



**DIANA GARZON MORENO**

**ENTRE EL DILEMA DE ENSEÑAR FILOSOFÍA O ENSEÑAR A FILOSOFAR,  
A PROPÓSITO DEL EJERCICIO DE *PENSAR* DE KANT:  
¿EDUCAMOS EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO O HEGEMONIZAMOS  
MEDIANTE EL SABER?**

*Una reflexión sobre la escuela neoliberal pública y el aprendizaje filosófico en el  
colegio Diana Turbay IED*

PONTIFICIA UNIVERIDAD JAVERIANA

Facultad de Educación

Énfasis en enseñanza de la Filosofía

Bogotá D.C, mayo 30 de 2018

**ENTRE EL DILEMA DE ENSEÑAR FILOSOFÍA O ENSEÑAR A FILOSOFAR,  
A PROPÓSITO DEL EJERCICIO DE *PENSAR* DE KANT:  
¿EDUCAMOS EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO O HEGEMONIZAMOS  
MEDIANTE EL SABER?**

*Una reflexión sobre la escuela neoliberal pública y el aprendizaje filosófico en el  
colegio Diana Turbay IED*

**Trabajo de grado presentado por Diana Garzón Moreno, bajo la dirección de la  
Profesora Dra. María Cristina Conforti Rojas, como requisito para optar al título  
de Magíster en Educación**



**PONTIFICIA UNIVERIDAD JAVERIANA**

Facultad de Educación

Énfasis en enseñanza de la Filosofía

Bogotá D.C, mayo 30 de 2018

## **NOTA DE ADVERTENCIA**

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

*Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,  
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la  
Pontificia Universidad Javeriana.*

*A aquella maravillosa energía universal que todo lo puede*

*A Napoleón, mi dulce compañía*

*A mis padres*

## Agradecimientos

*En especial a la Dra. María Cristina Conforti R. por su sabiduría, infinita paciencia y admirable fe en lo humano y al Dr. Emiro Antonio Andrade por su confianza en la educación.*

*A cada uno de los profesores y compañeros que enriquecieron este proceso*

*A mis hermanos,*

*a Adela por su convicción y fe*

*a Stella y Karime por su alegría*

*A quienes quisieron estar incondicionalmente aun desde el silencio.*

## ÍNDICE

<b>RESUMEN.....</b>	<b>8</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA EN EL COLEGIO DIANA TURBAY EID Y FORMULACIÓN DE OBJETIVOS .....</b>	<b>10</b>
1.1 NATURALEZA DEL PROBLEMA Y FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA CENTRAL .....	11
1.1.1 Cuestionamiento central.....	11
1.1.2 Preguntas derivadas del cuestionamiento central.....	12
1.2 RUTA METODOLÓGICA .....	12
1.3 SOBRE LA COMUNIDAD Y EL COLEGIO DIANA TURBAY IED.....	15
1.3.1 Generalidades socio culturales .....	18
1.3.2 Comunidades desplazadas.....	22
1.3.3. Condiciones familiares generales de la población.....	25
<b>2. ENTRE EL DILEMA DE ENSEÑAR FILOSOFÍA O ENSEÑAR A FILOSOFAR..</b>	<b>28</b>
2.1 ¿POR QUÉ FILOSOFÍA?.....	32
2.2 PANORAMA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL COLEGIO DIANA TURBAY IED .	35
2.2.1. Formas en que se presenta la filosofía en el aula de clase del Colegio Diana Turbay .....	36
2.3 FILOSOFÍA PARA NIÑOS .....	39
2.3.1 Importancia del Proyecto de FpN en el ámbito escolar.....	40
2.4 COMUNIDAD DE INDAGACIÓN .....	41
2.4.1 Indagar como estrategia para acercarse al modelo filosófico.....	42
2.4.2 Experiencia pedagógica con la implementación de la comunidad de indagación en el Colegio Diana Turbay IED .....	42
2.5 FILOSOFÍA O FILOSOFAR A PROPÓSITO DE KANT.....	46
<b>3. PENSAR PARA ORDENAR EL MUNDO DE LAS IDEAS CON LA AYUDA DE LA FILOSOFÍA. ANÁLISIS DE LA RELACIÓN CON EL TEMA DEL PROBLEMA INICIAL ¿SE PUEDE ENSEÑAR A FILOSOFAR A LOS NIÑOS DE PRIMARIA DEL COLEGIO DIANA TURBAY DE LA JORNADA DE LA MAÑANA EN LA SEDE A?..</b>	<b>51</b>

3.1 ALGUNAS METAS SUGERENTES AL MOMENTO DE INICIAR UNA REFLEXIÓN SOBRE LA FORMA COMO SE PRESENTA LA FILOSOFÍA EN LOS COLEGIOS PÚBLICOS .....	57
3.1.1 ANÁLISIS DE LAS FORMAS DISCURSIVAS .....	58
3.2 ANÁLISIS SOBRE EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO EN EL CONTEXTO DE ESCUELA PÚBLICA	59
3.3 ENSEÑAR FILOSOFÍA: DILEMAS ¿SE ENSEÑA A FILOSOFAR EN LA ESCUELA? ¿SE ENSEÑA A FILOSOFAR PARA LA VIDA? ¿SE ENSEÑA SOLO FILOSOFÍA? .....	61
3.3.1 Relación, enseñar aprehender.....	63
3.3.2 ¿De qué manera la filosofía apoya la construcción del proyecto de vida en los estudiantes? .....	66
<b>4. EDUCAR EN EL NEOLIBERALISMO DEL SIGLO XXI.....</b>	<b>69</b>
4.1 DEFINICIÓN.....	71
4.2 LA ELEMENTALIDAD DE LA ESCUELA BÁSICA .....	72
4.3 LA REFLEXIÓN SOBRE LA ESCUELA Y EL CRITERIO NEOLIBERAL DE LA SOCIEDAD EN QUE SE EDUCA.....	73
4.3.1 Los proyectos educativos como plan de negocio neoliberal .....	77
4.4 SOBRE LA PREGUNTA ¿PARA QUÉ LA ESCUELA EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN? REFLEXIÓN.....	82
4.5 LA FILOSOFÍA EN LA ESCUELA ¿PARA QUÉ? .....	86
<b>5. LA ESCUELA EN RESISTENCIA.....</b>	<b>89</b>
5.1 REFORMULACIÓN DE FUNCIÓN DE LA ESCUELA COMO ELEMENTO DEL ESTADO, MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMUNIDADES DE INDAGACIÓN EN EL AULA DE PRIMARIA. PROPUESTA.....	89
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>97</b>
ANEXO A PLAN DE ESTUDIOS FILOSOFÍA 10 Y 11 .....	97
ANEXO B EJERCICIO COMUNIDAD DE INDAGACIÓN.....	101
PREGUNTAS .....	102
ANEXO D DECRETO 218 DE 2005 ALCALDE MAYOR.....	111
DECRETO 218 DE 2005 ALCALDE MAYOR .....	111

## RESUMEN

El presente trabajo es de carácter reflexivo cualitativo con enfoque hermenéutico. Tiene como propósito principal analizar varios interrogantes de orden fenomenológico sujetos a la relación escuela y filosofía. El primero va direccionado a la funcionalidad de la escuela, lugar donde ocurre parte del acontecer de pensamiento y el asunto de *pensar* en torno al conocimiento; en él se analiza el aporte para la formación del pensamiento crítico, autónomo y la posible incidencia en la formación de la actitud filosófica en niños de escuela pública de primaria. El segundo punto de reflexión toma el reto de incluir como propuesta, un modelo de experiencia educativa que incentive el despertar a saber *pensar*, para dar cabida a nuevas formas de expresión de la escuela. En ambos puntos, se propicia el interrogante: se enseña filosofía o se enseña a filosofar, punto de discusión respecto a cómo la escuela está permitiendo estructurar nuevas formas de comunicación escolar democrática desde el ejercicio de las comunidades de indagación e integra distintos saberes como insumo que permita escenarios donde el pensamiento de los estudiantes de primaria de escuelas públicas tienen la palabra.

### **Palabras claves**

Escuela, conocimiento, pensar, comunidad de indagación, reflexión, filosofía, filosofar, desarrollo social, política.

## ABSTRACT

This work is reflective and qualitative type. It has hermeneutic approach. It has as main purpose to discuss several questions of phenomenological order subject to their link school and philosophy. The first is directed to the functionality of the school, a place where occurs part of the events of thought and the topic about thinking; It examines the contribution to the formation of critical, independent thinking and the potential impact on the formation of the philosophical attitude in public primary school children. The second point of reflection has the challenge to include this propose as a model of educational experience which motivates to wake up to know how to think. In order to permit new ways of expression at the school. On both points, the question is generated: to teach philosophy or to teach to philosophize. The main discussion point is related to how the school is allowing to structure new forms of democratic communication school from the exercise of communities of inquiry. It integrates various knowledge as an input which permits scenarios where thinking of elementary public-school students have the word.

Keywords

**School, knowledge, thinking, community of inquiry, reflection, philosophy, philosophize, development, politics.**



## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una reflexión del análisis crítico hermenéutico de orden cualitativo, a partir de la intervención metodológica de la comunidad de indagación en el marco de la Filosofía para niños, articulada a la clase de ética y valores en grado tercero del Colegio Diana Turbay IED. Durante 5 meses, se realizaron sesiones dos veces al mes con una intensidad de 90 minutos, introduciendo la metodología de la indagación como acercamiento a la filosofía y que permitiría buscar espacios o experiencias pedagógicas donde se emplearan elementos propios de la filosofía como son la estrategia del diálogo, la comprensión, la discusión, la explicación, la inferencia, la argumentación y el cuestionamiento, conductas que posibilitaron una producción de ideas de los estudiantes, más significativas que la opinión.

Este insumo permitió la discusión en torno a la pregunta ¿se puede enseñar a filosofar a los niños de primaria del colegio Diana Turbay de la jornada de la mañana en la sede A? y ¿en qué medida se puede articular el enseñar a filosofar en una escuela tradicional pública, desde edades tempranas?

La reflexión abre la discusión frente a que el modelo de la filosofía para niños que está planteada con Lipman y el profesor Diego Pineda, y que tuvo aplicación inicial en escenarios educativos de colegios privados, es hoy una propuesta que se traslada a los escenarios educativos públicos teniendo como base las características poblacionales y el contexto social, ciertamente divergente a las condiciones de la educación privada.

Es así como, desde la clase de ética y valores de grado tercero, en la jornada mañana, se hicieron visibles distintas conductas (mayor diálogo, expresiones más autónomas y espontáneas, mayor capacidad de explicación y argumentación sobre cuestionamientos etc.) por parte de los estudiantes, que consecuentemente se propiciaron gracias a las prácticas señaladas desde las comunidades de indagación y que lograron ventajas académicas y de comportamiento respecto a otros grupos que no tuvieron la experiencia de la comunidad de indagación. Lo anterior suministraba indicios sobre la necesidad de introducir metodologías menos tradicionales al discurso del maestro, que permitieran potenciar las capacidades de los estudiantes, indistintamente de su edad cronológica, mediante la conquista por el conocimiento.

Por otro lado, el relacionar la escuela y la filosofía desde las primeras edades, permite pensar en la funcionalidad de la escuela Diana Turbay IED como elemento que

puede potenciar el desarrollo de las personas. Lo anterior se relaciona con la pregunta inicial: ¿De qué forma se puede enseñar a filosofar a un niño de primaria en la escuela pública Diana Turbay IED? Y conectar la discusión con el pensamiento de algunos autores como Immanuel Kant, John Dewey, Henry Giroux y el Profesor Diego Pineda, en correspondencia con la forma como se presenta el acto de *pensar y saberlo hacer* a través de la relación: filosofía y escuela. Se plantea la propuesta de implementar la Filosofía para Niños mediante las comunidades de indagación, como introducción de nuevas experiencias educativas donde los niños expresen su pensamiento. Para tal efecto, se trae a consideración el contexto problematizador de la escuela pública mencionada, que pueda presentar un modelo tradicional de enseñanza, con un fin hegemónico difícilmente orientado al desarrollo de las capacidades de las personas. Por tanto, valerse de la filosofía permite ampliar la comprensión del mundo con reinterpretaciones de la igualdad, la libertad, la autonomía, la política y la justicia, en el lenguaje de los niños, posibilitando el pensamiento reflexivo y autónomo, competencia para un ciudadano del mundo. Por último, el alcance de la función de la escuela Diana Turbay IED, entre otras cosas, se esperaría fuese reducir la brecha de desigualdad en distintos escenarios, se requiere entonces que se fomente el pensamiento y la reflexión filosófica en los estudiantes desde los grados de primaria, para que enfrenten retos cotidianos que se expresan dentro del aula, así como por cuenta propia, transformen su realidad adversa.

## **1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA EN EL COLEGIO DIANA TURBAY EID Y FORMULACIÓN DE OBJETIVOS**

La comprensión de las realidades escolares de manera reflexiva por parte del docente de la escuela pública es una acción que debe ser constante en el ejercicio de enseñar. Acción que surge de los cuestionamientos en el aula y que van generando la necesidad de implementar nuevas formas de discurso pedagógicos y estrategias innovadoras que acerquen el pensamiento y el conocimiento al salón de clase de tal forma que enriquezcan la función de la escuela en la vida social de quien se educa. En correspondencia con lo anterior, el presente trabajo inició una reflexión de orden crítico hermenéutico, cualitativo, generada desde el ejercicio docente en la puesta por las

comunidades de indagación como forma metodológica de acercar la filosofía y el ejercicio de filosofar en los niños de primaria.

El objetivo general abarca una ambiciosa tarea que se suscribe en:

1. Comprender el impacto que tiene la función de la escuela Diana Turbay IED, en este caso, pública, que estaría dirigida a revisar el alcance de las acciones pedagógicas y los procesos educativos y de formación que se ofrecen a los estudiantes del Colegio teniendo en cuenta su contexto.

Los objetivos específicos están orientados a permitir la reflexión y la discusión sobre:

- 1. La forma como se presenta el acto de enseñar la filosofía escolar en el Colegio Diana Turbay, como disciplina académica, que cuenta con una metodología determinada.
- 2. La manera como se puede acercar metodológicamente, el acto de enseñar a filosofar a niños de primaria del Colegio Diana Turbay IED, entendiendo la filosofía puede materializarse mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento, que permitan la posterior comprensión de los eventos.
- La importancia de la reflexión sobre el ejercicio de enseñar.
- La reivindicación de metodologías alternas que estén orientadas a potenciar las capacidades de los estudiantes.
- Permitir el dialogo entre pares con miras a repensar la función escolar.

### **1.1 Naturaleza del problema y formulación de la pregunta central**

Lo anterior nació de la preocupación sobre la manera como se estaba formando el pensamiento de los estudiantes, las conveniencias que se emplean en la escuela tradicional para acercar a los jóvenes a la formación de la actitud reflexiva y al pensamiento crítico, situación que se resume en la siguiente interrogante:

#### **1.1.1 Cuestionamiento central**

- *¿Se puede enseñar a filosofar a los niños de primaria del colegio Diana Turbay de la jornada de la mañana en la sede A?*

Naturalmente el interrogante central va acompañado de otras preguntas derivadas que encausan el análisis y la reflexión.

### **1.1.2 Preguntas derivadas del cuestionamiento central**

- *¿De qué forma se puede enseñar a filosofar a un niño de primaria en la escuela Diana Turbay IED?*
- *¿Cuáles son las razones por las que se debe hacer una apuesta por la filosofía para niños en la escuela Diana Turbay IED?*
- *¿En qué medida se puede articular el enseñar a filosofar desde edades tempranas con las asignaturas en la escuela tradicional pública?*

### **1.2 Ruta metodológica**

La fundamentación de la reflexión parte del modelo crítico hermenéutico con enfoque meramente cualitativo, siendo la descripción, un aspecto relevante en el trabajo teniendo en cuenta que quien investiga configura a su vez el contexto observado y descrito. De tal manera que se toma como insumo además de los fundamentos teóricos y conceptuales, el registro de la experiencia pedagógica en el contexto mencionado, los temas relacionados con las dinámicas de los talleres de ética y valores y la descripción metodológica de la comunidad de indagación, aplicada al escenario de clase en el grado tercero del Colegio IED. Así mismo el análisis del temario conceptual facilitaría la formulación de aportes teóricos que logren dar una interpretación y visión más concreta de la acción pedagógica y la experiencia educativa, situación que se espera permita ampliar la comprensión de la complejidad de las condiciones actuales del proceso educativo en dicho colegio.

La metodología como tal y el ejercicio pedagógico que se llevó a cabo mediante el modelo de investigación, crítico hermenéutico favoreció la reflexión y análisis del problema, en donde, mediante la implementación de la metodología de la comunidad de indagación en los talleres de ética y valores de grado tercero de primaria en el colegio Diana Turbay IED, jornada mañana, se describe avances en la forma discursiva de los estudiantes que participaron. Posteriormente facilitó la formulación de conclusiones sobre lo analizado y permitió demostrar avances importantes respecto a la metodología implementada en los círculos de discusión. Así mismo el análisis orientado al modelo crítico-hermenéutico, permitió revisar la mirada de algunos autores que abordan el tema

de la Filosofía como disciplina y autoridad histórica, la filosofía escolar que hace parte del currículo y la filosofía para Niños como método aplicable a la enseñanza y que buscaría una aproximación a la formación de la reflexión filosófica. Ello advierte el compromiso social de la escuela como institución y su relación educativa en la formación de ciudadanos con pensamiento crítico y autónomo.

Del mismo modo, el análisis reflexivo sugiere dejar planteada la discusión sobre lo asertivo o no, al implementar la metodología de la filosofía para niños, en un contexto de educación pública. Esta exploración busca considerar una propuesta en el marco de la construcción de experiencias de aprendizaje en el aula, teniendo en cuenta la necesidad de saber educar la actitud y reflexión filosófica en niños y niñas de grados de tercero a quinto de básica primaria. Para lo anterior se retoma la experiencia educativa de carácter filosófico, mediante la metodología de la Comunidad de Indagación, que fue trabajada en grado tercero a manera de talleres realizados dos veces por mes. Lo anterior atendiendo el contexto educativo del colegio Diana Turbay IED de la localidad Rafael Uribe Uribe de la ciudad de Bogotá.

Así mismo, el análisis reflexivo, retomó el sustento teórico relacionado con el cuestionamiento central y las preguntas derivadas del él.

Por tanto, se ha referenciado a Emmanuel Kant, quien históricamente se ha destacado en el trasegar de la filosofía, el pensamiento y el ejercicio de *pensar*, ha abordado en su literatura, temas relacionados con la Educación y la pedagogía en un interés por resolver la preocupación del acto de aprender y el acto de *pensar* a la luz de la ética. Kant permite trazar la ruta al cuestionamiento sobre la formación del pensamiento crítico en la búsqueda de lo que él denomina “*la mayoría de edad*”, acotando la finalidad a un ideal de ciudadano. Un punto de vista filosófico que acerca al *Ser* en tanto *Razón* y *Conocimiento* frente al actuar de las situaciones del mundo y de la vida.

Posteriormente la reflexión se suscribe bajo el planteamiento de John Dewey, tomando elementos conceptuales del libro *Democracia y Educación*, donde se ubica la importancia de la acción pedagógica mediante la propuesta de una escuela que fortalece los escenarios del conocimiento, la capacidad del pensar en el campo reflexivo, y donde orienta el trabajo pedagógico como acción esencialmente democrática, acercando a quien se educa al ejercicio político con el propósito de constituir sociedades basadas en la igualdad.

En una segunda instancia, se hace referencia a los aportes de Henry Giroux, quien cuestiona de manera concreta el papel de la escuela como artífice de participación intelectual, política y cultural, en la construcción de conocimiento, posiciona el papel de la educación en la formación de sujetos que deben educarse para proyectarse desde su desarrollo personal, más allá del mundo del trabajo.

Finalmente, el profesor Diego Pineda devela la importancia de la Filosofía para Niños en Colombia, quien lidera mediante su dialéctica filosófica la pertinencia de *ser* en la escuela y lo establece como un escenario donde se potencie el despertar por *saber pensar* para la vida. Valida la riqueza que puede suministrar la implementación de metodologías y elementos filosóficos en el desarrollo del pensamiento de infantes que inician su carrera en el mundo del aprendizaje formal dentro de la escuela. Para ello revela su análisis sobre la práctica de la pedagogía y de la enseñanza de la filosofía para niños, a partir de la experiencia de Mathew Lipman quien propone como estrategia la implementación de las *Comunidades de Indagación*, que estarían insertas en la dinámica enseñanza y aprendizaje. Dicha metodología tenida en cuenta como estrategia, encamina la formación del pensamiento crítico y la actitud filosófica en estudiantes de aula regular, especialmente de primaria.

En suma, estos autores apuntan al mismo objetivo: persistir en la idea de escuela como fundamento indispensable para educar ciudadanos éticos desde prácticas concretas y apoyadas desde las herramientas metodológicas propias de la filosofía, elementos filosóficos que permiten el desarrollo de la criticidad y la agudeza racional.

Finalmente se concluye con la necesidad de destacar la función de la escuela toda vez que esté enmarcada en un fin último, educar en los nuevos términos que exigen las transformaciones sociales recientes. Por tanto, la reflexión crítico hermenéutica propuso una ruta desde lo local, que permitió descubrir el papel de la escuela pública, Diana Turbay IED, su función cultural y social como su papel transformador de nuevas visiones de pensamiento, de la mano con la revisión del papel que desempeña el maestro en entorno al propósito de educar en sociedades contemporáneas y globalizantes.

Así mismo, se expresa la urgencia de clarificar la función de la escuela pública, que se esperaría, deba estar interesada por reducir la brecha de desigualdad social, dada las condiciones y muy a pesar de los esquemas socioculturales del contexto. Lo anterior mediante el fomento del desarrollo de capacidades individuales y de redes solidarias grupales que permitan al sujeto potenciarse desde la diversidad y desde la complejidad

del hecho de *ser humano*, dentro de un mundo que maneja las comunicaciones y la fluidez de la información, las preocupaciones por el medio ambiente, en clave de globalización. Se espera que el impacto de la reflexión, respecto al análisis realizado, proponga de manera general hacia otros docentes, la discusión sobre la funcionalidad de las escuelas públicas y sus políticas actuales, la educación como derecho y servicio, la acción de la educación respecto a la formación de ciudadanos con sentido de la justicia y la equidad, que logran acercarse a la conquista de la felicidad propia mediante el desarrollo como personas con un proyecto de vida que los potencie. Por tanto, reitero que específicamente, se reflexiona a partir de la acción educativa del Colegio Diana Turbay IED sección primaria, jornada mañana, perteneciente a la localidad Rafael Uribe Uribe.

### **1.3 Sobre la Comunidad y el Colegio Diana Turbay IED**

Antes de iniciar la reflexión, es necesario decir que el Colegio Diana Turbay tiene en trayectoria de servicio educativo, más de 20 años y que durante este tiempo ha sufrido una serie de transiciones tanto administrativas como locativas. Primeramente, surge como una iniciativa de la comunidad que veía necesario la instalación de un Colegio que atendiera las necesidades de educación del barrio y de la zona en general. Debido a que la naturaleza de los predios era de carácter ilegal y los asentamientos concentraban personas y familias con condición de desplazamiento rural, las condiciones de acceso a servicios públicos aún eran incipientes. (Secretaría Jurídica Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C, 2005, pág. 1)

#### **Diana Turbay 1**

En el año 1987 surge la idea de crear la escuela DIANA TURBAY con participación directa de la comunidad, inician el proceso para atender a la demanda poblacional. La junta de acción comunal y la Secretaria de Educación con los docentes se crea la escuela en el Barrio Diana Turbay. (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, s.f., pág. 1)

Con el tiempo, y dada la urgencia de atender la población infantil en el aspecto educativo, se instala una pequeña escuela compuesta por cinco salones, que atendían los primeros grados de escolaridad primaria. A medida que aumentaba la demanda del

servicio educativo, la comunidad logra mediante tutelas, que finalmente se asigne un predio para que funcionara la institución.

En el año 1994 la Secretaría decide cerrar la escuela, por no cumplir con las normas de seguridad requeridas en el momento. Debido a esto, el estudiante JUAN PARIO GAVIRIA quien cursaba 5ª de primaria instauró una acción de tutela con el apoyo de su señora madre NELLY VALENCIA PULIDO; la tutela solicitaba una planta física apropiada para la labor educativa. Esta tutela falla a favor del estudiante. El IRD en Convenio con la Secretaria de Educación, deciden construir la sede, dándole prioridad a la atención de los niños del Barrio Diana 1, por cuanto se debía entregar el inmueble que se encontraba en arrendamiento (Salón Comunal Del Barrio Ayacucho). (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, s.f., pág. 1)

Así mismo y tras varias solicitudes por parte de la comunidad, los predios fueron gradualmente legalizados por la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C, y el Plan de ordenamiento territorial (POT), beneficiando a la comunidad en tanto se reconocía el derecho a la prestación de los servicios públicos básicos, como acueducto y alcantarillado, saneamiento básico, electricidad, servicio de salud, vías de transporte y educación entre otros, mejorando la calidad de vida.

Que la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, se ha definido como una UPZ prioritaria de intervención del Subprograma de Mejoramiento Integral, de acuerdo con lo establecido en el artículo 296 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT) por estar conformada con asentamientos humanos de origen ilegal, con uso residencial predominante de estratos 1 y 2, la cual presenta serias deficiencias de infraestructura, accesibilidad, equipamientos y espacio público; por lo tanto, y en cumplimiento del Artículo 295 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT) se orientarán las acciones de complementación, ordenamiento o adecuación requeridas tanto en el espacio urbano como en las unidades de vivienda. (Secretaría Jurídica Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C, 2005, pág. 1)

El Colegio inició como unidad educativa independiente que prestaba el servicio educativo a los barrios cercanos, a saber: Diana Turbay, San Agustín, Ayacucho, Molinos II, Puentes y Bochica. Debido a la demanda educativa del sector, posteriormente fue



fusionado con el Colegio Distrital Néstor Forero Alcalá, quedando adscrita como sede anexa que se encontraba para ese entonces, en otra Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ) y quedando su administración a cargo de una única figura rectora del Colegio. Ahora pasaría a llamarse Colegio Colombia Viva IED.

En 1999 recibe el reconocimiento como **La Mejor Escuela** con los resultados alcanzados en las pruebas saber aplicados en las escuelas del Distrito Capital. Años seguidos a este reconocimiento, la SED se hace entrega de la planta física quedando como Diana 1 (actualmente Sede B). En el año 2000 entregan a la comunidad educativa las nuevas instalaciones en el sector de La Media Torta; espacio que actualmente funciona la Sede B.

### **Diana Turbay 2**

A los dos años de la creación DIANA TURBAY 1 y a unas pocas cuadras de esta, se construye el Centro Educativo DIANA TURBAY 2. Empiezan a funcionar el 23 de abril de 1991 en tres aulas prefabricadas y en un terreno atravesado por un caño de aguas de recolección donado por el señor GUERRERO ESTRADA, el cuál era usado como parqueadero, una gallera y campo de tejo a la vez era utilizado por jóvenes para el consumo de drogas. Con la comunidad se construyeron las tres casetas prefabricadas, con lo que empieza a funcionar esta escuela.

La demanda de atención de los niños sigue creciendo y la escuela requiere de más espacios, dónde la comunidad aporta recursos, a través de la realización de bazares y trabajando sábados y domingos para alcanzar el objetivo propuesto.

En 1999, la escuela recibe una donación de CARITAS SUIZA, a través de la red educativa y cultural TEJIENDO SUEÑOS, mejora la planta física y se arreglan baños.

### **Colombia Viva Sede D**

El 2004 por necesidad de cobertura, se buscan espacios para atender la demanda educativa del sector, se realiza un contrato de arrendamiento entre la Secretaria de Educación y Junta de Acción Comunal cuenta con 9 espacios con capacidad para 30 estudiantes y un espacio para la dirección escolar. El contrato se viene renovando automáticamente por las partes para atender a las necesidades de la comunidad.

### **Colegio Colombia Viva**

Por resolución 1640 del 24 de mayo del 2002 la Secretaria de Educación decide integrar a la CED Néstor Forero Alcalá, la CED Diana Turbay 1 y el CED Diana Turbay 2, para conformar una sola institución. Por resolución 2698 del 3 de septiembre de 2002,

expedida por la SED se adopta el nombre de Colegio Colombia Viva Institución Educativa Distrital, nombre que fue concertado por los diferentes estamentos de la Comunidad Educativa. Teniendo en cuenta que desde el año 2007, se implementó un programa de Educación de Adultos en jornada Fin de Semana, por resolución 180045 del 20 de mayo de 2011, por la cual se aprueba oficialmente este programa.

Hoy el Colegio cuenta con 4 sedes, tres son propiedad de la Secretaria de Educación y la Sede D en arrendamiento con la Junta De Acción Comunal del Barrio Ayacucho, donde garantiza el derecho a la educación aproximadamente a 4500 estudiantes de lunes a viernes y 480 en fin de semana con el programa de educación para adultos, construyendo día a día su Proyecto Educativo Institucional. (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, s.f., pág. 1)

Funcionó de esta manera transcurridos un poco más de 15 años, hasta que nuevamente fue separado, retomando su nombre anterior, Colegio Diana Turbay IED, tras a resolución 057 del 16 de diciembre del 2015, que establece la separación de ambas instituciones y concede autonomía en ambas. Así mismo el Colegio se encuentra desde hace 2 años, en el reajuste y acomodación de la malla curricular, orientando el proceso pedagógico en el modelo de aprendizaje significativo.

Por otro lado, el cambio del Proyecto Educativo Institucional que aún no ha sido definido pues se encuentra en construcción, ha tenido transformaciones en tanto su acomodación con las políticas públicas de turno y las necesidades particulares de la zona. Así pues, ha pasado por distintas búsquedas de énfasis, cruzado por Énfasis de Artística, Promoción a la comunidad, y en la actualidad, Ciencia y Tecnología.

Si bien es cierto, existe una incipiente formulación de ideas acerca de lo que debería trabajar y contener el Proyecto Educativo Institucional, es necesario continuar con el trabajo de la comunidad con el fin de establecer y formular un PEI definitivo.

### **1.3.1 Generalidades socio culturales**

Dentro de la caracterización del Colegio, se hace necesario ubicarlo en el contexto de la localidad 18 de Bogotá, para lo cual se presenta una breve contextualización geográfica y demográfica general de la localidad Rafael Uribe Uribe la cual pertenece el Colegio y que se encuentra en la UPZ geográficamente localizada al sur oriente de Bogotá en una de la parte alta de la localidad. (Secretaría Distrital de Planeación, 2009, pág. 11)

### **Reseña Histórica de la localidad Rafael Uribe Uribe**

La localidad Rafael Uribe Uribe se conforma a partir de las haciendas y fincas: Llano de Mesa, Santa Lucía, El Porvenir, La Yerbabuena, San Jorge, El Quiroga, Granjas de San Pablo, Granjas de Santa Sofía, Los Molinos de Chiguaza y La Fiscala. Posee una parte plana, prolongación de la Sabana de Bogotá, donde se concentran las viviendas más antiguas de la localidad y otra parte de media montaña, territorio quebrado y pendiente de crecimiento acelerado y desordenado, de mal uso urbanístico y explotación de canteras y chircales. Sus terrenos, poblados desde la Colonia, inician su verdadera expansión hacia los años cuarenta y cincuenta, cuando se producen las grandes migraciones de población que huye de la violencia del campo hacia la ciudad. Esto llevó a que los inmigrantes construyeran sus viviendas en las partes altas, al oriente del sector. Se reconocen históricamente tres etapas en la conformación de este territorio, que hoy se define bajo el nombre de Rafael Uribe Uribe. La primera abarca los años de 1925-1950, con el surgimiento de barrios obreros como Santa Lucía, Olaya (1925), El Libertador (1930), Bravo Páez, Marco Fidel Suárez, San Jorge (1932) y Centenario (1938), y, a lo largo de la década del cuarenta, El Claret, El Inglés y Murillo Toro. (Secretaría Distrital de Planeación, 2009, pág. 8)

Estos territorios se consolidaron con el tiempo, en asentamientos que no hacían parte del Plan de ordenamiento territorial, por tanto, fueron predios explotados por negociadores de lotes ilegales, convirtiéndolos en zonas de invasión y a su vez, como solución a la problemática habitacional de las comunidades que llegaban de diferentes regiones del país.

Para los años de 1950-1980 nacen urbanizaciones planificadas por el Estado, como Quiroga (1952) y asentamientos ilegales como la primera invasión masiva que tuvo la ciudad, en 1961, hoy conocida como Las Colinas. Luego, barrios populares como Villa Gladys (reconocido por sus polvoreras), Los Chircales, Socorro, El Consuelo, Molinos, Palermo Sur, Mirador y San Agustín. Inicialmente, la zona hizo parte de la actual Localidad de Antonio Nariño, pero por el Acuerdo 007 de 1974 del Concejo del Distrito, fue apartada de esta, dándole el número 18 dentro de la nomenclatura distrital. Para 1979, Alfredo Guerrero Estrada, uno de los mayores urbanizadores ilegales del sur de Bogotá, promueve la creación del barrio Diana Turbay, ubicado en la parte media y alta. Para 1988 y 1999 surgen treinta nuevos asentamientos subnormales que aumentan los índices de población. En el terreno que hoy ocupa la localidad, se generaron grandes leyendas como la del legendario “Matatigres”, contrabandista y vendedor de chicha; y la de la

muerte de Efraín González, revolucionario de la época. En sus predios se encuentra la Hacienda Los Molinos, de la familia Morales Gómez, terrero chircalero, con un permanente problema de ocupación de tierras. Su nombre surge cuando, en el año 1974, Hipólito Hincapié, secretario de gobierno oriundo de Santa Rosa de Osos, propone al Alcalde Mayor, Alfonso Palacio Rudas, bautizar el sector con el nombre del abogado, ideólogo notable del partido liberal colombiano y mártir antioqueño, Rafael Uribe Uribe, quien murió asesinado el 15 de octubre de 1914 en Bogotá, herido a golpes de hacha propinados por Jesús Galarza y Leovigildo Carvajal. Mediante el Acuerdo 2 de 1992, ratificado por el Decreto-Ley 1421 de 1993, toma el nombre de localidad. (Secretaría Distrital de Planeación, 2009, pág. 8)

Dentro de la contextualización general que presenta la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ), se destaca la dificultad en el acceso de vías, debido a la ubicación geográfica.

La UPZ Diana Turbay es de tipo 1 residencial de urbanización incompleta, su extensión total es de 211 ha., 13 de ellas ubicadas en suelo protegido. La UPZ Diana Turbay se ubica en una zona montañosa al extremo sur de la localidad y limita, al norte, con la quebrada Chiguaza, futura avenida Guacamayas; al oriente, con el límite del Parque Entre Nubes (cerros de Guacamayas y de Juan Rey); al sur, con el límite administrativo entre las localidades Rafael Uribe Uribe y Usme y, al occidente, con la avenida Caracas. (Secretaría Distrital de Planeación, 2009, pág. 18)

Considerada una de las más violentas de la ciudad, cuenta además con una alta densidad de población infantil que demanda el servicio educativo gratuito, para lo cual, la UPZ Diana Turbay cuenta con 8 colegios oficiales y 21 no oficiales (Secretaría Distrital de Planeación, 2009, pág. 33).

Por otro lado, frente al aspecto poblacional y el índice de masculinidad y feminidad que presenta la localidad como tal y según el informe de la Secretaría Distrital de la Mujer del 2016, permite obtener una idea sugerente frente a la asistencia y conformación de grupos en las escuelas mixtas, siendo la relación de cantidad de hombre y mujeres que habitan escenarios comunes, un aspecto a tener en cuenta dado que la tasa de homicidios afecta la cantidad de varones en la zona, mostrando a los hombres con

comportamiento de violencia más acentuado. Esta deducción se realiza a partir de los datos estadísticos mostrados en el informe de la Secretaría de Planeación Distrital.

El índice de masculinidad se define como el cociente entre el número de hombres sobre el número de mujeres, normalmente se expresa por cien y su resultado debe interpretarse como la cantidad de hombres por cada 100 mujeres. Se ha podido establecer, que al nacimiento la proporción de hombres y mujeres es muy similar con un pequeño predominio de nacimientos masculinos sobre los femeninos. El índice de masculinidad al nacimiento varía un poco según razas y otras características. De acuerdo con parámetros internacionales el índice se ubica en 105 niños por cada 100 niñas; de ahí que en la medida que aumenta la edad, se presentan grandes variaciones en el índice y en general tiende a reducirse, pues las mujeres viven más tiempo que los hombres a partir de los 15 años aproximadamente. La mortalidad masculina tiende a subir, debido en nuestro panorama social a la exposición mayoritariamente de los hombres a la violencia proveniente de diversas fuentes. Conociendo la localidad de Rafael Uribe Uribe: Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos. 2009 49. En la localidad de Rafael Uribe Uribe, los índices de masculinidad son inferiores a 100, es decir que hay menos hombres que mujeres, pero tal indicador tiende a aumentar en la temporalidad de las proyecciones. El aumento del índice de masculinidad se debe a un escenario de intervención de la migración en la estructura de la población, selectiva para las mujeres. (Secretaría Distrital de Planeación, 2009, págs. 48-49)

De tal forma que la diversidad de la población asistida en el Colegio Diana Turbay permite identificar una serie de necesidades particulares, de acuerdo con su contexto cultural e idiosincrasia, buscando priorizar en la atención de problemáticas sociales derivados entre otras cosas por el desplazamiento forzado. Sumado a lo anterior, el desempleo, el consumo de sustancias psicoactivas a temprana edad, el embarazo en adolescentes, la violencia, intrafamiliar, sexual y de género, el microtráfico, la delincuencia y el porte ilegal de armas, entre otros, son algunos de los fenómenos que se presentan en esta área de la ciudad, adicional al fenómeno de pandillas y bandas para delinquir, que toma terreno y se vale de la instrumentalización de menores de edad. Según las estadísticas en un estudio del 2016, se establecieron que los principales sectores donde había predominio de consumo de sustancias ilegales como la marihuana, cocaína y basuco, en mayor porcentaje de toda Bogotá, son las zonas de Ciudad Bolívar con un 72,3%, seguido por la zona de Rafael Uribe Uribe con el 63,0% y Kennedy con el

62,1%. En este sentido se esperaría que el factor educativo pueda contribuir al desarrollo de las personas de estos sectores, de manera que se logre disminuir la problemática. (Alcaldía de Bogotá, Secretaría Distrital de Salud y la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito UNODC, 2016, pág. 60)

### **1.3.2 Comunidades desplazadas**

Dentro de los aspectos de heterogeneidad de la comunidad atendida, se encuentran los hábitos de convivencia derivados del proceso de acomodación laboral y adaptación a la ciudad por parte de núcleos familiares que llegan de otras regiones, cuya causa de asentamiento es entre otras, el desplazamiento por conflicto armado en zonas rurales, la desmovilización y la reinserción a la sociedad tanto de grupos armados al margen de la ley, como guerrilla, paramilitares y víctimas del conflicto como es el caso de campesinos, sumado al éxodo venezolano que en general está incrementando las cifras poblacionales.

En perspectiva histórica, nos encontramos ante un acumulado de por lo menos 7.345.0236 personas desplazadas. Esto significa que la integral reparación a todas las víctimas, requisito esencial para la paz, implica un esfuerzo semejante a la construcción de una ciudad como Bogotá con viviendas, hospitales, centros educación, fuentes de trabajo, acompañamiento psicosocial, museos y otras iniciativas de verdad y memoria, además de los debidos procesos de justicia, indemnización y demás ejercicios de garantía de derechos y oportunidades para las personas, las colectividades y los pueblos. Ejercicios que deben ser hechos, por supuesto, con los necesarios enfoques diferenciales de género, edad, pertenencia étnica y discapacidad. (CODHES Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, 2015, pág. 5)

Empero de las condiciones anteriores, es importante destacar la riqueza cultural de la población que allí converge, la llegada de diferentes minorías étnicas, afrodescendientes, poblaciones de diferentes zonas del país entre tejen en sus costumbres, una opción para las nuevas identidades regionales pues traen consigo hábitos propios de los sitios o regiones de origen, tradiciones y creencias, toda vez que se entremezclan con la llegada a la urbe, convirtiendo su proceso adaptativo a una ciudad nueva, en un nuevo concepto mucho más global de ciudadanía y democracia.

220 municipios recibieron el 90,8% de los desplazados del país durante el año 2015.

Dentro de los municipios con “alta llegada” es necesario destacar 4: Bogotá,

Buenaventura, Tumaco y Medellín que reciben entre 11.800 y los 20.100 desplazados cada uno concentrando así la quinta parte del total del desplazamiento del país. (CODHES Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, 2015, pág. 7)

En este sentido, la percepción de la identidad política juega un papel importante en la construcción del tejido social donde las subjetividades son dinámicas y por tanto no se encuentra determinadas por los principios de las instituciones sociales. Se trata de dinámicas globales que definen las nuevas sociedades, restringir el término de ciudadano a un individuo es una tarea que habrá que reformular dentro de las funciones de la escuela Diana Turbay IED como institución del Estado, así como definir el asunto de *saber pensar* en clave de ciudadano del mundo.

Por tanto, es significativo considerar la conformación de la ciudadanía y del comportamiento ético, a partir del contexto en el cual asisten los individuos que conforman nuevas comunidades por necesidad, pues en el caso de poblaciones afectadas por el desplazamiento, la transición de adaptación por la cual atraviesan quienes llegan a un nuevo lugar geográfico y cultural, deriva en nuevas formas y prácticas de ciudadanía que deben estar conexas con la formulación de sujeto político (tomado este como el ejercicio de participación). El desplazamiento forzado obliga a que los sujetos replanteen su ejercicio político y social dentro del nuevo contexto, ampliando el espectro de ciudadanía ya no solo desde lo regional (en el caso de poblaciones campesinas, indígenas y demás) sino local o global (al llegar a ciudades o salir del país). Este ritmo de desplazamiento sea producto de conflictos nacionales internos o de intereses personales, hacen que se deconstruyan los conceptos tradicionales de ciudadanía y del ejercicio político y por ende que se reformule una concepción de democracia global mediante el reconocimiento de las causas que llevaron al desplazamiento o destierro. Es así como el ejercicio de la ciudadanía y la acción de *ser* sujeto político, trae consigo la necesidad de reivindicar los Derechos fundamentales que se hayan considerado y demostrado vulnerados, al ser disociados de las regiones de origen y al tener que acomodarse a otras dinámicas menos locales.

A la idea de que el ejercicio de ciudadanía consiste en adoptar un punto de vista universal, que se ha equiparado a la razón y se ha reservado a los hombres, opongo la idea de que consiste en identificarla con los principios ético-políticos de democracia moderna y que puede haber tantas formas de ciudadanía como interpretaciones de esos principios. (Mouffle, 1999, pág. 104)

Por lo anterior, parece existir una correlación entre el ejercicio de ser sujeto político y la democracia moderna que reconoce el conflicto como base de tensión y razón de ser del acto democrático, es decir, sin el conflicto la democracia perdería función. En tanto que se destaca la importancia del papel político que se debe lograr como responsabilidad individual.

Para ello, la escuela está llamada a afianzar desde las prácticas éticas (desde el ejercicio individual de la libertad y autonomía), los mecanismos de participación (ejercicio político relacionado con el uso público) donde los sujetos que se educan conozcan el espacio que les corresponde y construyan una identidad, toda vez que denoten corresponsabilidad en los actos de la convivencia.

La distinción entre lo privado (libertad individual) y lo público (*republica*) se mantiene, lo mismo que la distinción entre el individuo y el ciudadano, pero corresponden a esferas discretas separadas. No podemos decir: aquí terminan mis deberes como ciudadano y comienza mi libertad como individuo. Esas dos identidades existen en una tensión permanente e imposible de reconciliar jamás. Pero es precisamente ésta la tensión entre libertad e igualdad que caracteriza a la democracia moderna. Es la vida misma de ese régimen. Cualquier intento de producir una armonía perfecta, de realizar una democracia «verdadera», sólo puede conducir a su destrucción. (Mouffle, 1999, pág. 105)

Es así como atendiendo a lo citado por Mouffle, la escuela como elemento del estado, está llamada a garantizar la libertad individual, es decir educar al individuo, siempre con miras a la proyección social que lo compromete como ciudadano que conforma una comunidad determinada y que le refiere unos derechos mediante el ejercicio político. En los siguientes apartes se destaca la importancia de la función escolar en tanto fortalezca una identidad política bajo el ejercicio de la libertad y de la democracia que se ha venido transformando en los últimos años. Los países con mayor impacto en las transiciones políticas ven afectado su sistema educativo, en tanto las inversiones rueden para otros fines distintos a la promoción social y al desarrollo de los individuos, es así que nos enfrentamos ante un nuevo modelo de liberalismo que defiende el individualismo y por tanto nuevas identidades de ciudadanía.

Por tanto, no se trata de desembarazarse de las determinaciones particulares, de negar las identidades para acceder a un punto de vista donde reinara el individuo



abstracto y universal. Hoy en día, el ciudadano democrático sólo es concebible en el contexto de un nuevo tipo de articulación entre lo universal y lo particular, de acuerdo con la modalidad de un universalismo que integre las diversidades, lo que Merleau-Ponty llamaba «universalismo lateral para indicar que lo universal se inscribe en el corazón mismo de lo particular y en el respeto a las diferencias. Para que esta diversidad pueda dar con las condiciones para expresarse, debe entrar en escena la multiplicación de las «posiciones de sujeto» democráticas según dispositivos que permiten a las diferentes posiciones enfrentarse en el seno mismo de lo que reconocen como constitutivo de su espacio político común. (Mouffle, 1999, pág. 22)

Es necesario conectar el papel educativo y la forma de ejercer la ciudadanía desde edades tempranas; ello está relacionado con la forma en que se pueda presentar el desarrollo ético de los individuos en la escuela, el reconocimiento del enfoque diferencial y la caracterización adecuada del contexto del estudiante, por tanto, implementar la reflexión filosófica o acercar a los estudiantes a propuestas metodológicas que encierren elementos filosóficos como la reflexión, comprensión, la estrategia del dialogo, la disertación, la argumentación, posibilita a largo plazo en desarrollo de habilidad social que se traslada a una competencia ciudadana, saber vivir en sociedad y comprender por qué es necesario hacerlo.

### **1.3.3. Condiciones familiares generales de la población**

Es significativo tener en cuenta que las poblaciones que asisten al Colegio, en su mayoría se suscriben en la heterogeneidad, la diversidad que constituyen hogares con particularidades familiares, entre las que se pueden identificar las familias disfuncionales, familias monoparentales, especialmente donde el jefe de hogar es la madre o abuela, generalmente comparte una unidad habitacional dos o más núcleos familiares, siendo en su mayoría organizados por lazos de consanguinidad. En este sentido, la Secretaría Distrital de la Mujer realizó un estudio en el 2016, estableciendo particularmente en la localidad 18, lo siguiente:

#### **Jefatura de hogar y condiciones de vida de los hogares**

Según la información de la Encuesta Multipropósito del DANE 2014, de los 108.284 hogares estimados en Rafael Uribe Uribe, el 38,6% tenía a una mujer como jefa de hogar, 0,5 puntos más con respecto a la cifra para Bogotá (38,1%).

El 32,4% de estos hogares liderados por mujer en la localidad se consideraban pobres, 5,8 puntos porcentuales por encima de la cifra de hogares encabezados por hombres (26,6%) y 8,2 puntos porcentuales por encima del indicador distrital para hogares liderados por mujeres (24,2%). (Alcaldía Mayor de Bogotá Secretaría Distrital de la Mujer, 2006, pág. 6)

Mediante la interpretación de las cifras, según el informe de la Secretaría Distrital de la Mujer, se puede percibir en la localidad, una tendencia a la marginalidad de la mujer, quien asume responsabilidades sociales siendo en algunos casos, la única figura que se ocupa del cuidado, desarrollo y manutención de la familia. En tal sentido, es un aspecto que debe considerarse al analizar el acompañamiento familiar que reciben algunos estudiantes del Colegio Diana Turbay por parte de sus padres, pues en su mayoría los padre, y en especial donde solo está la madre, trabajan tiempo completo, lo que de alguna forma dificulta la asistencia a reuniones y talleres de padres, asistencia a citaciones y seguimientos oportunos de carácter académico, pues en este sentido las familias priorizan la asistencia al trabajo y no al colegio, dado que en su mayoría se vinculan a labores informales o por contratos restringidos donde la permanencia está sujeta al cumplimiento estricto del trabajador.

Por otro lado, la deserción escolar en grados de primaria y la dificultad en continuar los estudios es otro aspecto que aparece dentro de las generalidades de la población, que enmarca al sector como un lugar donde la brecha de la desigualdad se evidencia con mayor facilidad, pues por lo general algunas personas abandonan la escuela para dedicarse a estas actividades, como son las ventas clandestinas o informales o a conformar grupos de barras bravas y pandillas. Este fenómeno de la deserción escolar parece que amplía la dificultad para la obtención de recursos de manera constante y mediante un trabajo remunerado formalmente que garantice ingresos estables.

Causas principales por las cuales las personas entre 5 y 24 años no estudian La EMB 2014 permite identificar las principales causas por la cuales las personas entre 5 y 24 años en Bogotá no estudian. En Rafael Uribe Uribe la principal causa general es la falta de dinero, condición que afecta al 29,8% de las mujeres y al 31,3% de los hombres. El segundo motivo, al englobar los dos sexos, es la

necesidad de trabajar o buscar trabajo: el 16,5% de ellas y el 30,6% de ellos. No obstante, existen dos causas particulares que afectan las posibilidades de las mujeres para seguir estudiando: 1) la asignación casi exclusiva de las mujeres a labores domésticas y del cuidado y 2) el embarazo. En Rafael Uribe Uribe, el 18,3% de las mujeres entre 5 y 24 años no estudian por la primera razón (el segundo motivo para ellas), frente a cero hombres. El embarazo explica el 1,9% de los casos por los cuales las mujeres entre 5 y 24 años no estudian. (Alcaldía Mayor de Bogotá Secretaría Distrital de la Mujer, 2006, págs. 12 - 13)

De tal manera que una de las reflexiones importantes que permite reformular el impacto que tiene la función de la escuela, en este caso, pública y dentro de esta zona de la ciudad, estaría dirigida a revisar el alcance de las acciones pedagógicas y los procesos de educación y formación que se ofrecen a las personas del sector dadas sus condiciones socioculturales. Por tanto, es necesario implementar modelos de educación distintos al tradicional, que permita el desarrollo de las personas cuya finalidad sea a largo plazo, mejorar las condiciones de vida.

La evidencia empírica muestra que el nivel educativo está correlacionado positivamente con el nivel de ingresos. Terminar el bachillerato y acceder a la educación superior genera más probabilidades de mejores ingresos y menor riesgo de caer en situaciones de pobreza. La EMB 2014 permite estimar la cantidad de personas mayores de 25 años con niveles educativos iguales o superiores a la media completa. En Rafael Uribe Uribe, el 53,0% de las mujeres cumplen con esa condición, frente al 56,0% de los hombres en ese rango de edades. La media en Bogotá es del 63,0% para ellas y el 66,0% para ellos. (Alcaldía Mayor de Bogotá Secretaría Distrital de la Mujer, 2006, pág. 12)

## 2. ENTRE EL DILEMA DE ENSEÑAR FILOSOFÍA O ENSEÑAR A FILOSOFAR

*“Un guía que tuviese la cabeza bien hecha más que bien repleta”*

*Montaigne (Montaigne, 1994)*

Un dilema generalmente comprende por lo menos dos opciones a seguir o dos planteamientos que pueden llevar a la obtención de alguna meta u objetivo, sobrelleva estar de acuerdo con unos criterios y desechar otros, es decir, optar por una postura frente a algo. En este caso, el dilema que nos llevaría a reflexionar y analizar estaría encaminado en entender la forma como se presenta el acto de enseñar la filosofía como disciplina, que además comprende elementos metodológicos, como son las estrategias de diálogo, la indagación, la discusión grupal, la argumentación, entre otras, y, el enseñar a filosofar, entendiendo este como la acción más concreta y tangible donde la filosofía puede materializarse, si es que el término permite definirla así, mediante la formulación y el uso de recursos donde el lenguaje tiene protagonismo lingüístico, elementos como la retórica, la disertación, la formulación de premisas, el uso y relación de las proposiciones filosóficas, la identificación de categorías gramaticales en la oración, etc., que dan cuenta del uso lingüístico que relacionan el pensamiento lógico a la comprensión de los eventos. Dicha disyuntiva permite pensar en la posibilidad de acercar la filosofía al aula convencional para estudiantes de primaria, aun cuando esta no sea parte de la estructura curricular de la institución.

De tal forma que es necesario comprender el objetivo que cada postura del dilema persigue, (el acto de enseñar la filosofía como disciplina teórica o el enseñar a filosofar como la acción más completa o cercana al acto de pensar por sí mismo), entendiendo que no corresponden a un mismo fin. Haciendo un ejercicio metafórico, se puede equiparar con dar el pez o enseñar a pescar, darle el conocimiento o enseñarle a perseguirlo, por tanto, en gran medida se resuelve la inquietud que puede suscitarse, dependiendo de la postura que se decida tomar al comprender la metáfora empleada y realizar la relación con el dilema arriba planteado.

Al tener en cuenta ciertas características del Colegio Diana Turbay IED, punto de referencia para el análisis y la reflexión, se justifica la necesidad de una propuesta educativa que encierre alternativas de acción distintas a la tradicional, frente a las

condiciones sociales de las personas asistidas. Por tanto, al hablar de una mirada pedagógica y reflexiva de la escuela, como arquetipo que transforma sociedades, necesariamente se debe revisar el tema de las realidades concretas, de los momentos de los estudiantes, del contexto, de los aspectos que configuran su subjetividad, que pueden ser vistas a la luz del análisis crítico hermenéutico, por parte del docente, quien puede explorar con mayor detalle la cotidianidad y la realidad escolar.

Sin embargo, para este efecto, al tratarse de una reflexión, es importante señalar que los aportes se realizan a partir de un acercamiento metodológico propositivo extracurricular, que incluyen la implementación de la comunidad de indagación como del eje metodológico de la filosofía para niños, pues al ser trabajada como experiencia educativa, fomenta el uso del raciocinio, propiciando habilidad de análisis y reflexión en los estudiantes de primaria, un primer acercamiento a la formación en la reflexión crítica.

En este orden de ideas, la pretensión del trabajo condensa unas consideraciones de orden reflexivo que dan cuenta del campo de acción que tiene la función del Colegio Diana Turbay IED en la localidad Rafael Uribe y que se encuentra dentro del andamiaje general de la educación pública.

Así mismo, se pueden percibir aspectos que influyen en la dinámica escolar general, como son las condiciones pedagógicas y metodológicas en el aula, las didácticas propias de las asignaturas curriculares, el análisis de los ambientes educativos que movilizan el conocimiento y que llevan a la reflexión del discurso pedagógico dado por docentes, las formas de establecer relaciones entre los estudiantes y el vínculo académico y ético que guardan los estudiantes con las diferentes formas de comprensión del mundo, lo anterior suscrito al lenguaje que se emplea como código de comunicación escolar.

Por otro lado, el ejercicio de repensar el quehacer cotidiano en el aula presupone la formulación de la pregunta: ***¿de qué forma se está estructurando el pensamiento crítico de los estudiantes del Colegio Diana Turbay de grados de primaria, que les permita desarrollar capacidades relacionadas con el pensamiento autónomo y crítico?*** Para tal efecto, el análisis deriva otros interrogantes de orden reflexivo:

- *¿De qué forma se puede educar en tiempos de paz?*
- *¿Cómo se está planteando en la escuela actual la acción de educar?*
- *¿Qué significa educar?*
- *¿Cuál es la incidencia de la escuela en la formulación del proyecto de vida de los estudiantes?*

- *¿Qué tipo de escuela, entendida esta como el lugar que genera el encuentro con el conocimiento y educa para la condición de ciudadano del mundo, se requiere actualmente?*

En tanto se comprenda la importancia de ahondar la temática bajo los anteriores interrogantes, mayor será la actitud flexiva sobre nuestras propias acciones en la escuela, pues al plantear una escuela que aborde en todos sus escenarios, los términos de *igualdad, sentido de justicia y equidad*, como prioridad, puede llevar a encaminar uno del objetivo de la educación: liderar el proceso de formación del sujeto que se educa como fin y no como medio. Proceso que además compromete la discusión actual sobre el papel de la escuela en la disminución de las brechas de desigualdad, fenómeno que, a nivel mundial, cuestiona la verdadera misión de la escuela, en especial en países en vía de desarrollo. Tal efecto converge en lo que afirma Amartya Sen sobre la teoría de desarrollo de las capacidades donde plantea que:

*Las oportunidades sociales* se refieren a los sistemas de educación, sanidad, etc., que tiene la sociedad y que influye en la libertad fundamental del individuo para vivir mejor. Estos servicios son importantes no solo para la vida privada (como llevar una vida sana y evitar la morbilidad evitable y la muerte prematura), sino también para participar más eficazmente en las actividades económicas y políticas. Por ejemplo, el analfabetismo puede ser un importante obstáculo para participar en las actividades económicas en las que la producción han de ajustarse a unas determinadas especificaciones o que exigen un estricto control de la calidad (como ocurre cada vez más con la globalización del comercio). Asimismo, la imposibilidad de leer la prensa o de comunicarse por escrito con otros agentes que participan en actividades políticas puede impedir la participación política. (Sen, 1999, pág. 58)

De igual manera, se esperaría que la responsabilidad de la escuela, entre otras cosas puede estar orientada a fomentar la formación del sujeto político que hace parte de una arquitectura social, por tanto, al hablar de la igualdad de oportunidades en el escenario del desarrollo de capacidades, vincula a la escuela en la posibilidad de *ser* involucrando el asunto de la convivencia social y el ideal de paz, en este sentido el *ser* como sujeto político y social; y no reducir su acción a una institución funcional que duplica un modelo concreto de ideología, pues actualmente se habla del ejercicio político bajo las nuevas

formas de entender la democracia y las individualidades al margen del contractualismo donde se suscriben sociedades profunda y radicalmente liberales.

{ } ... el pensamiento político de inspiración liberal democrática revela su impotencia para captar la naturaleza de lo político. Pues de lo que aquí se trata es precisamente de lo político y de la posibilidad de erradicar el antagonismo. En la medida en que esté dominada por una perspectiva racionalista, individualista y universalista, la visión liberal es profundamente incapaz de aprehender el papel Político y el papel constitutivo del antagonismo (es decir, la imposibilidad de constituir una forma de objetividad social que no se funde en una exclusión originaria). Allí es donde hay que ver el origen de su ceguera ante el vasto proceso de redefinición de las identidades colectivas y el establecimiento de nuevas fronteras políticas que caracterizan este fin de milenio; ceguera que puede tener graves consecuencias para el futuro de las instituciones democráticas. (Mouffle, 1999, pág. 12)

Surge entonces una tensión entre lo que se espera, sea la funcionalidad de la escuela y la enseñanza que devela un propósito hegemónico permeado por el aprendizaje, donde no solo se priorice unos conocimientos, sino que se permita establecer un destino a quienes asisten a educarse, pues la escuela tiene en algunos casos, la potestad de definir la preocupación por el futuro de los jóvenes que egresaran.

En tal caso, tomar un referente de reflexión en torno a la enseñanza de la filosofía como forma de replantear las dinámicas de pensamiento de los estudiantes, favorece el repensar las acciones dentro del aula y la forma como se orienta las experiencias educativas que conllevan a favorecer el pensamiento autónomo. Por ello es necesario enfatizar en que son las comunidades infantiles quienes, por su curiosidad y admiración ante lo nuevo, capacidad de asombro y deseos de investigar, indagar y resolver, precisan ser atendidas con metodologías que les permitan *ser*, siendo la curiosidad, característica esencial que los más pequeños aún no tienen en latencia.

Como todo el mundo, también los niños ansían una vida de experiencias ricas y significativas. No se conforman con tener y compartir, sino con hacerlo significativamente. No les basta con desear y amar, sino que tienen que hacerlo con sentido; los niños quieren aprender, pero significativamente. (Lipman, Sharp, & Oscanyan, La Filosofía en el Aula, 1998, pág. 57)

La forma como se puede presentar la filosofía, en particular a los niños, y las demás áreas de conocimiento, nos trasladan al plano pedagógico comprometiendo la metodología en tanto la filosofía cuenta con una manera especial de direccionar el pensamiento. De ahí la importancia de establecer si se enseña solo contenidos o se orientan experiencias que generen procesos de pensamiento, valiéndose de los interrogantes, como insumo, que abren la discusión frente a un tema.

## **2.1 ¿Por qué filosofía?**

El término de filosofía se asocia con el amor a la sabiduría desde la antigüedad cuando las diferentes escuelas filosóficas organizaban las sociedades teniendo como base el pilar de la filosofía que orientaba las formas de vida. Es así como constituía un estilo de vida de las sociedades antiguas de occidente.

Así mismo, el pensamiento humano más allá de ser una verdadera maravilla desde el punto de vista biológico puede ser visto como una máquina de producción ideas y de pensamientos. La filosofía como se viene planteando, debe ser la propuesta, el recurso, la herramienta, la invitación que posibilite formas nuevas de pensar el mundo.

La capacidad que tenemos de pensar es una función que parece perder cierto sentido en la escuela. La obligatoriedad de pensar el mundo y aprender desde diferentes disciplinas, todas segmentadas, en unos tiempos determinados, en unos momentos rutinarios, en unos espacios característicos, puede ser un aspecto para tener en cuenta para discutir y plantear si realmente la escuela forma pensamiento.

Permitir la discusión en torno a la forma de reflexionar desde el punto de vista filosófico, posibilita cuestionar si los espacios escolares, realmente, favorecen la estructuración del pensamiento. Por tanto, la filosofía creemos, funciona como herramienta para afrontar con criterio la diversidad de la información y la multiplicidad de las opiniones. Se hace necesaria pues ayuda a la manera de relacionarse con el mundo hace que se reclamen espacios de reflexión e investigación desde los criterios actuales donde los medios, y donde la rapidez y la fluidez de la información requiere otro tipo de formas de relación.



La filosofía es una actitud, un modo de vida, eso que los antiguos griegos, que fueron los reales inventores de la filosofía, llamaron “sabiduría”. Ese tipo de sabiduría que es la filosofía es profundamente esencial para una sociedad democrática, pues una sociedad democrática es impensable sin el concurso crítico de la filosofía. (Pineda D. A., Desplazamientos, Transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática: reflexiones en torno a un viejo cuaderno de filosofía, 2017, pág. 35)

¿Qué responsabilidad tiene la escuela en la enseñanza de formas que estructuren el pensamiento y lleven a utilizarlo como herramienta para sobrellevar los problemas de la vida cotidiana? ¿Qué tan acertada son las propuestas escolares para formar pensamientos críticos y capacidad de reflexión en tanto el mundo actual requiere formas de interacción alternativas que organizan de otra manera las relaciones entre las personas?

Ya no se trata solo de intentar comprender en qué pueda consistir aprender y enseñar filosofía como una disciplina más que ha de estar presente en los currículos, sino que es preciso pensar en ella como algo que está a la base de toda educación. Más que enseñar filosofía, hoy se trata de promover una *educación filosófica*. La noción de educación filosófica es mucho más amplia que la de la enseñanza de la filosofía como disciplina, aunque, por supuesto, dentro de un proyecto más amplio de educación filosófica, la enseñanza de la filosofía como disciplina –y, dentro de ella, el conocimiento de la tradición filosófica– es un elemento central y definitivo, pero no único. (Pineda D. A., Desplazamientos, Transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática: reflexiones en torno a un viejo cuaderno de filosofía, 2017, pág. 35)

La forma cómo nos relacionamos, la forma en que compartimos, pensamos, conocemos el mundo, pensamos el mundo, demanda respuesta de nuestra parte, porque la forma como enseñamos a los niños debe relacionarse con ellos mismos, el entorno social, el medio ambiente natural y el conocimiento, aprendizaje que creemos, debe iniciarse en la escuela. El sentido de la existencia en cada uno es una razón suficiente para emprender retos, encaminar al sujeto a que encuentre celosamente su trasegar y trascienda en el contexto desde su pensamiento educando toda forma de cuestionar para encontrar la verdad. La filosofía permite esa estructuración de saberes y de formas de llegar a los no supuestos.

La intencionalidad filosófica del preguntar se enraíza en la aspiración al saber, pero su rasgo distintivo es que aspira a un saber sin supuestos. Por esto, el preguntar filosófico no se conforma con las primeras respuestas que suelen ofrecerse, que por lo general interrumpen el preguntar por la aparición de los primeros supuestos. El preguntar filosófico pretende enriquecer el sentido del cuestionamiento y universalizar la dimensión de las respuestas. El interrogar filosófico no se satisface, entonces, con el primer intento de respuesta, sino que se constituye fundamentalmente en el repreguntar. (Cerletti, 2009, pág. 14)

La filosofía es una forma de encontrar sentido. Puede manifestarse desde la cercanía al conocimiento. Cada uno puede experimentar estar en la pugna por el conocimiento mismo, cuando se busca un sentido en lo que se realiza para sí, desde la subjetividad. Las tendencias masificadoras distraen, en cierta medida, la funcionalidad y finalidad de la reflexión filosófica pues es un acto íntimo el asunto de filosofar y para ello la sensibilidad frente a los diferentes eventos que ocurren, juega un papel importante.

Saber qué situación o problema, tiene connotación filosófica, es tan importante como saber qué pregunta es de orden filosófico y cual no. Pero el conocimiento es tan amplio como son las rutas del pensamiento, y así como son las huellas dactilares, una impronta única, los propios caminos del pensar son tan particulares que están dados para que el mundo sea interpretado cuantas veces sea necesario, para lograr dar el sentido en este plano individual.

La idea de educación filosófica se apoya en por lo menos dos presupuestos básicos. El primero es que la filosofía es *un bien público abierto a todos*. Durante muchos siglos no fue así. La filosofía era algo de unas pocas élites, un saber cerrado que solo podían cultivar ciertas personas o de cierta edad o de cierta condición social. Hoy la filosofía tiende a ser cada vez más un bien público sin limitaciones de edad. Ya no es solo para los adultos; es también para los niños, para los jóvenes y, por supuesto, para las mujeres. Ya no importa tanto si se tiene tal creencia política o religiosa o tal condición social o económica. La filosofía empieza a ser, y tiende a ser cada vez más, un bien público abierto a todos. El segundo presupuesto de la idea de educación filosófica es que *el aprendizaje filosófico no se limita a una disciplina*, sino que se lo considera posible en otros campos del saber; es decir, que no solo hay, o puede haber, aprendizaje filosófico cuando se enseña filosofía, pues la filosofía no es solo una disciplina: es un modo posible de aprender cualquier disciplina. (Cerletti, 2009, pág. 35)

## **2.2 Panorama de la enseñanza de la Filosofía en el Colegio Diana Turbay IED.**

La escuela como espacio físico es un epicentro donde convergen distintas formas de cultura, de pensamientos y maneras de interactuar con el mundo, en esa medida se incluye distintos sentires. Por tanto, se ha planteado que la escuela sea generadora de nuevas experiencias educativas que den libertad al desarrollo humano, y posibiliten el despertar y acontecer de las personas en un contexto. De tal manera que, al dar paso al análisis sobre la función de la escuela y su relación con las dinámicas de enseñanza de la filosofía, necesariamente se debe tener en cuenta algunas didácticas sobre la forma se enseña, como esta asignatura curricular está tomando esencia y protagonismo en el Colegio en mención. Desde la práctica, particularmente en el Colegio Diana Turbay, la implementación de la Filosofía como asignatura académica, cuenta con un listado de temas reglamentarios que abarcan las generalidades históricas de la Filosofía. La forma práctica de evidenciarse el ejercicio reflexivo y filosófico radica en la aplicación de talleres que dan cuenta de los datos históricos que constituyen la Filosofía como disciplina documentada.

La formulación de objetivos está orientado a destacar el aprendizaje significativo, sin embargo, tanto la práctica en el aula, como la forma de evaluar la reflexión filosófica, continúa ceñida a los parámetros de evaluación tradicional donde el manejo de pregunta con una única respuesta sigue siendo la implementada. En cuanto al insumo para el análisis en grados de primaria, se partió de la ausencia de un área afín, para lo cual de hizo necesario puntualizar que la reflexión teórica, tomaría su base en la intervención metodológica a través de algunos ejercicios aplicados en la clase de ética y español en grado 3, y que reúnen elementos filosóficos como la discusión, el diálogo y la argumentación, elementos de la comunidad de indagación. Este acercamiento metodológico al ámbito de la filosofía surgió de un cuestionamiento: ¿Es posible enseñar a filosofar a niños de primaria, de la escuela tradicional? La inquietud planteaba querer saber en qué medida se puede enseñar a filosofar a niños de edades tempranas, teniendo en cuenta que filosofar relaciona el acto de pensar y saber hacerlo, comprometiendo además el papel de la escuela Diana Turbay IED en ello.

Es así como se revisó el plan de estudios para analizar si la propuesta era pertinente y obedecía quizá a un interés institucional que apoyara algún proyecto adicional o que hiciera parte de un eje transversal del colegio. Se aprovecho además la participación de

jefatura de Área de ciencias naturales que estaba a mi cargo y la participación al consejo académico del colegio, por tanto, se expusieron aspectos de la problemática académica general como los bajos índices de resultados académicos de los estudiantes comparados con resultados de colegios de la localidad, en especial en grados de bachillerato. También se expuso la necesidad de continuar con la intensidad horaria del área de filosofía, pues en el año inmediatamente anterior, la cantidad de horas fue reducida se recortó para dar mayor tiempo al desarrollo de áreas como ciencias naturales, informática, tecnología e inglés, las cuales apoyan directamente el énfasis del colegio: Ciencia y tecnología.

La discusión académica respecto a la intensidad y al énfasis ocasionó tensiones entre los intereses de algunos directivos docentes que priorizaron el énfasis de ciencia y tecnología y otros docentes que consideraban necesario respetar la intensidad horaria de tres horas a la semana para la carga de Filosofía en grados superiores. La propuesta de solicitar un espacio dentro del plan de estudios como alternativa para incluir filosofía para niños no fue contemplada, argumentando que los temas del área son destinados para los estudiantes de 10 y 11 y que se requería tiempo adicional para profundizar las áreas relacionadas con el énfasis.

De tal manera que desde el plan de trabajo metodológico y a través de la clase de ética con los temas de valores sociales, y la narración en el área de español y dentro de la didáctica, se decide incluir la comunidad de indagación, dando como resultado la experiencia registrada en un video que se presentó como evaluación diagnóstica formativa para la reubicación de escalafón docente en el 2017, siendo favorable el resultado de reubicación.

Por otro lado, como información adicional, es necesario aclarar que el área de filosofía se encuentra en el plan de estudios a partir de grado 10 y que hasta el momento no se ha podido incluir una asignatura adicional al plan de estudios de primaria, que este orientada al inicio de la filosofía, por tanto, se continua con la intervención metodológica desde la asignatura de ética, actualmente en grado quinto.

### **2.2.1. Formas en que se presenta la filosofía en el aula de clase del Colegio Diana Turbay**

A continuación, se muestra un tipo de evaluación muy utilizada a menudo para evaluar los aprendizajes de Filosofía:

**IED DIANA TURBAY<sup>1</sup>**  
**AREA DE FILOSOFIA**  
**GRADO 10**

**NOMBRE:**

**CURSO:**

Responda las preguntas 1 y 2 de acuerdo con la siguiente información.

¿Qué es el hombre? Es la búsqueda de la esencia del ser humano y desde la antigüedad se planteó el dualismo cuerpo y alma, que suscita una larga controversia entre el materialismo y el idealismo. Para el materialismo, el hombre como ser natural y parte de la evolución es solamente materia y lo espiritual se reduce a las manifestaciones intelectuales: cultura, ciencia, derecho, economía, etc. Para los idealistas el hombre es las dos cosas: cuerpo y alma.

1. Desde la antigüedad, el hombre ha definido su ser antropológico como

- A) Dualismo antropológico entre cuerpo y alma
- B) Controversia tangible entre materialismo e idealismo
- C) Búsqueda de la esencia del ser humano
- D) Un ser mutable, perecedero y mortal

2. Para el materialismo, el hombre se define como

- A. Solamente naturaleza material que evoluciona
- B. Un ser evolutivo de conciencia intelectual
- C. Un ser natural y realidad cogitans
- D. Un ser material con una capacidad sublime y trascendente

Responda las preguntas 3 y 4 de acuerdo con la siguiente información

Los filósofos de los siglos VI y VII a.C. son los pioneros de la física. Estos predecesores de Sócrates se admiran del mundo, de la naturaleza. En cierto modo serían también los precursores de la química porque empiezan a preguntarse de qué están hechas las cosas, cuáles son sus componentes; pero, en realidad, son ante todo filósofos, pues piensan que tiene que haber principio, una sustancia primordial que se halla en fondo de todos los seres materiales y que se conserva a pesar de todos los cambios o movimientos.

3. En la visión sobre el cosmos, los griegos buscaban

- A) Una realidad cosmológica externa a toda materialidad existente
- B) Una sustancia material que explicara todo lo que es y no es
- C) Un principio, una sustancia que permanece en todas las cosas
- D) Un elemento vital que explicara todo principio vitalista

4. Es falso sobre el principio ó fundamento de todos los seres que

- A) El principio se conserva como elemento vital y constante
- B) El principio explica todas las cosas tangibles e intangibles
- C) El principio existe en ciertos seres por selección
- D) Del principio nacen todos los seres como unidad que explica la pluralidad

Responda las preguntas 5 a 7 de acuerdo con la siguiente información.

Parménides encuentra que la filosofía de Heráclito es falsa: Analizando la idea misma del devenir, nota que en esa idea el ser deja de ser lo que es para pasar a ser otra cosa. Allí hay una contradicción lógica. El ser no es. Lo que es, no es: ya que lo que es en este momento, ya no es

---

<sup>1</sup> Evaluación tipo prueba Saber, aplicada en el cuarto período académico 2017. Realizada por el docente titular del área de Ciencias Sociales y quien dirige la clase de Filosofía.

en este momento, sino que pasa a ser otra cosa. Como puede ser posible- se pregunta Parménides que el no ser sea, exista; y que el ser no sea, ¿no exista?

5. Parménides refuta el devenir en Heráclito planteando que
- A) La idea en el devenir deja de ser lo que es para pasar a ser otra cosa
  - B) La idea cambia en su constante fluir del no ser
  - C) El ser no puede cambiar ya que es mutable e imperecedero
  - D) Todo lo cambia es perfecto y deja de ser para llegar a ser
6. Según Parménides, el ser no es significa
- A) Lo existente, lo cambiante, lo intangible
  - B) El dejar de ser del ser no es posible por su mutabilidad
  - C) La unicidad ontológica de lo existente
  - D) El ser no cambia: es inmóvil e inmutable
7. Heráclito es antagónico en su pensamiento sobre el ser de Parménides, porque el ser para Heráclito
- A) En este mundo, es el mismo para todos los seres, siempre lo es y será fuego eternamente
  - B) Está en volver a renacer; sale del fuego y vuelve a él
  - C) Es un flujo permanente, múltiple y distinto
  - D) El logos que todo unifica y lo orienta
8. Para Sócrates la expresión “para ser sabio hay que ser virtuoso hay que ser sabio” significa que
- A) La virtud es una cualidad socrática
  - B) La filosofía socrática identifica la virtud con la sabiduría
  - C) La sabiduría nace de encontrar la verdad
  - D) Somos virtuosos cuando nos conocemos nosotros mismos
9. Protágoras es el padre del relativismo: “ninguna verdad es absolutamente ni universalmente valida” Toda verdad es relativa. También es el padre del subjetivismo: “el conocimiento humano se funda en el sujeto” la expresión “el hombre es la medida de todas las cosas”, significa que
- A) Las cosas son relativas en la medida en cuanto que son
  - B) Existen tantos pensamientos cuantos hombres existen
  - C) Lo que el hombre piensa es a veces incierto
  - D) El pensamiento relativiza los juicios

Responda la siguiente pregunta a partir de la siguiente afirmación.

10. Responda la siguiente pregunta a partir de la siguiente afirmación.

En la filosofía antigua el ser determina la mente, al conocimiento. La experiencia les daba que el hombre conocía la realidad. En los primeros pensadores griegos se nota un deseo y curiosidad por conocer la naturaleza y el mundo, tal como se nos presenta. Del texto se puede inferir que el hombre se pregunta por la realidad y por el conocimiento cierto.

PREGUNTA:

Explique por qué, se llamó a estos pensadores “naturalistas”.

Es evidente que la metodología de la Filosofía escolar centra su atención a reproducir una serie de conomientos históricos relacionados, lejos de comprometer los elementos que permitan el desarrollo de un pensamiento.

Sumado a lo anterior, la intensidad horaria está distribuida en tres horas a la semana. Parece ser suficiente para dar cumplimiento al listado de temas enlazados con los temas de Economía, Política y Filosofía. Entre esas tres asignaturas se cuenta con 5 horas semanales, cada fracción de 55 minutos respectivamente.

En este sentido, la didáctica de la filosofía, en el Colegio en mención, ha estado supeditada a condiciones como la ausencia de un docente en propiedad, condición que le proporciona mayor estabilidad, seguimiento de procesos y continuidad a la ejecución del currículo, en tanto, estudiantes y docentes no se vena en la obligación de interrumpir su proceso en el aula. Así mismo, el enfoque que la escuela ha tomado como referencia y dirigido sus acciones, se acerca de priorizar el derecho sobre el bien, en este sentido, la escuela suscribe una intención de bien común, pero que transitoriamente se ha permeado de las transiciones posmodernas donde el reconocimiento de las subjetividades parece más cercanas al principio de realización individual a costa de cualquier posibilidad de bien común.

### **2.3 Filosofía para Niños**

*La madurez del hombre es haber vuelto a encontrar  
la seriedad con que jugaba cuando era niño.  
Federico Nietzsche*

Al hablar de filosofía para niños, indiscutiblemente se debe abordar el autor Mathew Lipman, quien, en 1969, siendo profesor de Lógica e Introducción a la Indagación filosófica en la Universidad de Columbia, cuestiona el poco avance de sus estudiantes en las asignaturas que él orientaba. Ante la necesidad de promover en los estudiantes un proceso de aprendizaje de la mano con el pensamiento crítico y la capacidad reflexiva, el profesor Lipman se interesa por exponer que seguramente faltaba elementos en el proceso educativo de la básica, que tal carencia radicaba en que la filosofía en esas edades tempranas no estaba presente, por tanto diseña una propuesta que consiste en el Programa conocido mundialmente como Filosofía para Niños proponiendo un espacio de reflexión filosófica en medio de la clase.

Los objetivos son iniciales y que aún persisten son:

- Ayudar a que los niños piensen por sí mismos.

- Integrar espacio para la reflexión de tal manera que no se fragmente el conocimiento por áreas.
- Desarrollar y ejercitar habilidades de razonamiento
- Potenciar la capacidad de análisis, criticidad y pensamiento propositivo a través de la capacidad de indagar

Es así que escribe varias obras con temática filosófica orientadas al interés de los niños de acuerdo a la edad y termina por incluir el programa de FpN en el currículo de la escuela habitual, como forma de acercar la filosofía a la escuela primaria.

Eran necesarias varias estrategias. La primera de ellas era crear textos especiales, que pudieran acercar a los estudiantes a los temas filosóficos clásicos. Por esta razón, escribió su primera novela filosófica con fines educativos: *El Descubrimiento de Harry Stottlemeier* (de Aristóteles), dirigida a niños entre 10 y 12 años, en la cual niños de esa misma edad van descubriendo la lógica aristotélica. Esta novela –como las otras que escribió posteriormente con los mismos fines– va acompañada por un manual para el profesor, el cual le sugiere a éste la manera de trabajar cada uno de los capítulos de la novela. (Lipman, Kohan, & Waskman, *Algunos supuestos filosóficos de Filosofía para niños*, 2000, pág. 61)

La propuesta de filosofía para niños conlleva una expectativa adicional propiciar en los estudiantes de grados de primaria, la posibilidad de lograr experiencias de crecimiento y de aprendizaje en el aula, dichas experiencias deben estar relacionadas con su vida, a la luz del contexto, medio ambiente, social, cultural, político, de crecimiento de desarrollo biológico y de las capacidades de educación, intelectual y moral.

Podemos esperar que *Filosofía para Niños* florezca en un aula heterogénea, donde los estudiantes hablen de una variedad de experiencias y estilos de vida, donde se expliciten diferentes creencias y donde se consideren valiosos en vez de censurables una pluralidad de estilos de pensamiento. (Lipman, Sharp, & Oscanyan, *La Filosofía en el Aula*, 1998, pág. 115)

### **2.3.1 Importancia del Proyecto de FpN en el ámbito escolar**

En primer lugar, el proyecto implica un cambio en nuestra manera de ver la filosofía como una materia accesible sólo a estudiantes de determinados niveles educativos y para uso exclusivo de ciertas élites. Sugiere que es posible verla como algo accesible para niños incluso de 3 y 4 años, por la siguiente razón: con el proyecto no se pretende enseñarles



historia de la filosofía, sino ayudarles a cultivar el espíritu y las habilidades que se necesitan para hacer filosofía. Por lo anterior, el proyecto se plantea los siguientes objetivos:

1. El desarrollo de la capacidad de razonamiento
2. El desarrollo de la comprensión ética
3. El desarrollo de la capacidad para descubrir significado en la experiencia
4. El desarrollo de la creatividad

Y para lograr lo anterior, el programa considera que también es necesario desarrollar las siguientes habilidades:

1. Habilidades de razonamiento
2. Habilidades de indagación
3. Habilidades de formación de conceptos
4. Habilidades de traducción (Valdés, 2010, pág. 151)

## **2.4 Comunidad de indagación**

Si bien la FpN presentada como un programa para potenciar las habilidades del pensamiento, desde el marco filosófico propone hacer filosofía desde el planteamiento de los niños. Para ello Lipman direcciona el ejercicio de la práctica del docente de filosofía y lo traduce en la praxis de la Comunidad de indagación como elemento central de la FpN en clave de intercurricularización, es decir, no se espera segmentar el conocimiento en áreas, pues la metodología de la indagación no precisa de fronteras que acoten el interés por explorar el conocimiento mediante las preguntas. En este sentido se comprende que la filosofía mas allá de ser un área aislada, se convierte en el medio y el fin para trascender en las rutas del pensamiento, direccionado por el deseo de conocer, elemento que le da sentido al proceso de enseñar y aprender.

Es pertinente sostener que la relación estudiante maestro, es bidireccional, se presenta en un solo plano sin envergaduras de poder teórico ni autoridades de sometimiento sobre el saber o el conocimiento, en este punto, es de precisar que las comunidades de indagación favorecen la participación y alientan a quienes se educan a que expresen libremente sus ideas de manera ordenada procurando la interacción con el otro pues el ambiente en que se desarrolla la indagación trae consigo el respeto por la palabra y opinión del otro y la consideración de que lo que se habla en medio de la discusión o del dialogo, es tan valido como relevante para el grupo.

#### **2.4.1 Indagar como estrategia para acercarse al modelo filosófico**

Como doctrina y el ejercicio de adentrarse al tema de la filosofía y el filosofar, y determinar que toda base del conocimiento parte de un interés por buscar la verdad, en tanto el pensamiento dinamice toda suerte de ideas, de experiencias y de conocimientos derivados de la interacción con el contexto, se incluye el término *indagar*. Desde luego se plantearía implícitamente un diálogo, la reflexión o la comprensión del mundo de fuera con sincronía con el mundo que adentra al sujeto en sus más profundos pensamientos, toma a suerte de encontrar una respuesta a la pregunta, ¿de qué forma pensamos?, ¿qué detona el pensamiento? y ¿cómo se estructura el conocimiento?, surge entonces un análisis que llevaría a varios autores como Mathew Lipman y el profesor Diego Pineda a considerar la importancia del esquema filosófico o de elementos que lleven a la reflexión y a la formación de la actitud filosófica, en los niños, como un aspecto relevante en el desarrollo de pensamiento de estudiantes de edades tempranas.

#### **2.4.2 Experiencia pedagógica con la implementación de la comunidad de indagación en el Colegio Diana Turbay IED**

Se llevo a cabo sesiones con la metodología de la comunidad de indagación, en la sesión 4 se registró en video, estos son algunos apartes generales que se retoman para el análisis.

##### **2.4.2.1 Generalidades**

Grado: Tercero

Área: Ética y español

Tema: Valores y el esquema narrativo

Duración: sesión de 45 minutos

Metodología: Comunidad de indagación

Número de participantes: 35

Edades: 9 a 12 años

Recursos para el desarrollo de la actividad: material físico y audiovisual

##### **2.4.2.2 Caracterización del grupo muestra**

El grupo con quienes se realizó la intervención se inició con 35 niños y niñas entre los 9 y 12 años y se finalizó con 30. El 45% del grupo estaba conformado por niñas siendo la mayoría de los estudiantes niños, aspecto que predomina en el Colegio. Dentro del

grupo se contaba con dos niños en repitencia de grado y en condición de extra-edad, tres niños en condición de inclusión con discapacidad cognitiva leve, también en extra-edad y tres estudiantes con diagnóstico pendiente para inclusión.

#### **2.4.2.3 Continuidad y permanencia**

Respecto a la continuidad de los estudiantes en el colegio, es importante aclarar que se trata de población fluctuante dado que son grupos humanos transitorios producto del desplazamiento en zonas de conflicto. En su mayoría se constituyen de familias que hacen parte de programas de desmovilización y reinserción a la sociedad, a propósito del acuerdo de Paz. Esta condición hace que los procesos educativos se vean, en ocasiones, problematizados pues se debe tener en cuenta los tiempos de adaptación de los estudiantes, el empalme en contenidos y acomodo en el contexto entendido estos como aspectos que influyen indirectamente en el rendimiento académico y convivencial. Por tanto, algunos procesos y resultados de estos pueden verse afectados por la movilidad o falta de continuidad de la población.

En ese sentido, las comunidades de indagación muestran que, en el caso de los niños pequeños de grado tercero del Colegio Diana Turbay, la propuesta funciona, pues más allá de captar el interés de los estudiantes al sentirse atraídos con el tema a trabajar en el área de ética y de lengua castellana, o desde cualquier área, buscan hallar significado al contenido, propiciando el ejercicio de *pensar*. En dicho ejercicio, se presenta la reflexión de carácter filosófico, en tanto les permita llegar a la verdad, desde una propuesta metodológica diferente.

##### *La función de significar*

Esta función, por la cual una cosa significa o indica otra y nos conduce así a considerar hasta qué punto puede concebirse como garantía de la creencia en la otra, es, pues, el factor capital de todo pensamiento reflexivo o característica intelectual. {...} La reflexión comienza cuando comenzamos a preguntarnos por la veracidad, por el valor de una indicación cualquiera; cuando tratamos de probar su autenticidad y de ver qué garantías hay de que los datos existentes señalen realmente la idea sugerida, de modo tal que justifique la aceptación de esta última. (Dewey, *Cómo Pensamos*, 1989, pág. 27)

La forma y manera de cómo se orienta la metodología, pueden llevar a que la experiencia sea o bien, exitosa, o bien poco motivante, en tanto permita detonar la chispa del pensamiento, la iniciativa por *querer decir algo delante de las opiniones de los demás*, siendo ese el objetivo que hay que rescatar en las clases.

*La exigencia de solución de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo proceso de reflexión.* Allí donde no se trata de resolver un problema o de superar una dificultad, las sugerencias se suceden al azar; en tal caso, estamos ante el primer tipo de pensamiento descrito. Si la corriente de sugerencias queda simplemente bajo el control de su coherencia emotiva, de su agradable adaptación a una imagen o aun relato en particular, estamos ante un segundo tipo. Pero un interrogante al que hay que responder, una ambigüedad que debemos despejar nos impone una finalidad y conducen la corriente de ideas por un canal definido. Toda conclusión sugerida es puesta a prueba por sus referencias con esta finalidad reguladora, por su pertinencia al problema en cuestión. Esta necesidad de disipar una perplejidad también condiciona el tipo de investigación que se emprenda. Un viajero cuya finalidad sea el sendero más hermoso buscará signos de otra clase y someterá a prueba sugerencias sobre una base muy distinta de la que utilizará si desea descubrir el camino hacia una ciudad determinada. *La naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento y la finalidad controla el proceso de pensar.* (Dewey, *Cómo Pensamos*, 1989, pág. 29)

De tal manera, que al realizar una clase como forma de intervención pedagógica, se debe buscar ampliar las posibilidades de *pensar* valiéndose del término de *actitud filosófica*. Al tratar de definirla, debemos remitirnos a Dewey, quien afirma en el libro *Como pensamos: la mejor manera de pensar que se examinará en este libro se denomina pensamiento reflexivo; es decir, el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias.* (Dewey, *Cómo Pensamos*, 1989, pág. 21)

Todo aspecto enriquece el escenario de la experiencia educativa, desde la propuesta del tema hasta la disposición de las sillas, la ubicación del auditorio, la forma como se dispongan los elementos y los participantes, el adecuar el ambiente que invite al diálogo sin mayor estrés que el de querer escuchar y participar, de tal forma que los aspectos que parecen menos significativos cuentan.

Para ello, el uso de los lenguajes en el ejercicio de comunicación se convierte en un aspecto fundamental pues rescata el valor pedagógico que tiene el diálogo sobre la retórica donde parece que quienes escuchan siempre están pasivos. Ahora bien, cabe preguntarse si ¿la escuela reproduce dichos escenarios como formas dinámicas en el interior del aula?, ¿los maestros y en general la comunidad que conforma la cultura escolar, operamos bajo el principio del diálogo constante?, ¿Existen modelos de comunicación en la escuela, que dinamicen el pensamiento de la comunidad y que a su vez sirva de modelo donde se evidencie la reflexión filosófica? La propuesta de implementar las comunidades de indagación a la cotidianidad escolar puede llevar a mejorar los canales de comunicación inter e intrapersonal.

{...} un componente esencial en cualquier esfuerzo generador es el papel y la función del modelo. Los niños adquieren soltura en hablar, escuchando las conversaciones de los adultos, identificándose con los que hablan, interiorizando sus comportamientos lingüísticos y apropiándose al mismo tiempo de las estructuras lógicas y sintácticas del lenguaje que emplean. (Lipman, Sharp, & Oscanyan, La Filosofía en el Aula, 1998, pág. 355)

Por otro lado, la escuela neoliberal, formulada desde el inmediatismo y asistencialismo que hegemoniza e ideologiza, ha dificultado dinámicas donde se converse en torno al conocimiento y se permita el debate sobre asuntos de orden ético, político, moral o de orden científico. Si se revisa con qué frecuencia se realizan foros, paneles, simposios o conversatorios abiertos a la comunidad de estudiantes durante el año, es posible que se encuentren cifras mínimas o inexistentes. Por tanto, los canales de comunicación que tanto abandera la escuela no están siendo tomadas en serio como formas de estructurar y ejercitar el pensamiento.

La rapidez con que el tiempo traspasa la escuela, y, esta, aquilosadamente funciona, deprime las iniciativas del diálogo. Las formas como se comunican entre sí los agentes de la escuela dentro de ella están desprovistas del acto de escucha y de habla para *pensar* lo que se dice o escucha. Por tanto, la escuela que persigue el silencio tan obsesivamente, sin pretenderlo, silencia el pensamiento. Es preciso entonces, despertar y orientar la necesidad de saber expresar o enunciar asertivamente lo que se piensa.

Los mecanismos más frecuentes se establecen por la cantidad de observaciones ocurridas por lo general encierran algún tipo de agresión, la utilización del lenguaje para violentar al otro y no para dar puntos de convergencia o divergencia desde la dialéctica, parece no se practica en los escenarios educativos.

Frecuentemente los niños sienten curiosidad acerca del mundo, y su curiosidad se satisface parcialmente con explicaciones que les proporcionan las causas o los propósitos de las cosas. Pero algunas veces los niños quieren algo más. Quieren interpretaciones simbólicas y no solo literales. Por ello se vuelven hacia la fantasía, el juego, los cuentos de hadas, el folklore, los innumerables niveles de invención. (Lipman, Sharp, & Oscanyan, *La Filosofía en el Aula*, 1998, pág. 93)

## **2.5 Filosofía o filosofar a propósito de Kant**

*“No se puede aprender filosofía; tan sólo se puede aprender a filosofar...”*

*Immanuel Kant*

La pregunta sobre si se puede enseñar filosofía o se puede enseñar a filosofar ha ampliado la tensión entre los conceptos de filosofía y filosofar, pues ciertamente pueden establecer distinciones en el *hacer*. Al tratar de ser definidas, es claro que ambas palabras, además de estar relacionadas entre sí, sugieren una diferencia en tanto develen significados concretos. El primero se suscribe en la denominación de una circunstancia, un estado, una categoría por así decirlo dentro del conocimiento. Kant define la filosofía como: un conocimiento basado en los conceptos y no basado en la construcción de ello

Kant establece sinergia entre la razón y la filosofía, entendiendo esta última como un sistema donde confluyen distintos conocimientos, por tanto, “la *filosofía* es el sistema de todo conocimiento filosófico” (Kant, *Crítica de la razón pura*, pág. 470)

Así mismo el ordenamiento de las ideas suscribe una condición racional, en tanto la razón definida por Kant, esta develada en el *concepto*.

Regidos por la razón, nuestros conocimientos no pueden constituir una rapsodia, sino que deben formar un sistema. Únicamente desde éste pueden apoyar e impulsar los

finés más esenciales de la razón. Por sistema entiendo la unidad de los diversos conocimientos bajo una idea. (Kant, *Crítica de la razón pura*, pág. 468)

Kant indica que el producto del discernimiento racional, dicho en sus términos “*conocimiento racional*”, se puede dar en dos vías; una que define él como “*conceptos*” y la segunda, definida como “*construcción de conceptos*”. Si bien, parecen significar lo mismo, no lo son, en tanto, el primero, el *concepto*, puede ajustarse al uso de la razón, en una acción inacabada sobre lo que se busca concebir, es decir el *pensar* y sobre el *objeto de entendimiento*, lo que define como *conocimiento filosófico*.

El segundo, atendería a las leyes del conocimiento exacto, por tanto, demostrable, lo que Kant denominaría *conocimiento matemático* en tanto que precisa *conocer o entender*, bajo las leyes que han pasado por la *experiencia*, suscrito desde luego, a la relación que se tenga en la manera como se experimenta con el *objeto*. *Pensamiento racional*.

Para juzgar sintéticamente de un concepto hay que ir más allá de él y acudir a la intuición en la que se ha dado, ya que, si nos quedáramos en lo que se halla contenido en el concepto, el juicio sería simplemente analítico y no constituiría más que una explicación del pensamiento atendiendo a lo realmente contenido en él. Pero puedo ir desde el concepto a la intuición, pura o empírica, correspondiente a él para examinarlo en concreto desde ella y para conocer a priori o a posteriori lo que conviene al objeto de este. Lo primero es el conocimiento racional y matemático mediante la construcción del concepto; lo segundo es el conocimiento meramente empírico (mecánico), que es incapaz de suministrar proposiciones necesarias y apodícticas. (Kant, *Crítica de la razón pura*, pág. 421)

“El conocimiento filosófico es un conocimiento racional derivado de conceptos; el conocimiento matemático es un conocimiento obtenido por construcción de los conceptos. Construir un concepto significa presentar la intuición a priori que le corresponde. Para construir un concepto hace falta, pues, una intuición no empírica que, consiguientemente, es, en cuanto intuición, un objeto singular, a pesar de lo cual, en cuanto construcción de un concepto (representación universal), tiene que expresar en su representación una validez universal en relación con todas las posibles intuiciones pertenecientes al mismo concepto. Construyo, por ejemplo, un triángulo representando, sea el objeto correspondiente a este concepto por medio de la simple imaginación, en la intuición pura, sea, de acuerdo con ésta, sobre el papel, en la intuición empírica, pero en

ambos casos completamente a priori, sin tomar el modelo de una experiencia. A pesar de que la figura singular trazada es empírica, sirve para expresar el concepto, no obstante, la universalidad de éste. La razón está en que esa intuición apunta siempre al simple acto de construir el concepto, en el cual hay muchas determinaciones (por ejemplo, la magnitud de los lados y de los ángulos) que son completamente indiferentes; se prescinde, por tanto, de estas diferencias que no modifican el concepto de triángulo.” (Kant, *Crítica de la razón pura*, pág. 418)

El otro término, filosofar, refiere a una acción concreta que implica el uso del anterior sustantivo (filosofía) para lograr un producto, tal vez implícito. Lo cierto es que, al definir ambos términos, se encuentra que tal relación de dependencia del uno con el otro, refieren una suerte de tensiones de orden académico, dada la forma como se empleen en la estructura y ordenación de temas curriculares. Así pues, la filosofía como disciplina de conocimiento escolar, se reduce, en términos básicos, a una asignatura curricular casi siempre de carácter obligatorio o prerrequisito para avanzar a otro nivel de estudio, mientras que filosofar acerca al sujeto en la indagación por hallar la verdad, en el caso de niños, acercar la filosofía a temprana edad, es posibilitar que el niño en su condición, halle la filosofía como un asidero que le permita mantener con vida sus inquietudes y logre diseñar la manera, la forma, haciendo uso del pensar, para explorar sus cuestionamientos, disolver sus interrogantes y desarrollar conocimiento.

Por otro lado, filosofía y filosofar son términos distintos como amplios en su explicación y dependen ciertamente del punto de vista en que se tomen para la reflexión. Parece que no pudieran ser sinónimos, ni similares, pero se relacionan crucialmente, es especial si se habla de educar filosóficamente. La filosofía es un modo de vida para Sócrates, de acuerdo con Lipman, “El modelo para hacer filosofía es la gran figura solitaria de Sócrates, para quien la filosofía no era una adquisición, ni una profesión, sino una forma de vida.” (Lipman, Sharp, & Oscanyan, *La Filosofía en el aula*, 1998, pág. 30), siempre ha estado en los anaqueles de las bibliotecas y su paso histórico desde que la humanidad tiene registro, ha planteado su nacimiento en Grecia y ha develado grandes aportes en lo que a la construcción del pensamiento se refiere. Por lo demás, la filosofía a su vez ha generado formas de entender el mundo, de explicarlo, de relacionar la experiencia los saberes previos.



Es así como el ideal de Kant, desde el racionalismo, da cuenta de una postura del *deber ser*, en tanto la ética kantiana se suscribe en las leyes, normas y códigos que deban respetarse por el hecho de ser seres racionales. De tal forma, explica, que la razón llevaría a los hombres a estar sujetos del sentido del deber como base de la ética universal, en una búsqueda virtuosa por la moral. De esta forma Kant afirma que:

No hay duda alguna de que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia. Pues ¿cómo podría ser despertada a actuar la facultad de conocer sino mediante objetos que afectan a nuestros sentidos y que ora producen por sí mismos representaciones, ahora ponen en movimiento la capacidad del entendimiento para comparar estas representaciones, para enlazarlas o separarlas y para elaborar de este modo la materia bruta de las impresiones sensibles con vistas a un conocimiento de los objetos denominado experiencia? Por consiguiente, en el orden temporal, ningún conocimiento precede a la experiencia y todo conocimiento comienza con ella. (Kant, *Crítica de la razón pura*, pág. 28)

Por tanto, se encuentra relación entre la educación, la dinámica del aprendizaje y la forma en que se plantea en las escuelas regulares, el estudio de las ciencias humanas, particularmente de la filosofía, avivan la reflexión en relación con las propuestas pedagógicas y en la forma como se presentan ciertos contenidos, los entornos y como se contextualiza el saber filosófico desde el aula escolar para la enseñanza de la filosofía.

De ahí que surja el cuestionamiento respecto a cómo emerge ese acercamiento al conocimiento de la filosofía, sus formas de presentarse, de dinamizar entre el pensamiento formado y en formación del estudiante y la dialógica que presupone una didáctica al interior del aula, un nivel de empatía que ciertamente los estudiantes pueden desarrollar con el estudio de esta disciplina.

Esto sin duda lleva a preguntarse de qué manera puede enseñarse filosofía, teniendo como variable que los contenidos propuestos deban ser presentados de forma que éstos cumplan una función positiva y formativa en los estudiantes, que suscite su interés, de tal modo que esta comprensión pueda ser una forma de reducir el desinterés presente en el bajo rendimiento de esta asignatura, que suelen obtener los estudiantes de los últimos grados de educación básica.

Por ello al hablar de filosofía en la escuela, de las forma como esta se puede presentar aun estando en un pensum académico normativo u obligatorio, se debe permitir

pensar la filosofía no solamente para ciertos grados de escolaridad, ni se debe mostrar como asignatura que se deba enseñar en estudiantes con ciertos preconceptos teóricos, pues lo que se busca primordialmente es mediante la filosofía, permitir el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo indistintamente de la edad cronológica y de la madurez mental del estudiante, así pues, surge la idea de implementar la filosofía para o con niños, idea que empieza a ser conocida a mediados de los años 90 en Colombia, pero desde luego una iniciativa educativa que va de la mano con las ideas desarrollistas que iniciaron en la mitad del siglo pasado principalmente en EEUU con Mathew Lipman.

La filosofía como asignatura escolar, comienza a tomar protagonismo en tanto sea una herramienta del pensamiento, poderosa, que encierra el poder refinar el razonamiento, que potencia el uso del lenguaje en función de la razón y del análisis, que lleva a la comprensión general y permite el desarrollo de habilidades mentales de categorización, y lo eleve al pensamiento crítico, en quien la estudia, pero principalmente como meta educativa potencie el pensamiento en los estudiantes que los lleve a desarrollar competencias en el orden del pensar, de la comprensión de realidades contextuales, el poder de relacionar, contrastar y permitir la reflexión como parte del ejercicio cognoscitivo facilitando la construcción de estructuras mentales que lo lleven al uso adecuado del lenguaje en función de la capacidad de argumentar sólidamente la ordenación de sus ideas y pensamientos. En otras palabras, desarrollar la capacidad de poder ordenar el mundo de las ideas, el mundo propio en la cabeza. Al ordenarlo, se permite objetivamente, develar conceptos sociales que serán necesarios para el tránsito de la convivencia, a saber, conceptos de ciudadanía, justicia, valores, cultura, diversidad, derecho, etc. Con lo anterior, es claro que se busca el desarrollo de las habilidades de pensamiento que, a su vez, permitirán que quienes se educan, en especial en edades tempranas, potencien su pensamiento y lo direccionen hacia la actitud reflexiva que permite el análisis y comprensión de las realidades contextuales, y de los ambientes que les rodea. Por tanto, es posible propiciar la enseñanza del filosofar en edades tempranas, con el fin de patrocinar la actitud reflexiva que lleve a un mejor desenvolvimiento de los estudiantes en grados superiores.

### **3. PENSAR PARA ORDENAR EL MUNDO DE LAS IDEAS CON LA AYUDA DE LA FILOSOFÍA. ANÁLISIS DE LA RELACIÓN CON EL TEMA DEL PROBLEMA INICIAL ¿SE PUEDE ENSEÑAR A FILOSOFAR A LOS NIÑOS DE PRIMARIA DEL COLEGIO DIANA TURBAY DE LA JORNADA DE LA MAÑANA EN LA SEDE A?**

Los problemas actuales de la filosofía, como el problema del ser, su realidad, el problema de Dios y la fe, el problema Ético, el problema de los Valores, de la democratización del conocimiento, el problema contextual, la globalización, el tema del uso y manejo ético de los medios de comunicación, los medios interactivos, las formas de relacionarse los seres humanos desde ambientes virtuales, la ética del cuidado, la inclusión y los enfoques diferenciales, la desigualdad social, los dilemas ético políticos que derivan en fenómenos sociales donde la crisis de valores está en debate, son algunos temas que están llamados a ser resueltos de manera reflexiva y crítica y la filosofía puede permitir tal evento, con miras a universalizar la condición del conocimiento y dejar claro que el uso de la razón es un tema que nunca pasara de moda.

En ese sentido es importante retomar algunos términos que, en función del uso del pensamiento, están relevados en el accionar humano y relacionados implícitamente en lo que aborda el análisis crítico hermenéutico, del presente trabajo, a saber, filosofía, enseñanza y filosofar. En cualquier caso, es clave determinar la importancia y alcance de estos aspectos en la función de la escuela Diana Turbay y en escuelas públicas en general, pues este trabajo lo que persigue sin duda es establecer esa conexión que existe entre la formación de sujetos y el espacio social orientado culturalmente al ejercicio de enseñanza, a saber, la escuela mediante la filosofía.

Por tanto, al considerar el dilema enseñar filosofía o enseñar a filosofar y relacionarlo con la función de aprendizaje y el alcance que se puede lograr mediante el papel de la escuela como escenario para la comprensión de saberes, permite volver la mirada sobre la forma como se dan los procesos mentales a la luz de la psicología y revisar si, mediante la cotidianidad de la escuela, se permite hacer una suerte de ordenación y estructuración del pensamiento desde la recreación de contenidos curriculares básicos, o permite ir más allá de la línea academicista. Nos direcciona a la manera como puede estructurarse el pensamiento en los estudiantes no solo de educación básica secundaria, sino de primaria.

De esta manera, es necesario inspeccionar el concepto y sentido de *pensar y saber pensar*, como propuesta asociada a la habilidad cognitiva donde, en el ejercicio de razonar, el raciocinio, pueda dar orden, consecución y estructura al pensamiento para comprender de qué forma se relacionan los preconceptos o conceptos previos y los adquiridos o transmitidos, como resultado del aprendizaje que persigue la escuela mediante las experiencias de enseñanza formal, es decir la clase dentro del salón.

#### Descubrir la globalidad

A una persona no le basta con tener ideas fundadas sobre este o aquel tema, o una creencia sobre esto y una convicción sobre aquello, pues es posible que todas esas pequeñas piezas y fragmentos no conduzcan a nada. La gente en general *quiere* un conjunto organizado de creencias e ideas, un cuerpo de pensamientos y valores que de algún modo estén relacionados y en el que pueda confiar en sus actos futuros. Por lo tanto, es precio animar a los jóvenes no solo a que amen y respeten las ideas, no solo a que quieran que sus ideas estén fundadas y sean razonables, sino también a establecer relaciones entre ideas, a ver cómo están conectadas *entre* sí y convergen y se apoyan *entre* sí. Solo de esta forma una persona podrá empezar a construir una red de pensamientos con la que siempre podrá contar y le será útil. (Lipman, Sharp, & Oscanyan, La Filosofía en el aula, 1998, pág. 157)

Por tanto, es indispensable incluir las maneras no formales, que son todas las situaciones que enfrenta el estudiante a diario por fuera de su contexto escolar y de su entorno de clase magistral, es decir, aquellos ambientes donde el estudiante se ve en situaciones no relacionadas a un currículo.

De tal manera que el aprendizaje no se suscribe únicamente al ambiente del aula, sino que es transversal en tanto el sujeto educable se relacione en otros contextos informales que den cuenta de una serie de interacciones particulares y formas de interpretar la realidad.

El evento mismo de estudiar, de asistir, de aprender, permite equipararla a la aventura de conocer dado que el aprehender se posiciona como una experiencia que enriquece no solo las habilidades y destrezas según el desarrollo físico y neuronal, sino que amplía el campo de acción en tanto educarse sea el ejercicio para prepararse ante los dilemas de la vida común.

De tal forma que asistir a la escuela se convierte en una oportunidad de potenciar la estructura formal del pensamiento por medio de la adquisición de todos los saberes que genera el acceso de un proceso de culturalización universal. Es así como el desarrollo de sí mismo, el encuentro consigo mismo, es una puesta a descubrir capacidades, formas nuevas de construir alternativas de solución, posibilita nuevos caminos para ampliar el conocimiento y nuevas maneras de construir y reformular el mundo.

Es necesario ordenar algo dentro de la cabeza aun cuando no se sabe exactamente qué hay dentro de ella, en este sentido la teoría de la psicología cognitiva sostiene que los preconceptos hacen parte de una buena cantidad de información que se recibe durante la vida, dicho de otro modo, el aspecto intuitivo, a saber, la experiencia hace parte de un conocimiento no formal, no por ello carente de estructura, el cual de manera alterna y menos rigurosa llega al cerebro.

Es en este punto donde aparece la escuela para enlazar los conocimientos intuitivos con la formalidad del conocimiento de naturaleza categórica. Por tal razón la escuela en un esfuerzo por dar ordenación al campo del conocimiento formal establece rutinas, pautas, secuencias y metodologías propias según el campo del conocimiento. Así mismo adecua los ambientes del aula y por ende del aprendizaje que buscan ajustarse a las características y condiciones mediados por el contexto del estudiante.

En la perspectiva de la psicología cognitiva, lo que da lugar a la acción humana se sistematiza y controla a través de símbolos y señales, dando sentido al concepto de representación, que adquiere carta de naturaleza y define procesos mentales. Las representaciones pueden ser externas e internas y, como es obvio, la Psicología Cognitiva se ocupa de estas últimas, esto es, de las mentales. El individuo ya no es pasivo frente al medio, sino que actúa a partir de sus propias estructuras de conocimiento, de manera intencionada, procesando y elaborando la información que recibe del exterior, así como buscándola que precisa para hacerle frente al mundo. (Palmero, Moreira, Caballero Sahelices, & Greca, 2008, pág. 46)

En este sentido la filosofía tiene que ser protagónica como punto de iniciación para llevar a cabo la tarea de establecer el enlace entre el saber, el conocimiento, la experiencia y la forma como se usa el raciocinio en la interpretación y comprensión del mundo. Se propone que la filosofía inicie una suerte de camino desde su trasegar histórico hacia un posicionamiento en su hacer metodológico, en la forma como más allá de enseñar

filosofía como normativa curricular, se permita al sujeto, en especial a partir de tercer grado de primaria, en el Colegio Diana Turbay, erigir planteamientos de orden filosófico como producto de su experiencia e interrelación directa con el mundo y que a su vez le permitan establecer una sincronía en diálogo con su mundo interior y exterior. Por tanto, el discurso filosófico y las formas de establecer comunicación con el quien se educa, estaría dependiente de determinar un producto implícito, traducido a perseguir que, a lo largo del recorrido del mundo de la academia, se permita formalizar o formular un proyecto de vida, si no completo, por lo menos esclarecer la ruta para formular un acontecer existencial.

Por tanto, favorecerían encontrar un lugar más allá de la academia o del aula de clase, de tal manera que en general la gente que se educa se valga del conocimiento recibido en la escuela para afrontar las necesidades y problemas de la vida cotidiana, situación que en suma redundara en un proyecto de vida claro y sólido a largo plazo como compromiso consigo mismo.

En oposición con la manera tradicional en que se ha entendido la enseñanza de la filosofía como la transmisión de la tradición histórica, el análisis devela la preocupación de que la enseñanza de la filosofía se quede en la transmisión de contenidos marginales cuya afectación sea mínima en la formación del pensamiento crítico, en tanto se espera que su alcance amplíe la capacidad de los estudiantes, de exponer una actitud reflexiva e interpretativa frente a las realidades propias, pues saber pensar es ciertamente organizar el mundo en la cabeza.

Por otro lado, es importante resaltar la preocupación de los docentes de la asignatura, en tanto la Filosofía es impartida como requisito académico a los jóvenes de los últimos grados del bachillerato, dejando a merced del tiempo y de la propuesta del desarrollo desde el orden biológico, el desarrollo del pensamiento limitándolo al momento escolar que se puede construir en niveles de escolaridad superior, dejando improvista la posibilidad de acercar los conocimientos filosóficos, los métodos empleados como la mayéutica o la discusión dialógica a otras edades. Se expone así, la necesidad de implementar algunos mecanismos o herramientas metodológicas que conlleven a buscar espacios de discusión en el aula, involucrando temas afines a los intereses de los estudiantes con el fin de propiciar espacios de reflexión y disertación que comprometan y motiven a la investigación de la realidad por parte de los estudiantes.

Al revisar el primer acercamiento de la filosofía a la vida académica de los estudiantes del Colegio Diana Turbay, siendo como se había dicho antes, un requisito impostado en la estructura curricular obligatoria para grados 10 y 11, se abre la posibilidad de proponer nuevas dinámicas y retos para el desarrollo de la actitud filosófica y el pensamiento crítico.

Dicha estructura curricular plantea diversas inquietudes, tales como pensar en generar espacios de reflexión y de participación en estudiantes que no pertenecen a los grados en los que la Filosofía se presenta como asignatura obligatoria. Además, cabe preguntarnos por las formas y métodos de la enseñanza de la filosofía, que muestren la riqueza de esta en sus múltiples herramientas que facilitan la revisión, identificación y discusión sobre problemas o situaciones actuales que afecten a la comunidad, que pueden llevar a esta a la exploración de situaciones cotidianas que ayuden a los niños y niñas del Colegio. Se trata de una apropiación de la educación que fomente actitudes para la comprensión de su contexto. De ahí que el método de trabajo que se proponemos sea generar espacios de indagación, formulación de preguntas, discusión, disertación y argumentación más estructuradas mediante el uso del lenguaje y de la reflexión.

Por tanto, este trabajo resignifica la visión sobre la filosofía como asignatura estática al permitir ser un elemento dinámico para la configuración de escenarios académicos que propicien y motiven la participación de la comunidad educativa, los estudiantes, los docentes y padres, que busquen dar respuestas a sus propias reflexiones e inquietudes. Para ello, se debe continuar el despertar de la sensibilización ante realidades de su contexto escolar, familiar y social. Pero ¿de qué forma lograrlo?, ¿cuál es la manera más eficaz para acercar al estudiante al análisis de realidades contextuales?, ¿de qué forma se puede motivar a los estudiantes más pequeños a que se involucren en la cotidianidad de la escuela y se les permita revisar, describir, reflexionar y buscar soluciones si las hay, para favorecer los ambientes académicos y que estos a su vez redunden en la convivencia favorable para su desarrollo de capacidades? Interrogantes que como cualquier docente de básica primaria se formularía en tanto sea el desarrollo de la actitud reflexiva y filosófica y la formación del pensamiento crítico una puesta a la innovación educativa.

Desde luego la preocupación atañe a otros escenarios académicos más rigurosos, como las universidades, que con lupa examinan la realidad de las ciencias humanas y ven con preocupación el papel que se le quiere dar a la Filosofía en comunidades o

regiones especialmente latinoamericanas, donde el alcance de dicha disciplina parece menos necesaria en los requerimientos académicos básicos de la formación escolar, especialmente donde se orientan los intereses pedagógicos a la formación en competencias laborales a los estudiantes y donde en contraposición, se le da un viraje a la educación de corte humanístico siendo la modalidad técnica una prioridad educativa cuyo interés es netamente la consolidación de un sistema educativo al servicio de un sistema claramente encaminado a la formación de mano de obra calificada con fines esencialmente económicos. Este panorama hace que la escuela se convierta en un escenario que dista de la formación humanista y se priorice la formación técnica y tecnológica distante de las ciencias humanas en tanto según la visión de progreso esté enmarcada en el criterio económico, e productividad y globalización y se oriente a la formación de trabajadores, operarios y de emprendedores porque así lo exigen las políticas externas de competitividad para alcanzar los índices de desarrollo, descuidando el desarrollo de las capacidades no tecnificadas.

En tanto la filosofía se siga determinando desde la carencia y no desde la potencia, se proyecta la posibilidad de ser una asignatura que puede llegar a desaparecer del pensum curricular de las escuelas básicas, así como en México hace algunos años. Por tanto, existe también una preocupación mayor desde la academia misma, desde las facultades de Filosofía, desde algunas universidades latinoamericanas que ven con inquietud el futuro de la disciplina, en tanto se convierte el tema en pilar fundamental para el análisis del papel de la educación en la formación de sociedades contemporáneas, y permite la revisión sobre en quienes y cuales recae la responsabilidad frente al inminente cuestionamiento sobre la tendencia de las ciencias humanas en extinción.

De tal forma que algunos escenarios universitarios como autoridades académicas e intelectuales de algunos países como Colombia, México y Argentina, se han dado a la tarea de proponer y organizar debates y encuentros en torno a la contemporaneidad filosófica, al papel de la Filosofía como elemento para reflexionar las sociedades actuales, delimitar los principales problemas filosóficos que comprometen a las sociedades contemporáneas. Por tanto, es necesario exponer un aparte de la intervención del filósofo mexicano Guillermo Hurtado Pérez, el 11 de agosto de 2016, en el marco del VI Congreso Colombiano de Filosofía en el cual daba a conocer la situación del programa de Filosofía en México respecto a la batalla dada por las agremiaciones académicas interesadas en evitar que dicha disciplina fuese eliminada como materia obligatoria en la educación



media. Ante el análisis que expuso el Filósofo respecto a la importancia de prevalecer en el ejercicio de la filosofía, inició su intervención con las siguientes palabras que son más una apertura al ejercicio de filosofar en lo cotidiano y desde la contemporaneidad: “*Se debe sacar la Filosofía a la calle. Se debe meter la filosofía a las casas. La Filosofía debe ser como esas flores que cubren las laderas y brotan por entre las grietas del pavimento*” Por lo demás palabras que invitan a revisar el estado actual de las ciencias sociales en la educación, pero particularmente el papel y piso de la Filosofía como pilar de la formación del pensamiento.

Es así como el análisis permite dejar en alerta la discusión sobre la asignatura de la Filosofía escolar y su relación con la formación de pensamiento, pues se considera que la Filosofía pueda estar destinada a un campo más amplio en tanto la escuela permita su inclusión desde una forma más dinámica, más congruente a las necesidades escolares y en sintonía con el propósito de educar y enseñar a pensar.

Desde luego que se esperaría que tal nivel de categoría del pensamiento esté fundamentada desde la visión del desarrollo biológico y neuronal de los estudiantes, sin embargo, hay que hacer la precisión, respecto a que la posibilidad de acercar a más temprana edad ciertas metodologías de indagación por algún tema, potenciar el uso de la pregunta por el querer encontrar, hallar o construir hipótesis para el diseño de posibles respuestas, emplear lo dialógico y la propuesta mayéutica en relación con temas académicos y contextuales, hacen que favorezca el desarrollo del pensamiento en tanto que se convierte en el ejercicio mental de empezar a construir la idea, pensarla, ordenarla y reestructurarla.

### **3.1 Algunas metas sugerentes al momento de iniciar una reflexión sobre la forma como se presenta la Filosofía en los colegios públicos**

Es necesario prestar cuidado en el momento en que se implemente la estrategia dialógica como base para presentar la filosofía en el aula. Desde luego, para los estudiantes de primaria, los términos deben ser más cercanos a su contexto, a su cotidianidad, de tal manera que gradualmente, se convierta en una manera de comunicación cuya precisión en cuanto a los tecnicismos utilizados, no den lugar a dudas sobre la intención y el contenido de lo que se comunica. En este sentido el cuidado del lenguaje es decisivo, en tanto se precise y se emplee para expresar, además

de conceptos, dilemas, disertaciones y conocimientos, una sincera manera de exteriorizar lo que se piensa.

### **3.1.1 Análisis de las formas discursivas**

Revisar el primer acercamiento de los estudiantes a la filosofía mediante la revisión del discurso académico y metodológico que da cuenta de la forma como llega el conocimiento o los temas filosóficos a la escuela.

Analizar las formas de comunicación en el interior del aula, la interacción que hay con los estudiantes, mediante los textos, los ejercicios de razonamiento, los diálogos, la búsqueda de la argumentación, el aprender a pensar en contexto etc. Es decir, la puesta del discurso pedagógico y la postura participante del estudiante en dicho discurso. Es importante resaltar el uso del lenguaje mediante ejercicios prácticos que requieran del esfuerzo del estudiante por expresar no solo el punto de vista personal, sino de la ordenación de sus ideas respecto a la reflexión y análisis de temas que le motiven a construir una suerte de argumentación ante los demás.

Permitir la reflexión sobre la función social de la escuela, así como del ejercicio de enseñar y aprender a pensar de manera provechosa para una utilidad posterior dirigida a la construcción de la subjetividad y del pensamiento autónomo. Aprender a pensar en contexto.

Relacionar la Filosofía al discurso pedagógico y evitar tomarla como un elemento donde se instrumentaliza el saber, es decir, permitir relacionarla con la forma de sistematizar un proceso del pensamiento autónomo, en tanto dirija la forma en que simultáneamente el acto de pensar y de actuar sean coherentes entre sí.

Lo anterior sugiere que poder ordenar el pensamiento permite una suerte de disposición externa, acudiendo a la visión Platónica en que en tanto se ordene ontológicamente el mundo, se puede llevar a cabo el ejercicio de la moral.

De tal forma que un gran propósito general del trabajo es involucrar en el proceso académico cotidiano, la enseñanza de *métodos filosóficos* propios que logren enrutarse a los estudiantes a la realización de preguntas acerca de los problemas que los afectan, a la reflexión en torno a dilemas éticos y morales, a la formulación de hipótesis de tal forma que se permitan el diálogo entre sí y los lleve a la argumentación mediante la toma de posturas personales respecto a un tema determinado.

Surge entonces otro gran interrogante que orienta la propuesta de reflexión: ¿De qué forma se puede implementar la filosofía para permitir el diálogo moral y ético y la disertación filosófica mediante estudio de casos, en niños de 8 años en adelante?

### **3.2 Análisis sobre el Pensamiento filosófico en el contexto de escuela pública**

*“¿Qué puede ser la enseñanza de la filosofía, sino la de la libertad y de la razón crítica? En efecto, la filosofía implica el ejercicio de la libertad gracias a la reflexión.”*

*Koishiro Matsuura  
UNESCO 2011*

Lo anterior se relaciona con el papel de la escuela en la enseñanza y con lo que realmente se entiende por enseñanza de la filosofía en la actualidad. Por tanto, enseñar filosofía, indistintamente del grado de escolarización en el que se encuentre el sujeto a quien se le enseñe, es una tarea ardua si se precisa entender que la filosofía es un elemento primordial en la formación del pensamiento del hombre además de ser un elemento transversal en la postura de juicios mediados por el razonamiento. Así mismo, en principio, enseñar filosofía puede parecer que se reduce al ejercicio de transmitir una suerte de conceptos sobre las tradiciones filosóficas y reseñar las doctrinas de grandes filósofos a manera de inventariar la historia de la tradición filosófica, particularmente de occidente. Esta situación expone una preocupación en tanto la filosofía en el aula puede estar siendo abordada como un elemento histórico que difiere de su propia intencionalidad y naturaleza que es el permitir la construcción de estructuras mentales propias del raciocinio que llevan a educar o descubrir las formas de saber pensar.

Surge entonces la pretensión de plantear que la filosofía en tanto ciencia, como lo planteara Julián Marías, donde afirma que: *“En Aristóteles, la filosofía es una ciencia rigurosa, la sabiduría o saber por excelencia: la ciencia de las cosas en cuanto son.”*, (Marías, 1980, pág. 2) pueda encontrar un lugar más allá del academicismo o del currículo escolar, situación que está afectando el ser y el hacer de la Filosofía dado que los actuales intereses educativos van de la mano con la concepción de globalización, productividad, competencia y emprendimiento en términos economicistas. Tal suerte reduce el impacto que la filosofía pueda tener en tanto sea un elemento del raciocinio útil, de tal forma que la gente que se educa, lo emplee y se valga de los conocimientos recibidos en la escuela

para servirse de las formas de pensar frente a la necesidad de resolver los problemas de su vida cotidiana mediante la razón.

La pregunta surge frente a la manera como convenga emprender la ardua tarea de enseñar filosofía en tanto la naturaleza misma de la disciplina filosófica plantea un esquema de pensamiento que se construye desde el propia aproximación al conocimiento, de cuenta de la estructuración mental, perfile y de organización a las forma de pensar, condición que obedece a procesos individuales, subjetivos e independientes, es decir busque liberar y hacer uso juicioso de la conciencia, prefiriendo el pensamiento autónomo en los sujetos.

Por tanto, encontrar relación entre la educación, la dinámica del aprendizaje y la forma en que se plantea dichos aspectos en las instituciones educativas, exige a su vez comprometerse con lo que significa un *pensar filosófico*, requiere buscar el equilibrio entre el lenguaje propio de la filosofía, los elementos metodológicos empleados, como la mayéutica y la dialéctica, y el objeto de estudio de la disciplina filosófica. Tal finalidad puede aproximarse a la dinámica del aula y considerar que, en su análisis reflexivo desde el hacer, se aviven y potencien formas de acercar al estudiante al saber, mejorando el nivel de empatía que ciertamente pueda lograr con esta disciplina. Es decir, debe propiciarse el gusto por querer aprehender, hacerlo una decisión consciente del proceso autónomo de pensamiento, y en la medida que se respalde el pensar, se generan otro tipo de redes interconectadas que asocia saber, experiencia y conocimiento, tanto a los saberes racionales como a los saberes históricos ya que, así como Kant afirma, la filosofía se dirige a todo conocimiento en tanto haya uso de razón. (Kant, Tratado de Pedagogía, 1985, pág. 22)

Lo anterior sin duda lleva a preguntarse de qué manera se puede enseñar filosofía, los contenidos, la forma en que éstos cumplan una función positiva y formativa en los estudiantes y que a partir de ello susciten su interés, los motive a indagar y a encontrar la develación de las cosas, sin que se convierta en un proceso despacioso y casi accidentado y termine reduciéndose a una asignatura más que difícilmente propicia el querer descubrir algo nuevo. (Pineda D. , 1992, pág. 112)

Frente a esta preocupación, es de considerar la revisión de la didáctica de la filosofía y revisar la forma como viene abordándose la filosofía escolar en general en el colegio Diana Turbay, se pueda quizá comprender la manera como deben ser abordados algunos temas según la edad, atendiendo al desarrollo cognitivo, el nivel de desempeño y

otros aspectos que puedan permitir reflexionar sobre el carácter en que se sistematizan académicamente los contenidos. Sin embargo, resulta muy improductivo hablar y tratar a la filosofía en términos mecanicistas o técnicos, a riesgo de desvirtualizarla de su esencia primaria como es el favorecer en el sujeto la condición de pensar por sí mismo, es decir desarrollar una capacidad autónoma de razonar, una sensibilidad intelectual propia y emancipada, genuina frente al saber, que lo lleve abordar los dilemas cotidianos que plantea la vida.

Es por eso por lo que la sensibilidad de humanizarnos desde el pensamiento hasta el punto de ser reflexivos, de ser capaces de inspeccionar el universo, de indagarlo y de comprenderlo en toda y cada una de sus dimensiones, hace parte del accionar el pensamiento, es parte del ejercicio de saber pensar, la formalización de dichas reflexiones traducidas al uso del lenguaje filosófico puede permitir el acercamiento a un modo de pensamiento filosófico.

Por otro lado, hay que considerar que la filosofía es una herramienta poderosa que potencia el razonamiento en proporción a los intereses individuales, que amplía en el individuo el nivel de comprensión de las situaciones contextuales permite tener una conexión con la organización de las ideas, pues el pensamiento se dirige de manera especial hacia el pensamiento crítico reflexivo o pensamiento filosófico aplicable a las distintas áreas de la vida.

El pensamiento filosófico es una herramienta que ha acompañado al ser humano desde su aparición en la tierra y ha sido el elemento central para que este evolucionara y transformara su entorno hasta llegar a lo que hoy es nuestro planeta y todos sus desarrollos. El pensamiento filosófico permea a todos los seres humanos e influye en sus actividades cotidianas al margen de que estos lo sepan o lo ignoren. El pensamiento filosófico ha sido y es el camino hacia una calidad de vida caracterizada por la plenitud y la satisfacción. Por ello, las universidades, como modernos centros del saber y la reflexión, no pueden ni deben estar al margen de este pensamiento filosófico. (UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011)

### **3.3 Enseñar Filosofía: Dilemas ¿Se enseña a filosofar en la escuela? ¿Se enseña a filosofar para la vida? ¿Se enseña solo filosofía?**

*“La experiencia sensible considera evidente que el objeto es lo esencial, «lo real», mientras que el sujeto es inesencial y su conocimiento depende del objeto.*

(Marcuse, 1984, pág. 107)”

Filosofar implica el acto de saber pensar y saber luego qué hacer con el producto del pensar. De tal suerte que debe darse en tanto la realidad logre afectar los pensamientos y vivencias permitiendo construir, actuar o reaccionar ante los eventos que son insumo para la reflexión y la criticidad.

El acto mismo de filosofar este dado en cuanto a la capacidad de ordenación del pensamiento frente a un fenómeno de la realidad. No se trata de un pensamiento acabado o finalizado, sino continuo, y por tanto sujeto a reinterpretar o resignificar, pues a la larga filosofar permite formalizar el pensamiento mediante el uso adecuado del lenguaje.

Es posible considerar el dilema entre enseñar filosofía o enseñar a filosofar, dada la magnitud y el alcance que se pueda lograr mediante la función de la escuela como escenario para la comprensión de saberes. Más allá de la línea academicista; la pretensión de posicionar a la filosofía en su hacer como tradición epistemológica y como acercamiento principal al saber, sucede al querer encontrar un lugar más allá de la academia o el salón de clase.

Lo anterior porque en general se espera que estos conocimientos escolares sirvan en la vida de quien aprende, para afrontar las necesidades y problemáticas que se presenten, como aplicación al contexto cotidiano del sujeto.

El conocimiento filosófico apunta únicamente a los «esenciales» que poseen una influencia constitutiva sobre el destino del hombre y su mundo. El único objeto de la filosofía es el mundo de su verdadera forma, el mundo como razón. A su vez, la razón sólo se convierte en sí misma con el desarrollo de la humanidad. Por lo tanto, la verdad filosófica se preocupa especialmente de la existencia del hombre; esta existencia es su aguijón y su meta más profunda. En última instancia, este es el sentido de la declaración de que, en filosofía, la verdad es inmanente al objeto. (Marcuse, 1984, pág. 102)

Lo anterior pone en relieve que enseñar filosofía no se trata de la elemental transmisión de contenidos marginales, sino que deberá atender a una forma de reflexión que afecte evidentemente la vida de los sujetos que estudian, de tal forma que a través de la enseñanza de la filosofía se “ordene” la capacidad intelectual del sujeto. De ahí que se deba insistir en considerar la importancia de la reflexión, el diálogo, las formas de indagación, la interacción con el docente y pares, en suma, la transversalidad dialógica.

De igual manera si atendemos a John Dewey cuando plantea que la educación es un elemento necesario para la supervivencia de los seres, en tanto que la vida misma es un proceso de renovación constante, así la educación, para tales fines, debe estar direccionada a propiciar situaciones existenciales que posibiliten dicha renovación de las personas como especie y como constructo de vida, entre otras cosas una vida cultura. (Dewey, Democracia y Educación, 1998, pág. 15)

Ahora bien, es posible proponer una revisión juiciosa sobre la metodología y la didáctica que ciertamente tienen influencia, sin embargo, el permitirse la reflexión sobre la mejor forma de ordenar el pensamiento, permite enunciar algunos interrogantes en torno a cómo se debe pensar y cómo se debe actuar desde el punto de vista filosófico. Estas inquietudes obedecen en gran medida a la búsqueda de profundizar temas que se relacionen con el mundo subjetivo, como forma de acercarse al conocimiento y a la virtud como fin último. En esa medida estaríamos hablando de la relación estrecha que pueda tener la filosofía con proyectos de vida y en general en el engranaje de la constitución de un ser humano pensante.

### **3.3.1 Relación, enseñar aprehender.**

En el texto del profesor Diego Pineda, plantea la relevancia que tiene el uso del lenguaje como mecanismo principal para la expresión y conexión del mundo interno con el externo. Reivindica la importancia del otro como fuente y objeto de aprendizaje en algún momento, dado que ocurre cuando se dan los espacios que el autor traza como actos de habla. (Pineda D. A., Sobre enseñar y aprender en filosofía, 2001, pág. 130)

El acto de enseñar supone al tiempo, un mismo acto de aprender, aspecto que se debe tener en cuenta en el momento en que, por ejemplo, se evalúa, sin embargo, el autor plantea que los docentes nos fijamos en evaluar nuestro proceso de enseñanza y el esfuerzo que ejercemos regulando a los estudiantes. El proceso se reduce a la obtención del resultado y no al fenómeno ocurrido durante el transcurso para llegar al resultado. De ahí que el resultado toma valor en términos de enseñabilidad, más que de aprendizaje por tanto un aprendizaje es limitado, cuando solo enseñado, se volverá mecánico y repetitivo, sin ningún matiz mayor. (Pineda D. A., Sobre enseñar y aprender en filosofía, 2001, pág. 132) Además, el término de enseñar consiste, sobre todo, en hacer señas o mostrar

signos, siendo este proceso un mecanismo definitivo en el transcurso del aprendizaje, ya que, cuando se enseña se muestra y evidentemente se muestra el mundo en primera instancia con el uso de la palabra, del lenguaje oral.

Al enseñar, quien dirige el proceso, debe contar con mayor capacidad y manejo de conocimiento que a quien se enseña; no debe culminar por aprender, sin embargo, cabe la posibilidad de establecer una relación de aprendizaje mutuo, permitiendo que cada sujeto, cada uno encuentre un camino propio para su aprendizaje y ello obedece a un aprendizaje autodirigido que, en términos de Kant, sobre lleva el acto de *pensar por sí mismo*. (Kant, Crítica de la razón pura, pág. 420)

Es así como *pensar* es un acto individual que se cumple según Dewey, como función consciente más que como un hecho involuntario. Surge entonces el dilema si se puede enseñar a pensar, a lo que tiene como aclaración que no se puede enseñar a pensar porque nadie ha enseñado a realizar las funciones vitales corporales, como por ejemplo respirar, aun sabiendo que existen prácticas que mejoran la forma del acto mismo en sí, y ello no se logra más que por el aprendizaje autónomo. Es posible que surja como reflexión general el insinuar sacar la filosofía del aula y trasladarla a escenarios más comunes sin necesidad de dejarla desprovista de la rigurosidad que la caracteriza, en ese sentido se puede hablar de aproximar la disciplina a la cotidianidad escolar desde los primeros años de escuela, sin restricción alguna.

Así mismo, lo que se pretende es que la reflexión ubique al docente en ambas partes del asunto de enseñar y aprender, en la búsqueda por comprender los fenómenos que suceden al interior de las aulas, los aspectos que afectan las dinámicas regulares y de participación colectiva, a saber, los juegos, las clases, los espacios recreativos dirigidos o autónomos, la búsqueda de la amistad y la consolidación de la persona, la búsqueda del escenario correcto para que el *ser* despliegue su belleza estética, extienda su humanidad y logre potenciarse mediante eventos que favorecen todos los días el acontecer del conocimiento, pues parece que se asiste a una nueva forma de entender la escuela en clave de globalización.

Sumado a lo anterior, puede surgir una preocupación por entender de qué forma dicho conocimiento se multiplica, se comprende, se aprehende o se estructura tejiéndose entre las diferentes relaciones con los directos actuantes de la escuela, es decir, la comunidad educativa. De qué forma los hechos que conciernen a la realidad de los estudiantes se llevan al interior del aula y cuáles se determinan como poderosos e



importantes en el ámbito educativo, pues tienen una afectación con el desempeño académico. Asuntos como atender otras problemáticas, consecuencia de la desigualdad social, como el estrés por el alimento o la ausencia de acompañamiento familiar, entre otros, tienen una incidencia en el comportamiento general del estudiante, condición que difícilmente le permitirá desarrollar sus potencialidades.

Por otro lado, desde la parte de instrumentalización del conocimiento, se permite revisar si una clase magistral (metodología tradicional orientada desde la ausencia de tecnologías, y haciendo uso de un discurso unidireccional de la clase), contiene elementos que le permiten a las personas que se educan, alcanzar un nivel de pensamiento propio y autónomo que les edifique el poder de decisión y de análisis y por ende, de la capacidad crítica de atender e interpretar el mundo, o por el contrario, si existe el riesgo de que se reduzca a una sincronía de eventos rutinarios sin mayor riqueza en el aprendizaje individual; prácticas convencionalistas que frente a la calidad de educación del país, delimita los alcances de desarrollo de las personas.

Por lo demás, la dinámica de la clase debe estar orientada a facilitar el encuentro de saberes desde el punto de vista de la información que tanto el docente, como autoridad del conocimiento, y orientador del saber académico, y el estudiante quien también lleva la construcción de unos saberes propios unidos al contexto del aula, los lleva a un punto común, propiciar experiencias académicas mediante el diálogo de argumentos que fomenten el uso de *pensar* y lleven a la búsqueda de la verdad.

De tal modo, propiciar el análisis de la experiencia y dinámica del discurso docente puede permitir establecer la finalidad de una clase pues puede darse que una de las dos partes (docente o estudiante) monopolice la información, la domine únicamente en una sola vía, la organice sin permitir que el otro interactúe. En ese orden de ideas, es posible generar, en esta forma de orientar la clase, cierto desinterés por el conocimiento o cierta acción pasiva y por ende poco autónoma y crítica, por tanto, se relacionaría a una forma hegemónica de enseñar, a pesar de que esta forma origine la pregunta: ¿enseñar a qué?

Se espera que la educación esté llamada a revisar si existe algún enfoque ideológico donde el sujeto no sea el fin sino el medio, a riesgo de parecer una educación con visión utilitarista o contractualista, en tal caso, la razón de ser de la escuela debe orientar a la búsqueda de mecanismos que permitan hablar desde desarrollar las

habilidades del sujeto, es decir, desde la potencia y no desde la carencia de las personas que se educan.

Esta claridad direcciona otra forma de entender la educación para las escuelas públicas que por tratarse de sectores marginales que se entienden como escenarios desarticulados, no parecen tener las mismas oportunidades, pues es importante definir que los proyectos educativos a desarrollar dependen directamente de la caracterización que se realice sobre el contexto de la escuela, en tanto que las necesidades por atender varía de localidad, de zona de contexto geográfico y cultural.

Las posibilidades de intervención por parte del estado mediante la articulación de entidades asociadas, depende en gran medida de los problemas identificados mediante el diagnóstico y caracterización que realizan entidades cuyo propósito no siempre corresponde con evidenciar realidades.

Por tanto, quedan algunos interrogantes:

- ¿Como implementar la filosofía a la transversalidad del currículo en una institución donde los intereses distan de las ciencias humanas?
- ¿Cómo se orientar el saber pensar?
- ¿Como es el proceso de enseñar a pensar al otro si se trata de un proceso individual y totalmente autónomo?
- ¿En qué medida la escuela es el escenario humanizante que permitirá enseñar a pensar?
- ¿De qué manera la filosofía apoya la construcción del proyecto de vida en los estudiantes?

Es importante no olvidar que en la actualidad la necesidad de *saber pensar* puede transformar las realidades.

### **3.3.2 ¿De qué manera la filosofía apoya la construcción del proyecto de vida en los estudiantes?**

La filosofía como disciplina permite *pensar* y permite *ser*. En tanto el *ser* pueda manejar su facultad intelectual, en términos kantianos su capacidad de razón puede develar su pensamiento, comprender el mundo y fascinarse de construirlo de manera teórica en su asir.

La historia ha planteado que el perfeccionamiento del pensamiento del hombre va de la mano con su capacidad de desarrollarse como individuo o sujeto pensante. Sin posibilidad de la interacción con el mundo, el *ser* no puede más que encontrarse en una idea razonable. Dicha construcción del mundo a partir de la relación que el ser tenga con su entorno invita a potenciar ideas, conceptos, formas de pensar que pueden evidenciar la esencia de existir de manera tangible.

El pensamiento, la idea, la razón son entonces, algunas de las posibilidades de *ser* que el hombre, como animal racional, cuenta para la propia apreciación de su existencia en un mundo particular. Por ello la filosofía agencia diferentes estados de la conciencia, del pensamiento y lo traza en términos de relación con el mundo.

Dewey plantea que su relación del sujeto con el mundo se determina en tanto la experiencia sea la conductora de las nuevas construcciones relacionadas con el ser, es decir con la existencia. Lo pragmático surge cuando de la experiencia se pasa al plano de la comprensión del mundo y su entendimiento le permite a la razón, dinamizar el pensamiento de manera constante, lo que supondría una forma nueva de contemplar su contexto o los sucesos del mundo manifestados en dificultades tangibles. Dicha contemplación se esgrime en los llamados *problemas contemporáneos*, aspectos que dinamizan la relación del pensamiento con la filosofía.

Los problemas son cosas tales como las relaciones de espíritu y materia, cuerpo y alma, humanidad y naturaleza física, individuo y sociedad, teoría o conocimiento y práctica o acción. Los sistemas filosóficos que formulan estos problemas registran los alineamientos y dificultades principales de la práctica social contemporánea. Traen a la conciencia explícita lo que los hombres han llegado a pensar, en virtud de la cualidad de su experiencia corriente, sobre la naturaleza, sobre ellos mismos y sobre la realidad que conciben para incluir y gobernar a ambos. (Dewey, *Democracia y Educación*, 1998, pág. 272)

La razón por la cual, se plantea que la filosofía puede apoyar la construcción del proyecto de vida de las personas que se educan, radica en la importancia que ésta tiene en la formulación de maneras que ordenan las ideas para la comprensión del mundo mediante el entendimiento de las dificultades o *problemas* sociales. Ello solo puede ocurrir cuando la experiencia de vivir se traduce en la interacción que el sujeto logra cuando existe, lo que supondría, comprende. Para John Dewey, definir la filosofía está sujeto a la

posibilidad de potenciar la comprensión del mundo relacionando, el contexto y la manera en tanto que:

“se ha definido generalmente la filosofía con formas que implican una cierta generalidad, totalidad y última relación de la materia y el método. Respecto a la materia, la filosofía es una tentativa para comprender, esto es, para reunir los diversos detalles del mundo y la vida en un solo todo comprensivo que, o bien debe ser una unidad, o, como en los sistemas dualistas, debe reducir los detalles plurales a un pequeño número de principios últimos.” (Dewey, *Democracia y Educación*, 1998, pág. 272)

No se trata de discurrir en tecnicismos propios de la disciplina filosófica. Los elementos filosóficos (la moral, la estética, el conocimiento, el lenguaje, la mente, la existencia entre otros), pretenden propiciar la adecuada estructura de pensamiento del sujeto, que le permitirán la comprensión de su existencia en el mundo, por tanto, la filosofía acude a ser parte de la forma como se pueda *existir* en el plano, no solo racional sino espiritual. De tal forma que al realizar una propuesta donde se incluya la filosofía dentro del plan de estudio escolar en básica primaria, (grados de 3 a 5 en el Colegio Diana Turbay), esta debe presentarse de modo tal que procure generar espacios de experiencia educativa, de experiencia escolar trasladadas a experiencias extramurales (más allá del espacio físico de la escuela), vivencias que dinamicen el pensamiento de manera perenne como lo representa la continuidad de la vida.

La filosofía, entonces, enriquece el sentido de la existencia de los estudiantes de tal manera que, les permite encontrarse con aspectos que les den luces para entenderse a sí mismos, además de que pueden ayudarles a resolver sus problemas, los estudiantes pueden trasladar sus inquietudes a la cotidianidad, relacionarlos y tomarlos como elementos para reflexionar filosóficamente.

Valerse de la filosofía y de la reflexión filosófica para la resolución de situaciones conflictivas o de dilemas que ciertamente generen tensión, mejoran la convergencia entre el *pensar y actuar*.

En este sentido los estudiantes de grados de primaria, pueden ser candidatos para la participación de vivencias mediante las Comunidades de Indagación, que buscan además de formular una línea de pensamiento crítico frente a su contexto, propicie la estructuración y ordenación de ideas y experiencias escolares con el fin de comprender el mundo que les rodea y los tiempos que les atañe. De esta manera, se atiende a la necesidad de optar por una formación de la actitud filosófica de cara a las situaciones de posible

conflicto que generen algún tipo de tensión en la escuela y en general en la convivencia, es decir, situaciones problemáticas que coloquen al sujeto que se educa en contradicción con lo que él quiere, lo que él desea y lo que él puede hacer.

Este aprendizaje contará con elementos filosóficos, se plantearán rutas de análisis, reflexión y discusión que profundicen los *problemas*, en tanto que se estructure la forma de pensar, pues dicho en términos de Dewey y resaltado por Cubillos, la presencia de una situación problematizadora, a saber un *problema*, incita el pensar: “*las condiciones de la experiencia presentes del estudiante deben utilizarse como fuentes de problemas, pues estos son un estímulo para pensar.* (Cubillos B., Henao V., Gil Cl., Díaz Ch., & Valdés A., 2004, pág. 68)

Ahora bien, se trae a cuenta que la filosofía más allá de una asignatura escolar que convive curricularmente con los estudiantes, pues habita la maleta, el cuaderno, el informe semestral, etc. Habita la escuela y el salón de clase; pero se considera no debe ser su único aporte, no debe limitarse en ser un accesorio académico que se aloja en los anaqueles de la biblioteca, se espera de un aporte adicional, pero ello no depende únicamente de la filosofía como disciplina, pues ella existe en una suerte de plano general accesible a todos los que tengan la capacidad de comprenderla, de estudiarla y de aprehenderla para la construcción de su propio espíritu.

#### **4. EDUCAR EN EL NEOLIBERALISMO DEL SIGLO XXI**

Uno de tantos desafíos que enfrenta la sociedad actual, es sin duda un desencuentro con los valores y las transformaciones de las sociedades que dan cabida a expresiones nuevas de la violencia, de la desigualdad y de una hiperfluidez de la comunicación que parece, coloca a la escuela la escuela en, no puede o no alcanza a sobrellevar. La escuela en sus prácticas ha privilegiado estilos casi dogmáticos de enseñanza, sea por una facilidad del manejo de los grupos, cuando las lecciones se imparten y se prioriza el dominio del cuerpo sobre otro tipo de intereses.

Algunos críticos fenomenológicos han sostenido que las prácticas docentes están a menudo enraizadas en supuestos de «sentido común» relativamente incuestionados por docentes y alumnos y que sirven para enmascarar la construcción social de diferentes

formas de conocimiento. Según este juicio, la crítica debe centrarse en el docente del aula que parece insensible a la compleja transmisión de definiciones y expectativas constituidas socialmente que contribuyen a reproducir y legitimar la cultura dominante en el plano de la educación en la clase. (Giroux, 2003, pág. 22)

Aspectos como la descomposición social, Saturación de información, la falta de criterio para anejar la información, la ausencia de herramientas de la escuela para formar a los estudiantes, entre otros, son aspectos que además se debe atender en la escuela pública actual.

Frente a la necesidad de implementar un currículo que dé respuesta a la iniciativa de trasladar a la escuela el nicho que propicie la llegada del pensamiento filosófico, la reflexión filosófica puede ser un inicio para tal finalidad. Por tanto tomarla innovación curricular como un elemento que definirá la nueva forma como se piense la escuela desde adentro, se reflexione sobre sus dinámicas educativas, la enseñanza y del cómo se está apprehendiendo en ella, puede ser la forma en que se posibiliten potenciar algunos los principio éticos fundamentales como el sentido de justicia, igualdad, y respeto que se esperarían, estuviesen presentes en las dinámicas sociales cotidianas y en especial en escenarios educativos, es así que Giroux, acérrimo crítico de la pérdida de identidad de la escuela en términos de valores y de formación humanista tiempos de enuncia que:

Una de las cuestiones más decisivas planteadas en años recientes por los educadores se refiere a la forma en que los docentes de las escuelas públicas podrían elaborar una orientación del desarrollo e implementación del currículo que reconociera las importantes dimensiones éticas y normativas subyacentes que estructuran las decisiones y las experiencias del aula. (Giroux, 2003, pág. 21)

Por otro lado, Dewey sostiene que la educación es un elemento necesario para la supervivencia de los seres, en tanto que la vida misma es un proceso de renovación constante, así, la educación, para tales fines, debe estar direccionada a propiciar situaciones existenciales que posibiliten dicha renovación en las personas como especie y como constructo de vida, entre otras cosas, una vida cultural.

Para ello se centra en que la educación ante todo es un proceso transmisionista desde la importancia comunicativa, en tanto se comparte con los iguales. De esta manera la educación se convierte en un objetivo final hasta que las formas tradicionales de enseñanza sean apropiadas por el sujeto. La escuela es, en efecto, importante en la transmisión que forma las disposiciones de los seres inmaduros: pero son sólo un medio y, comparado con otros factores, un medio relativamente superficial.

La sociedad no sólo continúa existiendo *por* la transmisión, *por* la comunicación, sino que puede decirse muy bien que existe *en* la transmisión y en la comunicación. (Dewey, Democracia y Educación, 1998, pág. 16)

#### 4.1 Definición

##### *Neoliberalismo*

En realidad, el neoliberalismo y más precisamente el resurgimiento de las ideas liberales que impulsara Friedrich Hayek desde los años cuarenta, ha tenido un contexto favorable para su desenvolvimiento en los acontecimientos recientes de la historia mundial. La tesis del llamado "fin de la historia", expresión según la cual asistimos al triunfo de la democracia liberal capitalista y a la derrota definitiva del marxismo, nos deparará según sus defensores una expansión del liberalismo económico y político al que sólo se opondrán determinadas formas de nacionalismo y religión, significando un cambio radical en la consideración del papel del Estado como agente económico, cuyas funciones básicas se asociaron desde los años treinta a la responsabilidad de la puesta en marcha de los mecanismos necesarios para asegurar objetivos como el pleno empleo de los recursos, y que tuvo su fundamento teórico en la revolución keynesiana. (Banredcultural Red Cultural del banco de la República de Colombia, 2017)

En este sentido la relación del neoliberalismo, la tendencia económica y los intereses del país sobre temas como la garantía de los derechos fundamentales, han vuelto a que los derechos como a salud y la educación estén adoptados como servicios y no como lo que legítimamente serían, derechos no negociables. La relación del perfil económico e asuntos sociales como la educación hacen que la calidad se cuestione pues están sometidas las cifras de resultados a los gastos de inversión y de ganancia.

La revolución keynesiana, como es sabido, implica la generalización del Estado de bienestar, entendido como aquel conjunto de acciones públicas tendientes a garantizar a todo ciudadano de una nación el acceso a un mínimo de servicios que mejore sus condiciones de vida. Este enfoque keynesiano predominó en la política económica hasta mediados de los años setenta; todos los gobiernos aplicaron como fundamento de la política económica el manejo de la demanda agregada y una política de gastos que tenía múltiples funciones, entre otras, garantizar el pleno empleo (con sus lógicas conexiones con el bienestar social), estimular el

proceso de crecimiento en las economías de mercado y permitir el acceso a la educación, la sanidad, la vivienda, las pensiones y al seguro de desempleo, entre otros, a la población de bajos ingresos. (Banredcultural Red Cultural del banco de la República de Colombia, 2017)

## **4.2 La elementalidad de la escuela básica**

La importancia de la educación en edades tempranas, ya ha surgido antes con la reflexión sobre el paso de la infancia en instituciones que buscan “normalizar” los comportamientos para una inserción no traumática a la vida en sociedad, y es así, que la escuela ha prestado su emblema bajo el carácter educativo con miras a una preparación para la vida, para la vida en ciudadanía, para la convivencia con otras personas, para el constructo de un proyecto de vida en sociedad, de ambientes que permitan al individuo aproximarse a la vivencia del otro sin dejar de *ser*.

Es así como la vida en la escuela se trata de eso, de saber estar con los otros, siendo capaces de encontrar la diferencia y disfrutarla a tal punto que las pautas de convivencia, normas o códigos de policía o de vigilancia sean obviados o no se requieran porque a la gente le gustará estar con los otros.

Cada escuela es un epicentro para que ocurran cosas maravillosas o para que sucedan cosas que fácilmente se olviden. Lo importantes es plantearse de qué lado estaremos los que a diario asistimos a ella, a averiguar qué cosas nuevas nos traerá la experiencia de compartir un espacio, en un mismo punto histórico, que nos avoca con la misma gente en apariencia, pero con la seguridad de crecer tanto en cuerpo, en alma como en la ardua tarea de aprender. Aprender a vivir mientras se crece.

Si bien no existen manuales que se aproximen a ello, es muy importante aclarar que a la escuela se acude para aprender sobre la vida, claro desde el encuentro con el conocimiento, quizá no tan efectivos a la hora de ponerlos en práctica a futuro, pero se aprende entre otras cosas, a saber sortear el azar de la vida misma, la casualidad, el aprender a esperar a que el otro cambie, y darse cuenta al final, que nadie cambia porque queramos o no, porque hay razones individuales poderosas y que por la misma razón son dignas de respetar, de no forzar. Se aprende a hacer reserva del sumario, a callar, a hablar y saber cuándo un silencio es suficiente. Se aprende a confabular con los amigos, a escaparse de clase, a veces si son más astutos, a escaparse del colegio, se aprende a



trabajar en equipo en especial cuando hay que tomar posturas frente a las normas, se aprende la solidaridad a la hora de descanso, en los baños, en los exámenes, en las clausuras cuando alguien no volverá porque reprobó el grado, o porque cambia de colegio, se aprende a desarrollar competencias humanas para ser más humano. Eso nos hace realmente humanos, la escuela en su esfuerzo por humanizar instrumentaliza los saberes y considera que así debe rodar el mundo, y está bien, ha rodado así bajo ese paradigma, un poco más de cientos de años, ahora, ¿es realmente la escuela un escenario humanizante, en especial en estos tiempos?

Seguramente los conocimientos formales estarán apilados en los distintos cuadernos que exigen un esfuerzo casi sobre humano para registrar, sistematizar en puño y letra, lo que escribe cada profesor en el tablero, seguramente porque en ese momento histórico donde confluyen muchos, se entrelazan las historias o bien para ser recordadas como los mejores años, o bien para determinar que algunos de los mejores momentos de la infancia no siempre se viven en la escuela

#### **4.3 La reflexión sobre la escuela y el criterio neoliberal de la sociedad en que se educa**

La escuela que puede denominarse como institución de carácter y principios neoliberales, debe permitir la reflexión sobre su incidencia en el futuro personal y laboral de los educandos, no puede continuar siendo el eje para reproducir las esferas de la pobreza, no puede seguir permitiéndose que la escuela bajo el nombre de la igualdad, limite el accionar de sus futuros ciudadanos, en un aparente discurso de democracia, al reducir currículos y pasar el problema de educación a un problema de orden económico, pues educar para el sistema productivo centraría sus expectativas al interés de producción y estaría dejando de lado la búsqueda por el sentido de la existencia, la búsqueda por el sentido del *ser* en tanto humano, porque a la larga puede interpretarse que la búsqueda de bienestar común estaría sujeta al concepto desarrollista de las acciones en el plano económico mundial.

Se considera entonces que las transformaciones sociales requieren de un enfoque en la formación del pensamiento autónomo que detone el pensamiento crítico y, por ende, emancipe el ser social. Por ello, al citar a autoridades como John Dewey y el profesor

Diego Pineda, filósofos, pensadores y autores que buscan aproximar el dilema sobre el asunto de enseñar filosofía y la acción de filosofar como un vehículo del pensamiento, permite un punto de encuentro y diálogo con las actuales formas de pensar la ciudad, el país, la cultura y el sentido del ser, en tanto el *Ser* pueda entenderse como un proyecto liberador que busque aproximarse al planteamiento kantiano resumido en que no se aprende filosofía sino a filosofar. Este aprender a pensar, creemos, que tiene connotaciones éticas.

Algunos aspectos que caracterizan nuestra naturaleza humana como la sensibilidad, el manejo de emociones, la creación, el desarrollo de habilidades, la forma en que se teje la cultura, el lenguaje en sus diferentes manifestaciones, las formas de interactuar con el mundo, la forma de interpretarlo, la búsqueda de finalidad de sentido existencial etc., han dado cuenta de las potencialidades o de las limitaciones que puedan derivarse de un contexto social y la relación que guarda con las oportunidades de desarrollar o potenciar la naturaleza humana. La escuela es elemento clave para ayudar a desarrollar dicha naturaleza, si se comprende que la función social de la escuela es humanizar. Ahora, es necesario rescatar el concepto que se maneja sobre el término *humanizar*, en tanto no se opone de ser una habilidad aprehendida. Surge el interrogante, ¿se puede enseñar a *ser humano*?

Lo cierto es que la escuela como escenario primario y básico que cumple una función mediada por los intereses de un estado y está direccionada por una intencionalidad política sustentada en intereses económicos, apuesta a humanizar, ante todo, desde el discurso pedagógico. Las políticas institucionales pueden estar sujetas a instruir, adoctrinar, adiestrar, preparar, formar, educar en términos del saber, del manejo de conocimientos, pero en términos humanísticos, se puede considerar que se enseña a ser humano, referido a la capacidad de encontrar su propia naturaleza, es decir una subjetividad con que tenga que convivir el resto de su vida.

Entonces, si la escuela y el acto de educar como refieren algunos, es la manera en que puede un sujeto hacer una comprensión de sí mismo para comprender a los demás, de acuerdo como lo exponía Kant en el *Tratado de Pedagogía*, donde propone que mediante el acto de educar se puede aprender a ser *hombre*, en términos de especie humana. Así pues, considera que la educación permite alcanzar un ideal de hombre social

Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. -La Naturaleza no le ha dado para ello ningún instinto. Tanto el origen como el proceso de este arte es: o bien mecánico, sin plan, sujeto a las circunstancias dadas, o razonado. El arte de la educación se origina mecánicamente en las ocasiones variables donde aprendemos si algo es útil o perjudicial al hombre. Todo arte de la educación que procede sólo mecánicamente ha de contener faltas y errores, por carecer de plan en que fundarse. El arte de la educación o pedagogía necesita ser razonado si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino. (ARCIS., pág. 31)

En tanto los seres humanos nos distanciamos del entorno del mundo externo, llevándonos a distanciar del mundo propio, la filosofía puede ser la línea que reduzca esa brecha entre la despersonalización del hombre contemporáneo ante situaciones que parece, no le motivan o no lo comprometen con el mundo ni con su existencia en él y el extremo del otro sujeto.

Esa desconexión implica que las sociedades se construyan bajo una individualización en cuanto a la forma de interactuar. A pesar de la forma se esté manejando a los individuos, entendidos estos teóricamente como iguales, gobernados como colectivo, la forma de gobernarlos ha afectado y afecta entre los individuos con su entorno político personal, educativo convirtiéndolos en personas apáticas, pasivas, indiferentes además de algunos casos profundizado la marginalidad hacer que en el intercambio global sus intereses y necesidades no encuentren lugar, de tal modo que en el plano global, la manera cómo interactúa el sujeto puede tener afectaciones, a partir de las transiciones culturales, la historia y los contextos que caracterizan al sujeto como humano.

Es así como la escuela, como institución corresponsable de formar, de educar a las generaciones, tiene un papel vital en tanto es la que tiene cierta autoridad para abordar formar de interacción con el mundo, permitir que la sensibilidad humana sea un vehículo no solo de cultura sino de armonización entre quienes se educa y quienes son los actores de las sociedades. Es además la autoridad en materia de conocimiento, pues dicho principio a secundado una suerte de dinámicas que se trasladan a la parte social y cultural y desde luego la filosofía y su enseñanza debe ampliar ese camino siendo un aspecto que permita la reflexión y el análisis de situaciones que son coyunturales en los destinos de un país.

La necesidad de fortalecer un pensamiento crítico a la luz del conocimiento es desde luego una tarea titánica que esta delegada por la correspondencia social, a una entidad que desde las prácticas y desde el hacer, puede estar en la capacidad de transformar los destinos de un país. Todo ello siempre y cuando la función de la escuela sea concreta y clara en sus objetivos, tengan una función sobre el conocimiento, pero además una función ético-política de carácter emancipador y no hegemónica, sujeta y presta a los sistemas económicos neoliberales y beligerantes que afectan en gran medida la condición del ser pensante contemporáneo.

Habrán diferencias entre aquel que asume que la filosofía es una "forma de vida" y el que la considera un campo del saber profesional como cualquier otro, etc. En todos los casos, el punto de partida y los supuestos filosóficos y pedagógicos son diferentes, y esto plantea vínculos distintos con el filosofar y el enseñar. Este somero panorama, que podría ser completado con muchas otras condiciones o presupuestos, revela que no habría procedimientos para enseñar la filosofía, eficaces en cualquier circunstancia y reconocibles de antemano, sino que la enseñanza de la filosofía implica una actualización cotidiana de múltiples elementos, que involucra, de manera singular, a sus protagonistas (profesores y estudiantes), a la filosofía puesta en juego y al contexto en que tiene lugar esa enseñanza. En consecuencia, sostendremos -y ésta será la tesis central de libro- que la enseñanza de la filosofía es, básicamente, una construcción subjetiva, apoyada en una serie de elementos objetivos y coyunturales. Un buen profesor o una buena profesora de filosofía será quien pueda llevar adelante, de forma activa y creativa, esa construcción. (Cerletti, 2009, pág. 11)

En tanto se permita el desarrollo de pensamiento y desde luego se permita la expresión de formas de pensar que cuestionan la complejidad de la realidad en un escenario como la escuela, es probable que el sujeto que está siendo atravesado por una suerte de realidades que influyen directamente en su supervivencia y en la armonía con los demás, se permita así mismo la sensibilidad, la criticidad que le lleve a ser agudo en sus percepciones y no ser un actor (ignorante funcional), cuya operatividad se reduzca a insertarse exitosamente en el sistema económico y político establecido. En ello la función de la filosofía cobra un protagonismo excepcional, que sin duda fundamentaría la base de formas de pensar el mundo, un país, una nación, una vida y el sentido de existencia. La

filosofía estaría llamada a ser en tanto es así misma, el inicio de una nueva forma de pensar el mundo.

A partir de la modernidad y de las diversas formas de institucionalización de la enseñanza de la filosofía, la cuestión comienza a adquirir una fisonomía distintiva, La filosofía ingresa en los sistemas educativos y, por lo tanto, empieza a ocupar un lugar, de mayor o menor importancia, en los programas oficiales. La enseñanza de la filosofía adquiere, por lo tanto, una dimensión estatal. Los maestros o profesores ya no transmiten una filosofía o su filosofía- sino que enseñan "Filosofía", de acuerdo a los contenidos y criterios establecidos en los planes oficiales y en las instituciones habilitadas a tal efecto, más allá del grado de libertad que tengan para ejercer dicha actividad. El sentido de "enseñar filosofía" quedaría redefinido por el sentido *institucional* que se otorga a esa enseñanza. (Cerletti, 2009, pág. 15)

#### **4.3.1 Los proyectos educativos como plan de negocio neoliberal**

Las políticas públicas han buscado dar respuesta a las necesidades urgentes de atender y resolver problemáticas del esquema educativo relacionados con la cobertura, la calidad, la pertinencia, la inclusión, entre otras. De alguna forma ha intentado acercar el contexto educativo y revisar si las posibilidades de solución pueden orientar procesos desde la política de igualdad y de democratización de la educación, desde luego, como móvil mismo el hecho de que la educación sea un derecho y no un privilegio.

Es así como las políticas públicas, distritales particularmente, establecen una suerte de proyectos que buscan dar respuesta a problemáticas sociales que se articulan a la dinámica interna de la institución y que influyen en la vida de los estudiantes y de las familias del entorno. Es claro que dichas situaciones afectan la cotidianidad de las comunidades donde se enmarca la escuela; que es en el interior de la institución donde convergen problemáticas derivadas de una desigualdad social, del desconocimiento de necesidades y desatención al desconocer los contextos y fenómenos sociales y culturales que surgen como consecuencia de la transformación sistemática de las sociedades contemporáneas.

Por tanto, dichas problemáticas y fenómenos sociales establecen nicho en la escuela influyendo en su dinámica propia. La escuela entonces debe atender situaciones

de mayor complejidad y desde luego debe estar apoyada por instituciones que velan por la garantía de los derechos fundamentales de los estudiantes y de su respectiva comunidad, situación que a la luz del cumplimiento institucional y de la política de desarrollo social, estaría bien vista, sin embargo, el redundar en proyectos donde deben ser atendidos en tiempos cortos, exigen un ejercicio de gestión institucional que traslada inmediatamente una sobrecarga al docente quien en últimas debe dar cuenta de la ejecución de las propuestas a la institución, y ésta a su vez debe dar cuenta a los oferentes del proyecto quienes a su vez deben rendir informes de efectividad, cantidad de atendidos, impacto etc. a la secretaría que contrata.

De tal forma que la llegada de proyectos a la institución a través de las políticas públicas, puede ser una ventaja si se permite una regulación y formulación de la necesidad, si se identifica prioridades y se realiza una adecuada caracterización de las situaciones o fenómenos sociales que afecta la vida escolar, sus afectaciones y su urgencia en ser atendida. En tanto que al llegar proyectos de toda naturaleza y a lo largo de todo el año donde se exige resultados inmediatos, termina por agotar escenarios donde en ocasiones se termina por aplicar el proyecto por una necesidad de dar cumplimiento a un contrato que se reduce a una cifra de inversión económica, y no porque sea pertinente desde el punto de vista formativo.

El proponer con regularidad proyectos que puedan dar solución a la complejidad de la transformación que viven la escuela, es una puesta a enfrentar los problemas sociales desde el contexto educativo, sin embargo hay que tener claridad respecto a que no puede ser el único medio o mecanismo para asumir problemáticas que están relacionadas con una estructura macro del país, pues la influencia de los fenómenos sociales externos dentro de la dinámica escolar como es el asunto de la delincuencia, de las pandillas del microtráfico etc., por citar algunos, tiene un origen más complejo dentro de la dinámica social y está relacionado directamente con la brecha de desigualdad que persiste en países como el nuestro.

#### *PILARES Y ESTRATEGIAS TRANSVERSALES.*

Los pilares se constituyen en los elementos estructurantes para alcanzar el objetivo del Plan: la felicidad para todos. Se soportan en ejes transversales que son los requisitos institucionales para que los pilares puedan edificarse, fortalecerse, tener vocación de permanencia y constituirse en fundamento del objetivo trazado. Los pilares son: 1)

Igualdad en calidad de vida; 2) Democracia urbana; y 3) Construcción de comunidad y cultura ciudadana.

Por su parte, las estrategias transversales son: I) Nuevo ordenamiento territorial; II) Desarrollo Económico; III) Sostenibilidad ambiental basada en la eficiencia energética; y IV) Gobierno legítimo, fortalecimiento local y eficiencia. Los programas asociados a cada uno de los pilares y ejes transversales están orientados a propiciar transformaciones en la manera de vivir de los habitantes de Bogotá y a hacer del modelo de ciudad un medio para vivir bien y mejor.

Los pilares y ejes transversales prevén la intervención pública para atender prioritariamente a la población más vulnerable, de forma tal que se logre igualdad en la calidad de vida, se materialice el principio constitucional de igualdad de todos ante la ley y se propicie la construcción de comunidad y cultura ciudadana a través de la interacción de sus habitantes para realizar actividades provechosas y útiles.” (SED, 2016, pág. 3)

Es importante reconocer que los planes económicos y políticos, trazados para lograr las metas en la atención de situaciones conflictiva que van en discordancia con la propuesta inicial de establecer un sentido de equidad en el sector educativo, se orientan a mejorar las condiciones de las poblaciones vulnerables. Dichos planes apenas son una propuesta que exige el compromiso del estado, no solo en términos de intencionalidad política sino de responsabilidad financiera, en tanto el sentido de invertir en desarrollo implica invertir en educación y ello reduce en mejorar sustancialmente las condiciones de los ambientes en que se está presentando la educación como el escenario para transformar el país y llevarlo a mejorar sus condiciones

Atender de manera puntual los diferentes aspectos que se derivan de una situación local (país) y que están contenidas desde luego en una transformación global (mundo). Dan cuenta de un rango de inversión proyectada hacia el 2026, como lo establece el Plan Decenal con el postulado *El Camino hacia la calidad y la equidad*, (MEN, 2017, pág. 9) a pesar de los esfuerzos por aumentar la inversión en términos de Calidad y de garantizar la educación como un derecho fundamental, existe una percepción sobre la necesidad de aumentar las cifras de inversión al sector educativo, pues en materia de educación parece que el asunto financiero queda como objetivo central, aun cuando no se ha visto en distintas administraciones que el tema de la Educación es un aspecto al que no le prestan verdadero interés, porque los destinos de inversión no se definen en términos

de productividad o lucro. En este sentido la educación pública enfrenta valientemente, el desarrollo de dichas propuestas con tal fin de atender y reducir de alguna manera, y como respuesta al panorama social proponen el desarrollo de estrategias encaminadas a reducir los asuntos que convergen al interior de la escuela, a saber, situaciones convivenciales, de atención de seguridad alimentaria, de prevención y promoción de salud, delitos informáticos, entre otros, problemas mínimos con soluciones inmedatistas que son atendidos por contratos de emergencia que dan soluciones a corto plazo y no profundizan las causas de las problemáticas reales .

La necesidad de fundamentar una razón de la educación está ligada al planteamiento que Giroux hace respecto a que la escuela difícilmente reúne al vínculo entre economía y política, en tanto la escuela como institución orienta sus acciones a la reproducción de elementos alienadores que constituyen un estatuto dentro de la organización social y cultural de una nación. Por ello hablar de la escuela en términos postmodernos, una escuela de origen eurocéntrica, que seguramente esté permeada por factores de categorización que esgrime las desigualdades entre las personas, no solo desde el ejercicio del poder, sino desde el ámbito de las garantías sociales, cualquier ser humano tendría en términos legales, un espacio para democratizarse.

Es así que la escuela como escenario de socialización, erige diferencias sustanciales que pueden ser tradicionales en tanto categorice y ubique a quienes se eduque dentro de un discurso teórico de la igualdad, pero que en las practicas orientaría el desconocimiento de subjetividades, de igualdades legales y políticas, y en esa medida, desconoce las potencialidades individuales de quienes se educa, toda vez que su interés sea homogenizar y preparar para la vida en clave de producción económica.

En filosofía, la relación de un objeto con su verdad es un suceso real (*Geschehen*). Volviendo al ejemplo, el hombre encuentra que no es libre, que está separado de su verdad, que lleva una existencia fortuita y falsa. La libertad es algo que tiene que adquirir mediante la superación de su esclavitud, y la adquiere cuando conoce efectivamente sus verdaderas potencialidades. La libertad presupone condiciones que la hagan posible, a saber, un dominio consciente y racional del mundo. La historia conocida de la humanidad verifica la verdad de esta conclusión. La noción del hombre es su historia, tal como la aprehende la filosofía. Por consiguiente, esencia y existencia están efectivamente interrelacionadas en la filosofía y en ella el proceso de demostrar la verdad tiene que ver con el objeto existente mismo. (Marcuse, 1984, pág. 102)



Siempre se ha tenido en cuenta que el acto de educar en sistemas donde la condición social es particular imposibilita algunos resultados inmediatos que parece retrasan las metas que desde las políticas públicas que enmarcan la inclusión, se presentan como metas urgentes de ser cumplidas en nombre del poder político de turno. Cada instancia de la política está destinada a demostrar unos alcances para parecer más efectivos de acuerdo con las metas trazadas en sus planes de gobierno y demás, de tal manera que resultan una serie de proyectos y subproyectos y toda suerte de temas para ser abordados en corto tiempo, que deben ser ejecutados y cumplidos a cabo según cronograma establecido, proponiendo a la dinámica escolar institucional una suerte de proyectos necesarios para enrutar el fin de la escuela. De este modo parece ser agobiante la inserción a proyectos novedosos que prometen mejorar la calidad de la educación, pero que, de alguna forma, cambian el ritmo de la escuela institucional y comienzan a ejercer presión de tiempo y acción, en tanto los proyectos deban ser atendidos en su inmediatez, dejando de lado, en ocasiones, su finalidad.

El fenómeno de la simultaneidad y bombardeo de proyectos desarrolla en las instituciones, una suerte de acciones desmedidas que regularmente dan cuenta de las necesidades de la población, desfavoreciendo la dinámica escolar en tanto se abarquen muchas cosas en tiempos que no coinciden con la necesidad propia de desarrollar un proyecto que tenga o logre un gran impacto. Este fenómeno burocrático, ralentiza la dinámica propia de la escuela, el sujeto debe producir ante el estímulo del proyecto y a su vez debe dar cuenta de la transformación social.

¿Plantearía seguir un modelo educativo para continuar con una educación al servicio de un sistema hegemónico que busca reproducir una ignorancia funcional en esta sociedad de consumo? La labor docente a la luz de las escuelas neoliberales no deja de ser un reto que influye la forma de reflexión sobre el fenómeno del consumismo y la globalización. La función docente hoy día dejó de ser cuestionada y pasa a ser una función en donde recae cierta participación política como intelectual, a riesgo de quedar en los anaqueles. Es posible que las funciones del docente estén orientada a la consecución del logro. Tomando el logro como el indicador de calidad. Una calidad discutible pues se tendría que analizar desde qué óptica se define *calidad*. Una calidad que está registrada como una marca de refresco o de zapatillas deportivas, una marca mal entendida, así como la impronta que probablemente asegura intereses del mercado global.

Quienes dirigen qué enseñar, la utilidad de sus futuros egresados y su interacción con el mundo del conocimiento deben contar con cierto liderazgo y cierto sentimiento de emancipación.

Estamos citados ante un analfabetismo social apolítico y consumista que rige la subjetividad pero que masifica las acciones, reduciéndola al encuentro con el placer inmediato, una seudofelicidad. Y no es para menos, el desequilibrio ambiental, la ausencia de conciencia con el trato hacia el medio ambiente, no es más que un síntoma de la forma como interactuamos con el mundo, las prioridades que ahora como seres humanos tenemos, nuestras urgencias e intereses. Una educación necesitada de humanidad, donde la sanción, la exclusión, la alienación y la opresión ideologiza y va de la mano con los organismos gubernamentales en pro de la hegemonía política y económica, es una escuela fallida. La educación a estas alturas no es un incluyente porque no da respuesta a la brecha de desigualdad que impera en el mundo, en el continente, en el país. En este sentido la escuela ha perdido una función vital para la transformación de realidades y para el desarrollo de personas funcionales desde el conocimiento y no operantes para la reproducción de un sistema que aplaude la desigualdad social.

#### **4.4 Sobre la pregunta ¿para qué la escuela en tiempos de globalización? Reflexión**

Parece muy vigente el cuestionamiento sobre la función y la razón de la escuela en tiempos actuales. Así mismo la escuela, se considera, ha dado la tarea de posicionar primordialmente el conocimiento científico como sinónimo de avance y desarrollo del pensamiento humano. En ese sentido, la formación ética y por tanto el carácter humanístico que se le atribuye implícitamente a la escuela dentro de la formación de sujetos ha llevado a reevaluar las ventajas que esta tiene sobre su quehacer y la afectación en la construcción de sujetos sociales que constantemente deben transformarse. Desde luego revisando el asertividad en el papel social que la escuela cumple como institución que permite sociabilizar y culturizar al ser humano entre sus pares.

Esta función tan concreta demanda una continua transformación de la escuela en su naturaleza dados los cambios permanentes en los que se edifican las sociedades contractuales.

Las exigencias sociales plantean un reto educativo, una forma de inspirar a la escuela, de formular una concepción sobre el papel de la educación fuera de los escenarios

transmisioncitas convencionales como sería el aula o los espacios físicos provistos para tal fin. La propuesta actual revela que la escuela salió hace mucho tiempo por entre las ventanas de los edificios en donde fuese construida. La idea de escuela es trasladada a la acción de educar en tiempos globalizantes y, por ende, llevada a un nivel distante de la concepción convencional que establece primeramente lo locativo o físico. La escuela no depende del sitio, es una idea que se instaura cada vez más fuerte en la mente de las personas, hay una necesidad de asistir a la escuela, desde siempre porque la acción de razonar parece nos cerca a la sed de conocer, por lo tanto la escuela no puede ser una agencia externa a la naturaleza del ser, hace parte de su forma de existir y cohabitar en el planeta, en la construcción de significados y de caminos que desee llevar a cabo, en la concepción de mundo que quiera dársele, en la acción pragmática que quiera otorgársele sin alguna responsabilidad distinta a la posibilidad de encontrar un camino para existir desde la particularidad de estar vivo. De ahí la importancia y la urgencia de propiciar en los que se educan, la búsqueda por una escuela que no está fuera del individuo, de manera metafórica, la escuela que nace de adentro desde la ordenación del mundo de las ideas. Esa concepción de escuela depende de cada uno, una concepción para que los seres humanos se alojen en ella y no quieran desertar bajo alguna causa.

Ese concepto de escuela, el formular esa idea de escuela desde la mente humana, posibilita no estar sujetos a momentos estrictos como la edad o el desarrollo cronológico, mental afectivo o cognitivo respecto a un patrón. En esa medida se puede pensar que la escuela puede ser personalizada, puede ser dirigida según las motivaciones, se hablaría de una escuela autónoma de una escuela libertaria que permite el desarrollo de las potencialidades de los individuos a la luz de sus motivaciones. Poder ser en tiempos tan fragmentados para el sujeto como es la globalización, parece proponer un ser humano deshabitado de su esencia, despojado de su humanidad bajo la consigna de adaptarse al mundo, aunque dicha adaptación pueda alienar o homogeneizar.

En la búsqueda por una escuela que desplace los modelos tradicionales se propone dar lugar a formas más efectivas en términos educativos, que aproximen al ser que se educa al conocimiento, a la reflexión y a la construcción crítica de un mundo que surge a partir del encuentro consigo mismo. Ello implica incluir en el desarrollo de temas tan novedosos como ambiciosos a saber, la felicidad, las capacidades, las emociones, la conciencia entre otros. Se le delega otro compromiso, respecto a preparar condiciones

educativas válidas para que los sujetos que allí se educan puedan ser entre otras cosas, libres, democráticos, humanistas, sensibles ante la existencia, equitativos, justos, racionales en su accionar frente a la vida además de sensibles a las transformaciones contextuales que exigen adaptabilidad, para lo cual ellos puedan más adelante hacer parte de la sociedad hegemónica.

En este sentido la utilidad de la escuela quedaría a riesgo de ser definida en términos utilitaristas, definiéndola como un elemento más de un sistema que desconoce individualidades porque la sociedad globalizante en sí misma y en su naturaleza requiere homogenizar para llevar a cabo un efecto político masivo y por ende de dominación. Si la función social del sujeto está enmarcada en pertenecer a un clan, grupo o cultura determinada, es apenas visible considerar que la escuela es un espacio donde el sujeto despliega tales potencialidades dirigidas a desarrollarse como individuo sea su intención de integrarse o no a la sociedad, decisión y constructo subjetivo o personal que tiene hacedero en la formación de la convicción, para lo cual la escuela debe tener una importante afectación.

De tal manera que el ejercicio de reflexionar sobre el papel de la escuela, planteado mucho antes, se había convertido en su momento en una tensión que permitiría diagnosticar los tipos de sociedades y prever si el direccionamiento de la función social estaba encaminada realmente a la operatividad de un ciudadano con sentido humanista en todas sus acciones, es decir un ciudadano perfilado desde la lógica ideal, para lo cual es importante dejar sobre el tapete la inquietud de Kant en el sentido de que la escuela cumpliría una función concreta en un momento histórico específico y el sentido de educar más allá de la escuela, pone de manifiesto otras instituciones como la familia, quienes responden al canon educativo de la época.

Para ese entonces, Kant evidenciaba una preocupación frente al dinamismo que debía tener la educación como base general de la organización de las sociedades, tomada esta desde cualquier institución sea familiar o escolar.

Un principio de pedagogía que debería considerarse siempre presente es especial por quienes elaboran planes de educación, es el de que no se debe educar a los niños a partir del estado presente de la especie humana, sino a partir de un posible mejor estado presente de la especie humana, un posible mejor estado del futuro; es decir, a partir de la idea de la humanidad y de su destino. este principio es de gran importancia. Los

padres, por lo general, educan a sus hijos de modo que se avengan bien al mundo actual, así se encuentre tan corrompido como sea. Empero, ellos deberían educarlos mejor, con el fin de que un estado más perfecto pueda surgir en el futuro. No obstante, se presentan aquí dos obstáculos: Primero, los padres, que se preocupan generalmente sólo de una cosa, y es que sus hijos triunfen en el mundo, y, segundo, los príncipes, que consideran a sus súbditos apenas como instrumentos para sus propósitos. (Kant, Tratado de Pedagogía, 1985, pág. 13)

El paradigma educativo plantea que la educación es un derecho, que debe ejercerse, que debe ser obligatorio, que debe garantizarse desde cualquier punto de vista, indistintamente de los criterios políticos y económicos globales. La educación es un derecho y en eso nos sentamos a pensar las escuelas actuales. No es un postulado nuevo, no se convierte en una idea novedosa, por el contrario, el surgimiento de la escuela se ha traducido a perseguir la garantía de dicho derecho toda vez que se habla de un derecho básico que permite el desarrollo del hombre como sujeto social. Desde luego, ampliar la función social de la escuela desde el punto de vista de la consecución de derechos, obliga necesariamente a revisar si la institución como garante apuesta a la garantía del derecho a la educación, de qué forma lo realiza y de qué manera está garantizando este derecho que tendría que lograr el desarrollo del sujeto en términos sociales y si es efectiva la escuela esta perpetuando la promoción del sujeto permitiéndole incrustarse en la dinámica social y cultural de su país desde distintas dimensiones. Por otro lado, si la educación se plantea como servicio que propone una lógica de inversión, ¿se estaría planteando la educación como un servicio que implica lucro?

Frente a lo anterior, es claro que la educación, tomada únicamente como servicio ceñido a cifras de inversión financiera, estaría limitada con las pretensiones económicas y políticas del país o de un sistema global. Si se opera bajo la consigna de productividad puede correrse el riesgo de desplazar la naturaleza inicial de la educación como derecho, y olvidar su función orgánica como es el desarrollo del ser desde la garantía de los derechos universales. Lo anterior puede permitir vislumbrar pretensiones económicas dictadas desde la participación de entes externos que influyen en la educación, qué enseñar y cómo hacerlo, a un fin de beneficiar un sistema establecido institucional y global, es decir, direccionaría el quehacer y desarrollo de individuos de ciertas naciones a posteriores acciones de orden productivo, en suma, la actual educación para el trabajo.

La educación entonces es un orden normativo tan preciso, necesario e ineludible por ende invaluable, tan cotidiano y cercano a las acciones más sencillas como respirar, jugar o alimentarse. Más allá de convertirse socialmente hablando en un Derecho legal, estamos ante una condición adquirida para mejorar la supervivencia.

#### **4.5 La Filosofía en la Escuela ¿para qué?**

Los sistemas de las sociedades actuales emergen y circulan como aplanadoras sobre lo que se puede considerar *sujeto*. El flagelo propagado de la masificación parece disolver la subjetividad, diluye la persona, el sujeto que transita en y desde su existir. Una subjetividad tan humana como tan fácil de macerar, en algunos casos, frente a sistemas más operantes que la propia voluntad individual, y ésta puede ser la excepción en el caso de algunos exiliados. Desde luego se plantearía que, como arquetipo individual, esta acción de no querer pertenecer a la *masa* trae consigo el sentido emancipatorio de las voluntades, solo algunas que, en contados casos, deciden subsistir al poder masificador del sistema.

Distinguir el frenesí de la caterva y el acontecer de la subjetividad tomaría tiempo y requeriría de formas especiales de interpretar el mundo desde lo humano. ¿Qué tomaría mayor relevancia, la caterva o el sujeto? ¿Qué nos llevaría como especie a comprender el sentido de la existencia en un plano compartido por muchas otras vidas? ¿Qué aspectos, desde la naturaleza humana, tendrían que intervenir para que el pensamiento fuese independiente de la ideología y para que las acciones no se convirtieran en actos masivos por imitación o contagio sino por convicción y autonomía?

Desde hace décadas, los fenómenos productivos industriales aportaron la idea que la masificación entendida como la forma de manejar, abarcar, transformar, mover y producir a gran escala algún producto que debía ocasionar lucro, podía ser un principio que se podía aplicar a los procesos humanos o de nivel organizacional en actividades que requerían manejo de la jerarquía y calidad, así se optimizaría la función de cada sujeto, permitiendo un nuevo concepto: la administración del recurso humano (si bien no directamente de la voluntad del sujeto, si de su funcionalidad y operatividad relacionada quizá con la gestión, que requeriría de visualizar un resultado en determinado lapso de tiempo).

Era el modelo de propuesta que encontraría el progreso al dar un aire de avance, una sensación de evolución, de paso adelante a pesar de que, en siglos, la humanidad nunca ha dejado de avanzar. Desde luego, este principio fue muy bien acogido en el proceso de industrialización, dando resultados respecto al crecimiento del capitalismo y al alcance que logró esta propuesta productiva desde luego a los ojos de las economías de grandes superficies.

Después ese contagio de *productividad*, bajo el nombre del “*progresismo*” o economías de progreso, trajo como consecuencia que las nuevas formas de gobierno en las diferentes naciones (especialmente en Norte América como país líder en tema de desarrollo), se centrara en la masificación, prestando atención a los procedimientos de trabajo, especialmente en la interacción humana y su nivel de productividad. La acción humana individual, entonces requería de una nueva manera de ser llevada a la acción social, el acto de masificar (buscar acciones masivas) o de *industrializar*, desde el punto de vista económico, fue un paradigma que permitió contagiar el entusiasmo de quienes buscaban calidad en los procesos ahora no solo industriales sin humanos. La actividad humana entonces perseguía ahora el *estándar de calidad* como si se tratara de la fabricación a gran escala de prototipos o artefactos. No obstante, el incluirlo como léxico en labores tan humanas como la educación comenzaría a proponer una suerte de transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas.

Lo anterior, sumado a la acelerada explosión demográfica, permitiría una percepción que desarrollaría un afán de gobernar sobre los tangibles del mundo, sobre cualquier clase de recurso incluido el ser humano, acrecentando la percepción de riesgo al agotamiento tanto de recursos materiales, alimento etc., como del recurso de la especie, una sensación de pérdida próxima.

Considerar creer que los recursos del mundo se están agotando debido a cierta sobrepoblación de la especie humana, garantizaría de alguna manera, que el estrés por supervivencia detonara la mentalidad de producción sin límites y muy a pesar incluso, del equilibrio del medio ambiente. Sin embargo, tal situación a los ojos del capitalismo es suscrita, pues desde luego que este sistema, es decir esta propuesta económica que a la larga trasciende a todos quienes hacemos parte del mundo, impera en escenarios tan simples como cotidianos que involucran la voluntad de las personas, al punto que normaliza una suerte de desigualdades no solo materiales sino existenciales. Los recursos materiales, de abastecimiento, de supervivencia pueden estar agotados porque la

explosión demográfica evidentemente se presenta en cifras aceleradas, pero ¿acaso se agota la riqueza para quienes el poder político y económico todo lo puede? Resultaría paradójico creer que en el mundo los recursos ya estén agotados con un poco más de 7,4 mil millones de habitantes, ¿No obedece quizá a una desigual distribución de la riqueza mundial?

*La población mundial aumentará en 1.000 millones para 2030*

*21 de junio 2017, Nueva York*

La población mundial actual de 7.600 millones de personas alcanzará los 8.600 millones para el año 2030. Además, llegará a 9.800 millones para 2050 y a 11.200 para 2100.

Estas son estimaciones de un nuevo informe de Naciones Unidas, dado a conocer este miércoles. El estudio indica que esta tendencia al alza continuará a un ritmo de aproximadamente 83 millones de personas más cada año, pese a una disminución constante de los niveles de fertilidad.

Las Perspectivas de la Población Mundial 2017, publicado por el Departamento de Asuntos Sociales y Económicos de la ONU, provee un amplio análisis de las tendencias demográficas. La información es esencial para guiar las políticas destinadas a cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que busca acabar con la pobreza y el hambre, además de lograr la plena igualdad para 2030. Las nuevas proyecciones indican, por ejemplo, que China e India siguen siendo los países más poblados, pero cerca del año 2024, India superará a China. Entre los diez países con más gente, Nigeria es el que está creciendo a una mayor velocidad. Por ello, se estima que Nigeria superará en este aspecto a Estados Unidos antes de 2050.

El informe también señala otras tendencias como la concentración del crecimiento en los países pobres, lo cual presenta un enorme desafío para implementar los ODS.

Por otra parte, se destaca una reducción de los niveles de fertilidad que desaceleran el ritmo de crecimiento, pero, a su vez, generan una tendencia al envejecimiento de la población.

Esto tendrá un profundo impacto en las sociedades, estima la ONU, y pondrá de manifiesto presiones sobre los servicios de salud, los sistemas de pensión y protección social en muchos países.

La expectativa de vida también ha aumentado. Entre los años 2.000 a 2005, fue de 65 años para los hombres y 69 para las mujeres. Entre 2010 y 2015, alcanzó 69 para los hombres y 73 para las mujeres. (Naciones Unidas, 2017, pág. 1)



## 5. LA ESCUELA EN RESISTENCIA

Exponer su postura frente al trabajo diario, sus resistencias a un esquema educativo tradicional desde el aula, su apuesta a la orientación y formación de jóvenes generaciones y comunidades que posibiliten un cambio desde el *saber pensar*, posiblemente permitan vislumbrar, quizá a largo plazo, un *saber proceder* en el ejercicio de un concepto de la ciudadanía y desde luego, en concordancia con la democratización, la expectativa de la paz y el desarrollo de los sujetos políticamente autónomos.

Así mismo, al propiciar el dialogo teórico entre escuela, función docente y acción del estudiante y su relación entre conocimiento y aprendizaje, ha permitido la discusión sobre las acciones actuales y el papel de la escuela como institución política, social, cultural que agencia y valida prácticas públicas enrutadas a la finalidad última de la educación, que es la formación de ciudadanos competitivos que afronten mediante el desarrollo de capacidades, los retos planteados por el fenómeno de la globalización.

### **5.1 Reformulación de función de la escuela como elemento del estado, mediante la implementación de las comunidades de indagación en el aula de primaria.**

#### **Propuesta**

Parte de la propuesta está encaminada a fortalecer la capacidad de razonar frente a situaciones concretas, que lleven al estudiante a resolverlas con el uso del pensamiento autónomo, la actitud reflexiva y por tanto filosófica. Así mismo el pensamiento crítico y la estructuración de formas de *saber pensar* y potenciar los elementos comunicativos con que cuenta el estudiante servirán para pensar por sí ya que se aplica de forma misma con criterios lógicos.

La indagación la definen algunos como habilidad para saber formular preguntas. Esta habilidad tiene su origen en las necesidades del niño, y se convierte en un medio o instrumento para comprender. (Dewey, *Cómo Pensamos*, 1989), nos proporciona una posible respuesta acerca del papel de la interrogante: la curiosidad, en cuanto actitud exploratoria, es la que da origen al pensamiento.

Inicialmente en el niño la curiosidad es como un instinto natural. Con el crecimiento y su participación en las relaciones sociales, el niño se vale del lenguaje

interrogativo, de las preguntas, para continuar explorando, por medio de los adultos, al mundo. La pregunta sustituye a las manos. En este sentido la pregunta viene a ser algo así como las manos con las que el pensamiento explora el mundo. Inicialmente el preguntar del niño es mera curiosidad, afán exploratorio y manipulativo. Pero con el tiempo, si alentamos, en este proceso, la curiosidad, las preguntas del niño se convierten en problemas.

Al formular una pregunta se señala el inicio de una búsqueda y un procesamiento de información que produce un nuevo conocimiento. Las preguntas convierten la actividad (energía mental) de la curiosidad en estructura del pensamiento.

La indagación es un proceso que se da en el pensamiento humano desde las etapas primeras de su desarrollo. El niño pequeño que tantea tratando de averiguar a dónde fue a parar la pelota, está haciendo inferencias mediante la indagación.

Los niños aprenden a conectar las experiencias presentes con aquello que ya sucedió antes en sus vidas, y con aquello que podrían esperar que sucediera. Aprenden a explicar y a predecir, a identificar causas y efectos, medios y fines, medios y consecuencias, así como a distinguir cada una de estas cosas de las otras. (Dewey, *Cómo Pensamos*, 1989, pág. 25)

El ejercicio del docente se hace especial en una escuela pública, presenta características especiales, diversas, en algunos casos difíciles por las condiciones de necesidad y vulnerabilidad de los niños, por diversos factores socio políticos y culturales que obligan al profesor a responder a diversos retos según las circunstancias.

Cabe tener en cuenta que la escuela pública afronta muchas dificultades, carga con un estigma, que delimita y sesga sus funciones respecto de la escuela privada y del interés común de una y otra, que es alcanzar altos niveles de calidad educativa y formación humana, que, a veces, la escuela pública resiente que parecen bienes para los niños de la escuela privada y no para ellos. Aspectos como la marginalidad de las escuelas que se encuentran localizadas donde inician los cinturones de miseria, apuestan a una verdad que eufemísticamente se diseña mediante las políticas públicas. A esta marginalidad se añade el miedo y la apatía de la comunidad para participar en las decisiones que afectan a la escuela.

La escuela pública surgió para un determinado grueso de población, su finalidad se suscribió como estrategia política desde los años desde la independencia con la llegada de la escuela lancasteriana, que persiguió un modelo de educación que quiso bajar los

niveles de analfabetismo, impartir una enseñanza en asuntos atinentes a la formación política y ciudadana de los hombres de género masculino que detectan posiciones de poder sobre la población.

Ahí se encuentra, a nuestro juicio, el origen de la diferencia de clase y de posición social frente a la educación en nuestro país, ya que todavía no hemos alcanzado, en términos reales, una verdadera democratización de la educación, entendida esta como el derecho de la igualdad de ciudadanía en materia de calidad de la educación. La actitud del profesor ante las dificultades que afronta la escuela pública.

Poder admirar a los estudiantes pequeños por sus logros, y por lo que posiblemente ignoren como el conocimiento funcional, es un hecho de la extraordinaria manera de sorprenderse frente a lo que ignora, porque los niños implícitamente saben que ignorar no es malo, pero no lo deducen formalmente, se permiten el grado de ignorar porque es una manera de entrar al mundo de los “grandes”, de los adultos, sin dejar de ser niños. Ese descubrimiento constante que les permite abrir los ojos de tan forma que quieren absorber el mundo en una única mirada, es pues el insumo del querer aprender.

Esa importante capacidad de asombro que desde luego los adultos solemos perder en algún salón de clase o en algún lugar que tiene que ver con el conocimiento, y que no advertimos al momento en que lo perdimos, es un aspecto que puede definir si nos adentramos al conocimiento, investigamos, indagamos o nos conformamos con anotaciones y datos corrientes que desde luego se nos reproduce y retransmite en la escuela a lo largo de la vida.

## **6. CONCLUSIONES**

- Una de las funciones de la escuela Diana Turbay IED debe estar direccionada a permitir dar criterios para pensarse la sociedad de una manera distinta a la violenta que pueda traer consigo la competencia, diferente a la exclusión cuando no se posee la manera de potenciar las capacidades según el contexto, contraria al desarraigo cuando no se está en la órbita local, inversa a la desesperanza cuando los elementos para la supervivencia en la sociedad son oprimidos al sistema neoliberal.

- El afán de cumplir con normatividades, desligan el papel de la escuela Diana Turbay IED, y la función humanística del docente, el de ser un orientador de procesos. Desde la cotidianidad pedagógica del oficio de enseñar, también se ha sido parte de la actividad de jalonar, a veces tratándose de experiencias similares a la de Sísifo, un sin sentido, la situación debe revertirse para dar el espacio que requiere la escuela en la formación de ciudadanos con pensamiento autónomo y crítico, sensible a sus realidades.
- El papel docente que es tan crucial como difícil de mostrar porque surgen interrogantes simples como: ¿cuándo un estudiante está listo para el siguiente grado? ¿cuándo determinarle que está preparado para que continúe? Parece estar a merced de la suerte con las disposiciones externas que están relacionadas con las políticas educativas, en la que los maestros directamente no tenemos participación o decisión directa, los principios institucionales y los requerimientos administrativos donde se esgrime un ideal que dista de lo que sucede o de lo que se necesita. Por lo anterior es necesario continuar potenciando la conciencia de educar y de orientar procesos o experiencias educativas innovadoras que permitan el diálogo con el conocimiento desde otros ámbitos y desde las realidades de los estudiantes.
- Lo que se precisa saber es la forma como se presenta la experiencia de ser docente en un sistema determinado por la economía del mercado, en medio de un ritmo globalizante, en una política netamente neoliberal, mercantilista, empresarial, con unos principios que transitan entre dos tensiones contradictorias como son el educar humanizando y el adiestrar, preparar para competencias aguerridas idóneas en el mercado laboral a pesar de comprender que las sociedades contemporáneas requieran de otros lenguajes para la supervivencia. En eses sentido, es vital formular escenarios de comunicación reflexiva orientada a la actitud filosófica, como forma de emancipación de discursos hegemónicos, de tal manera que se sirva de la filosofía para abordar temas de reflexión que permitan contextualizar las realidades educativas.
- En la medida que se tiene la preocupación de que la escuela, en el caso concreto del Diana Turbay IED, ayude a superar las brechas o las profundice entonces asistimos a una gran preocupación respecto a la forma como la escuela decide dar respuesta a las brechas de la desigualdad social, si a partir

de sus acciones pedagógica reduce la diferencia o por el contrario amplía mediante prácticas cotidianas hegemónicas, dirigidas a potenciar la propuesta neoliberal, el abismo a las diferencias sociales que durante años han venido transitando históricamente. De tal manera que la función del maestro y de la escuela en conjunto con los estudiantes es la de transformar las realidades y los discursos, haciendo uso de diálogos reflexivos, analíticos que proporcionen la forma de solucionar situaciones problemáticas.

- Pensar en el papel de la escuela como elemento ideológico, pues está prestando una función específica en la formación del pensamiento de las sociedades actuales. De ahí nace el hecho de revisar el tipo de escuela que agencia un modelo específico productivo y político pues este direcciona y articula las diferentes prácticas y propósitos sociales para la obtención de resultados hacia un modelo económico establecido, casi que tomando autoridad en el futuro de los estudiantes que egresan.
- Preguntarse en esencia por la pregunta por el *ser* en términos educativos nos traslada necesariamente al contexto en que este sujeto se plantea como un participante activo que puede definir las propias riendas de su conocimiento y de su pensamiento. En la reflexión de la educación, del cómo se educa al niño o niña, del cómo se forma o educa las generaciones para el aprendizaje del ejercicio del pensar y de hacerlo bien, implica la reflexión no solo de carácter epistemológico, pues el fin último sigue siendo a través de los años, el desarrollo del ser en tanto su relación con el mundo y su interpretación del entorno en que habita
- Finalmente, la escuela debe reformular la función de educar, orientada a la formación de saber pensar autónoma y críticamente, reconquistando el gusto por aprehender, recobrando la posibilidad del libre pensador responsable de sus ideas y de su conocimiento. La integralidad del *saber ser* y *saber pensar*, da elementos para poder desarrollar las capacidades individuales donde el desarrollo de un país está en clave de potenciar a las personas como un fin y no como el medio para aumentar la desigualdad. Darle apertura a la discusión en torno a la forma como se presentan los ambientes de aprendizaje para la formación del pensamiento crítico, obliga a revisar el panorama pedagógico y funcional de la escuela con un determinado perfil de ciudadano que opera

desde las políticas preestablecidas de orden de la globalización, lo que implica la revisión de la escuela como institución al servicio del sistema neoliberal o por el contrario, la escuela como espacio socializador y laboratorio del mundo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía de Bogotá, Secretaría Distrital de Salud y la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito UNODC. (2016). *Estudio de consumo de sustancias psicoactivas en Bogotá, D.C.* Bogotá. D.C: LEGIS S.A.
- Alcaldía Mayor de Bogotá Secretaría Distrital de la Mujer. (2006). *Diagnósticos Locales. Condiciones de las mujeres y su situación en materia de derechos* . Obtenido de Diagnóstico Local Rafael Uribe Uribe: file:///C:/Users/Estudiante/Desktop/18-Diagn%C3%B3stico%20Rafael%20Uribe%20Uribe%202016.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá, SED. (s.f.). *Colegio Colombia Viva IED*. Obtenido de <http://colegiocolombiaviva.edu.co/historia-de-nuestro-colegio>
- ARCIS., E. K. (s.f.). *Tratado de Pedagogía de Emmanuel Kant*. [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl) / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Obtenido de <http://files.filosofiaonline.webnode.com.br/200002743-d9f4ddae1/Kant%20-%20Pedagogia.pdf>
- Banrepcultural Red Cultural del banco de la República de Colombia. (2017). *¿Qué es neoliberalismo?* Obtenido de <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-91/que-es-neoliberalismo>
- Cerletti, A. (2009). La Enseñanza de la filosofía como problema filosófico. *Revista de Filosofía y Teoría Política*.
- CODHES Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. (2015). *Desplazamiento crece a pesar de tregua unilateral y des-escalamiento del conflicto*. Bogotá D.C: CODHES.
- Cubillos B., J. S., Henao V., L. A., Gil Cl., M. G., Díaz Ch., W., & Valdés A., L. (2004). *Educación para pensar: la enseñanza de la actitud filosófica*. Santiago de Cali: Universidad del Valle Instituto de Educación y Pedagogía .

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (Primera ed.). (M. A. Galmarini, Trad.) Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y Política de la esperanza Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires - Madrid: Amorrortu editores.
- Kant, I. (1985). (C. E. Maldonado, Ed.) Obtenido de <http://es.scribd.com/document/125824838/Kant-Tratado-de-pedagogia-1803>
- Kant, I. (s.f.). *Crítica de la razón pura*. (P. Ribas, Trad.) Obtenido de [http://juliobeltran.wdfiles.com/local--files/cursos:%20ebooks/Kant\\_I\\_\\_Critica\\_de\\_la\\_razon\\_pura\\_trad\\_Ribas.pdf](http://juliobeltran.wdfiles.com/local--files/cursos:%20ebooks/Kant_I__Critica_de_la_razon_pura_trad_Ribas.pdf)
- Lipman, M., Kohan, W. O., & Waskman, V. (2000). Algunos supuestos filosóficos de Filosofía para niños. En W. O. Kohan, *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas* (págs. 60-63). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1998). *La Filosofía en el aula* (Segunda ed.). (E. Echeverría, M. García González, F. García Moriyón, & T. De la Garza, Trads.) Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1998). *La Filosofía en el Aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Marcuse, H. (1984). *Razón y revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social*. Barcelona, España: Ediciones Altaya S.A.
- Marias, J. (1980). *Historia de la Filosofía*. Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente.
- MEN. (2017). *Plan Nacional Decenal 2016-2026* (Segunda ed.). Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional.
- Montaigne, M. d. (1994). *Ensayos I*. Barcelona: Altaya.
- Mouffle, C. (1999). *El Retorno de lo Político Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Palmero, M. L., Moreira, M. A., Caballero Sahelices, M. C., & Greca, I. M. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro.
- Pineda, D. (1992). Filosofía para Niños: un acercamiento. *Universitas philosophica*, 102-124.

- Pineda, D. A. (Diciembre de 2001). Sobre enseñar y aprender en filosofía. *Universitas Philosophica*, 37, 129 - 144. Obtenido de Sobre enseñar y aprender filosofía. Universitas Philosophica  
37.file:///C:/Users/Estudiante/Desktop/diego%202001.pdf
- Pineda, D. A. (2017). Desplazamientos, Transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática: reflexiones en torno a un viejo cuaderno de filosofía. *Universitas philosophica*, 15-52.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2009). *Conociendo la Localidad Rafael Uribe Uribe: Diagnostico de aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Bogotá D.C: Alcaldía Mayor de Bogotá. Obtenido de <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/Localidad%2018%20rafael%20uribe/Monografias/18%20Localidad%20de%20Rafael%20Uribe%20Uribe.pdf>
- Secretaría Jurídica Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (13 de Julio de 2005). *Decreto 218 de 2005 Alcalde Mayor*. Obtenido de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=17138>
- SED. (2016). *Plan de desarrollo 2016-2020 Bases del Plan Sector Educación*. Bogotá D.C: Secretaría de Educación Distrital. Obtenido de [https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Nuestra\\_Entidad/Gestion/Bases\\_del\\_Plan\\_de\\_Desarrollo\\_Sector\\_Educacion\\_2016\\_2020.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Nuestra_Entidad/Gestion/Bases_del_Plan_de_Desarrollo_Sector_Educacion_2016_2020.pdf)
- Sen, A. (1999). *Desarrollo Y Libertad*. Barcelona: Planeta.
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *La Filosofía Una escuela de la Libertad*. México: Unesco.
- Valdés, D. H. (15 de 02 de 2010). *Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica*. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v11n16/v11n16a06.pdf>



## Anexos

### *Anexo A Plan de estudios Filosofía 10 y 11*

#### PEI:

**Enfoque:** Aprendizaje Significativo **Modelo:** Constructivismo **Énfasis:** Ciencia y Tecnología

**NIVEL:** MEDIA VOCACIONAL **CICLO:** V **AREA:** CIENCIAS SOCIALES  
**ASIGNATURA:** FILOSOFÍA **GRADO:** DÉCIMO **INTENSIDAD HORARIA:** 3

#### OBJETIVOS DEL AREA:

##### *OBJETIVO GENERAL*

Fomentar una formación integral en la que el estudiante sea protagonista activo, responsable y libre en la transformación de su realidad y la construcción de nuevos modelos de sociedad y cultura, mediante la creación de conciencia crítica, buscando el desarrollo del espíritu investigativo para indagar antecedentes, causas y consecuencias, además de formular juicios de apreciación para enfrentarse eficazmente en los desempeños social y laboral y de su entorno, en otras palabras, la formación de buenos y honestos ciudadanos.

Comprender las diferentes etapas históricas de la filosofía para identificar los diferentes ámbitos filosóficos y su relación con los problemas del hombre.

##### *OBJETIVOS ESPECÍFICOS*

- Formar valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista.
- Fomentar el deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico:
- ✓ Comprender el cuidado básico del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual y la condición etaria de la población estudiantil.
- ✓ Asimilar conceptos científicos en las áreas de conocimiento que sean objeto de estudio, de acuerdo con el desarrollo intelectual y la edad.
  
- Formar para la participación y organización infantil.
- Desarrollar valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana:

- ✓ La iniciación en el conocimiento de la Constitución Política.
  - ✓ La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.
- Formar hombres que participen activamente en la sociedad, con conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y de la diversidad existente en el país y en el mundo.
  - Encaminar a los estudiantes a desarrollar actividades de reflexión sobre los actos de su vida, que les permita afianzar un verdadero sentido de pertenencia por su país.
  - Impulsar en los jóvenes la búsqueda de alternativas de transformación del medio ambiente de manera racional, para explorarlo sin deteriorarlo, de tal manera que las futuras generaciones puedan hacerlo también.

**COMPETENCIAS DEL ÁREA:**

Conozco las características básicas y la utilidad de la filosofía y del filosofar.  
 Asumo una actitud crítica frente al saber filosófico y los distintos tipos de saberes.  
 Reconozco y ejemplifico desde la realidad del hombre de hoy los diferentes métodos de la reflexión filosófica.  
 Identifico y establezco los principales aportes de las ramas de la filosofía a las diferentes ciencias del desarrollo humano.

	Primer Período	Segundo Período	
<b>TEMAS</b>	<p><b>INTRODUCCION A LA FILOSOFÍA</b></p> <p>El hombre y su capacidad de asombro            La filosofía y sus problemas fundamentales Develando la naturaleza: Filósofos presocráticos. Sócrates y Los Sofistas: postura universalista, relativista</p> <p>Sócrates y Los Sofistas: Postura universalista, relativista y escéptica.            Platón: Metafísica, teoría del conocimiento, antropología, lógica, ética y política.</p>	<p><b>PENSAMIENTO CRITICO Y EXISTENCIA</b></p> <p>Platón: Metafísica, teoría del conocimiento, antropología, lógica, ética y política. - Aristóteles: Metafísica, teoría del conocimiento, Antropología, lógica, ética y política.</p> <p>Las escuelas helenísticas y el problema ético: Hedonismo, Cinismo, Epicureísmo, Estoicismo, Escepticismo. - Helenismo científico: Euclides de Alejandría Arquímedes Aristarco Eratóstenes Claudio Ptolomeo.</p>	<p><b>PENSAMIENTO CRITICO Y EXISTENCIA</b></p> <p>El renacimiento y la transición.            La Edad Media            Dios: Santo Tomás de Aquino            Juan Escudero            panteísmo.            San Anselmo            ontológico            Santo Tomás de Aquino            demostrar la existencia de Dios</p>
<b>Cognoscitivo</b>	Describe y representa los diversos tipos de saberes, caracterizando el quehacer filosófico y sus los principales métodos de la filosofía.	Reconoce los diversos aportes del pensamiento existencialista y su relación con el mundo contemporáneo.	Realiza un análisis crítico del pensamiento que somos

N I V E L E S D E D E S E M P E Ñ O	<b>Procedimental</b>	Conceptualiza los problemas básicos del filosofar, describiendo y ejemplificando las principales ramas del saber filosófico.	Analiza mapas conceptuales comparativos de cada una de las propuestas existencialistas.	Identifica l... y sus apor... juicio cristia...
	<b>Actitudinal</b>	Valora la utilidad de la filosofía para la vida diaria y la consolidación del proyecto de vida.	Comprende las principales características del pensamiento griego en relación con la originalidad de la democracia.	Analiza el... dio al p... comprende...

Aspecto	Primer Período	Segundo Período	
<b>METODOLOGÍA</b>	En la asignatura de Filosofía se hace necesario desarrollar habilidades que favorezcan acciones de pensamiento y de producción referidos a la construcción de saberes; para lo cual se ha ce pertinente desde el Aprendizaje Autónomo el fomento del desarrollo de competencias como la interpretación, la argumentación, la proposición, dando valor a los conocimientos previos y a los intereses de los estudiantes. Por tanto se plantea como uno de muchos caminos, integrar las características y las problemáticas del contexto social de los estudiantes a la construcción del conocimiento escolar. Por lo tanto se recurre a todos los elementos que favorezcan el aprendizaje y que estén próximos a los y las estudiantes, encausando su adecuado abordaje.	En la asignatura de Filosofía se hace necesario desarrollar habilidades que favorezcan acciones de pensamiento y de producción referidos a la construcción de saberes; para lo cual se ha ce pertinente desde el Aprendizaje Autónomo el fomento del desarrollo de competencias como la interpretación, la argumentación, la proposición, dando valor a los conocimientos previos y a los intereses de los estudiantes. Por tanto se plantea como uno de muchos caminos, integrar las características y las problemáticas del contexto social de los estudiantes a la construcción del conocimiento escolar. Por lo tanto se recurre a todos los elementos que favorezcan el aprendizaje y que estén próximos a los y las estudiantes, encausando su adecuado abordaje.	En la asig... hace n... habilidades... favorezcan... pensamien... referidos a... saberes; p... pertinente... Autónomo... desarrollo... la i... argumenta... dando valo... previos y... estudiantes... como uno... integrar la... problemáti... de los estud... del conoci... tanto se... elementos... aprendizaje... los y las e... su adecuad...
<b>Correlación con otras áreas de conocimiento, de</b>	Religión: El mito como primer referente de la creación.  Biología: El origen del universo.	Ciencias Sociales: La democracia como construcción social.  Biología: Evolución del hombre.	Religión: l... hacia un m...

<b>acuerdo con el énfasis y el enfoque</b>		Ética: Los principios que iluminan el devenir humano.	Sociales: L movimient de pensami
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	La evaluación como un proceso de dialogo, comprensión y mejora comprende tanto el proceso como el resultado final que obtengan los estudiantes; este proceso incluye etapas diagnosticas además de controles periódicos de manera escrita (Quiz, talleres en clase, revisión de las actividades propuestas), además de ello, se realizaran actividades lúdico-pedagógicas que permitan evidenciar los resultados sobre la integralidad de la formación. La evaluación tomara en cuenta elementos actitudinales como el comportamiento en clase, la disposición para el trabajo, la participación y retroalimentación de las actividades propuestas. Se aplicará también un examen de periodo.	La evaluación como un proceso de dialogo, comprensión y mejora comprende tanto el proceso como el resultado final que obtengan los estudiantes; este proceso incluye etapas diagnosticas además de controles periódicos de manera escrita (Quiz, talleres en clase, revisión de las actividades propuestas), además de ello, se realizaran actividades lúdico-pedagógicas que permitan evidenciar los resultados sobre la integralidad de la formación. La evaluación tomara en cuenta elementos actitudinales como el comportamiento en clase, la disposición para el trabajo, la participación y retroalimentación de las actividades propuestas. Se aplicará también un examen de periodo.	La evaluac dialogo, comprende resultado estudiantes etapas di controles escrita (C revisión propuestas, realizaran pedagógica los resultad la formació en cuenta como el co disposició participaci las activi aplicará t periodo.
<b>ACTIVIDADES DE REFUERZO</b>	Implementación de planes de apoyo y mejoramiento de acuerdo a las necesidades del contexto en el aula. En lo posible serán planteadas para desarrollarse antes de finalizar el periodo respectivo como estrategia para disminuir el nivel de reprobación escolar.	Implementación de planes de apoyo y mejoramiento de acuerdo a las necesidades del contexto en el aula. En lo posible serán planteadas para desarrollarse antes de finalizar el periodo respectivo como estrategia para disminuir el nivel de reprobación escolar.	Implementa mejoramient necesidade En lo posi desarrollar periodo re para disminu escolar.
<b>RECURSOS NECESARIOS</b>	Se utilizarán dos tipos de recursos, los recursos físicos comprendidos en aulas de clase, espacios del colegio, material didáctico, material audiovisual, material bibliográfico, material de trabajo diseñado por los docentes entre otros, y el recurso humano comprendido en las personas que acompañan el proceso como docentes, padres de familia, directivos y demás comunidad educativa.	Se utilizarán dos tipos de recursos, los recursos físicos comprendidos en aulas de clase, espacios del colegio, material didáctico, material audiovisual, material bibliográfico, material de trabajo diseñado por los docentes entre otros, y el recurso humano comprendido en las personas que acompañan el proceso como docentes, padres de familia, directivos y demás comunidad educativa.	Se utilizará recursos f aulas de cl material audiovisua material de docentes e humano co que acomp docentes, directivos educativa.

## ***Anexo B Ejercicio comunidad de indagación***

TEMA: Autorreconocimiento, valoración de la diferencia, compañerismo, empatía y amistad

Metodología

1. Lectura en voz alta
2. Lectura personal
3. Lectura visual general
4. Preguntas indagadoras
5. Intervenciones
6. Diálogos
7. Preguntas generadas por los estudiantes
8. Espacio para la disertación filosófica
9. Evaluación

Lectura y visualización del cuento Que hace un cocodrilo en la noche

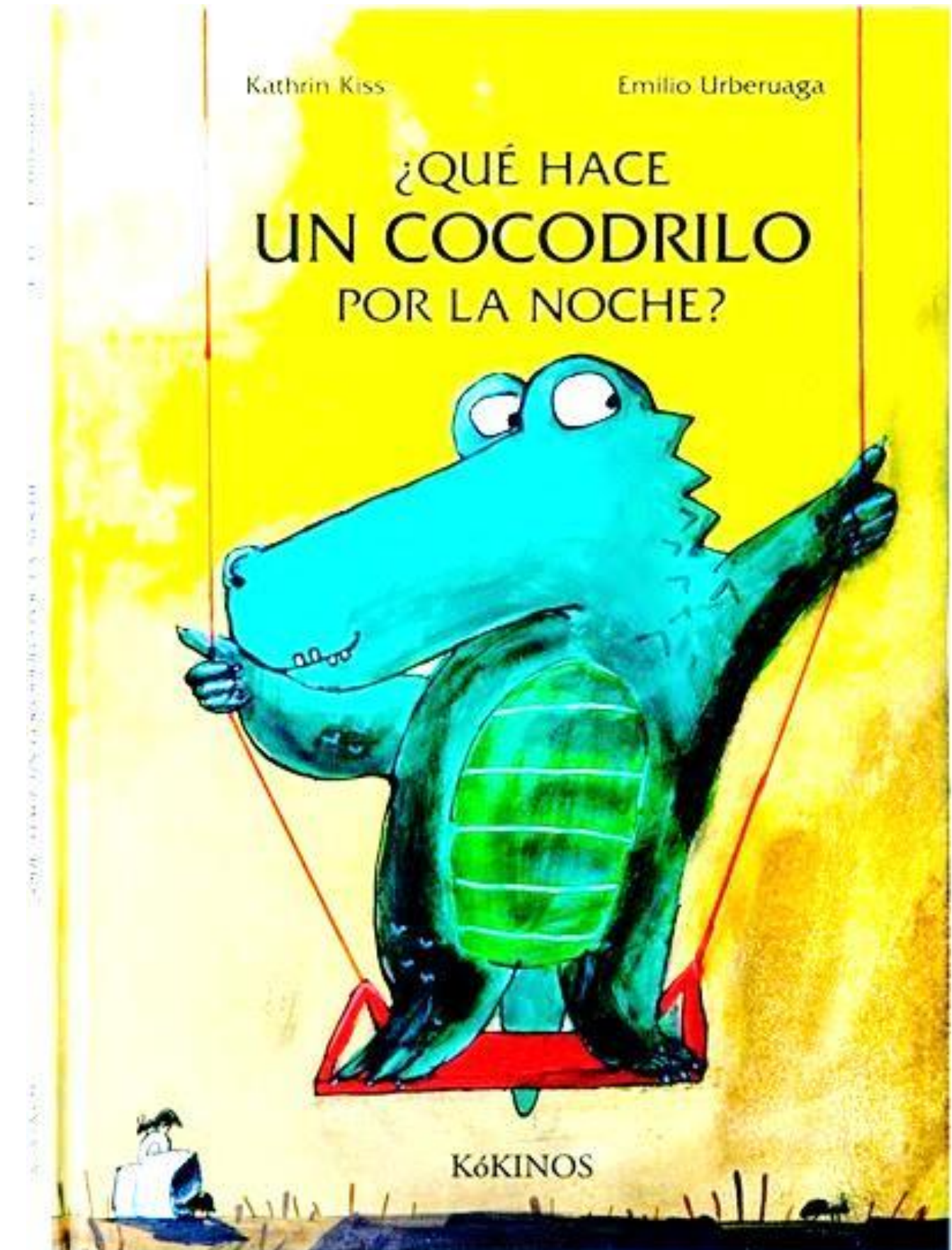
Población: 30 estudiantes (niñas y niños) de grado tercero

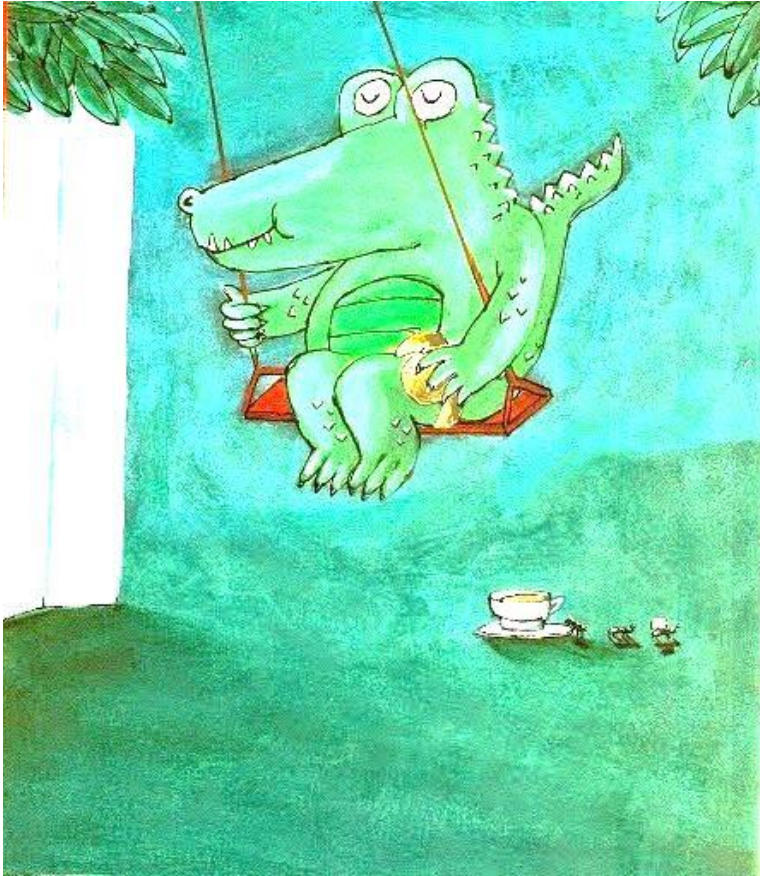
Edades: 8 a 12 años

Comunidad de indagación:

Son considerados los espacios de disertación filosófica en relación con un tema de interés común

**Preguntas**





Esta es la historia de un cocodrilo tímido. A Coco el cocodrilo, le encantaba columpiarse por la noche cuando nadie le veía. Al amanecer regresaba a su casa, que estaba a la orilla del río, medio oculta entre las cañas.

En cuanto se hacía de noche Coco se acercaba al parque sin hacer ruido. Y se columpiaba y se columpiaba y se columpiaba sin parar. Y cuando se ocultaba la luna, antes de que llegasen los niños al parque, el cocodrilo volvía a casa rápido y silencioso para que no lo descubrieran.

Y una vez a salvo en su casa medio oculta entre la caña a la orilla del río, el cocodrilo se mecía en su hamaca hasta que se dormía, y dormía durante todo el día.



Y aquí acabaría esta historia si no llega a ser porque una mañana la pequeña Paula, descubrió sus huellas en la arena del parque.



canguro.

Paula sabía un montón de cosas sobre todo tipo de animales, así que enseguida se dio cuenta de que aquellas huellas no eran de gato, ni de perro, ni de pájaro, ni de tortuga, ni de dinosaurio, ni de



Paula supo al momento que las pisadas eran inconfundibles pisadas de cocodrilo. ¿Los demás niños no le creyeron "Y que hace por aquí un cocodrilo? Columpiarseeeee?!" Se burlaron. "Púes a lo mejor es un cocodrilo trapecista que se ha escapado de un circo. ¡Todo es posible!" Contesto Paula a sus amigos listillos.



La niña siguió con cuidado el rastro de las huellas hasta llegar a la orilla del río donde descubrió la casita del cocodrilo. Se asomó a la ventana y... ¡Allí estaba el cocodrilo, dormía pacíficamente en su hamaca!

¡Cuando  
Paula se  
subió a la  
ventana para  
verlo mejor,  
Coco se  
despertó!  
Paula y Coco  
se miraron



sorprendidos y en silencio durante largo tiempo. Con esas miradas que se convierten en amistad como por arte de magia. Por fin la niña pregunto:

"Te gusta columpiarte?"      "Si" contesto Coco.

"De noche?"      Si" contesto Coco.

"Sin que te vea nadie?"      Si" contesto Coco.

"te da miedo la gente?" Si" contesto Coco.

"quieres ser mi amigo?"

-Si- contesto Coco.

"Quieres jugar conmigo mañana en el parque?"

"-Si-" contesto Coco.

"Cómo te llamas?"

"-Coco-" contesto el cocodrilo

"¿Yo me llamo Paula, te has escapado de un circo?" ....

Y siguieron hablando y hablando, sobre todo Paula, un rato larguísimo.



Al día siguiente, Paula presento a Coco a sus amigos listillos.

Era verdad. "A Coco le encanta columpiarse", les dijo.

Al principio se quedaron alucinados con Coco, pero acabaron haciéndose buenos amigos y jugando juntos muchas mañanas.

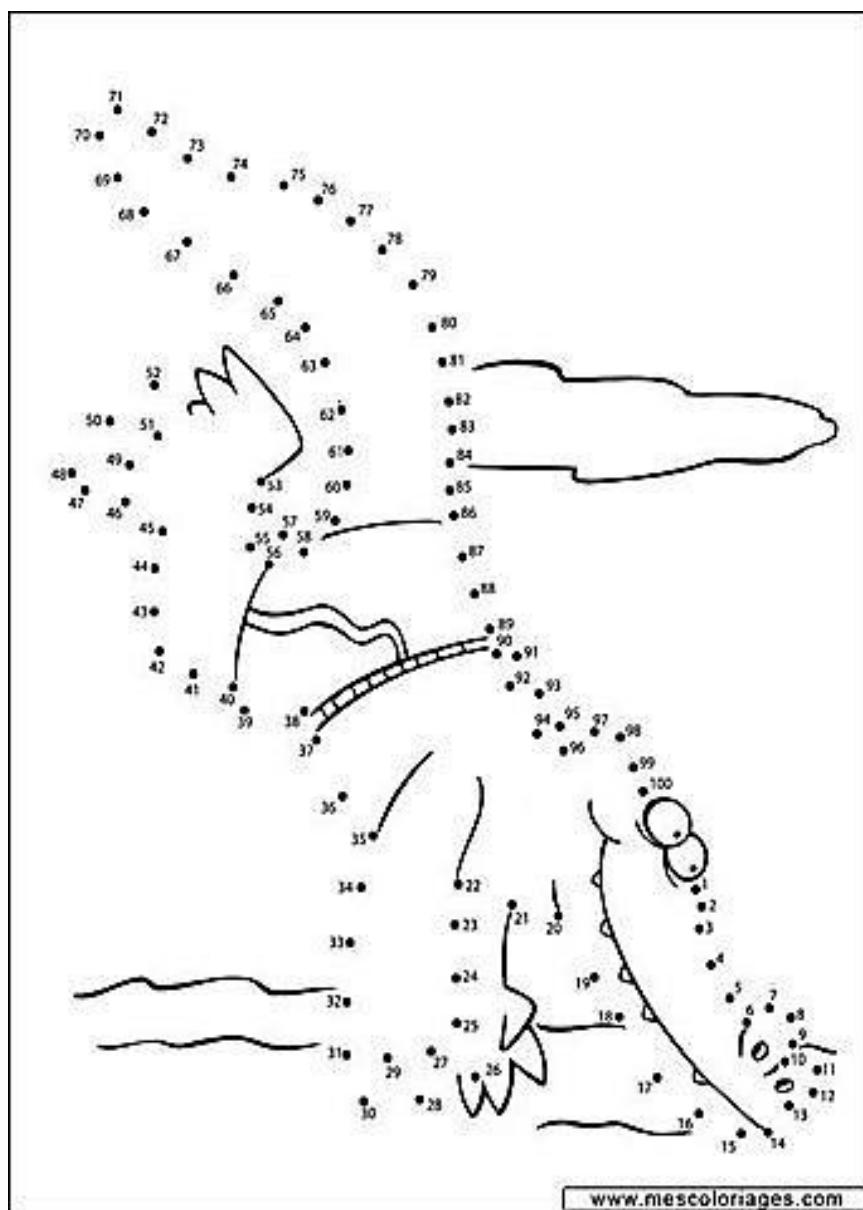


Aunque con quien mejor se llevaba era con Paula, porque era quien lo había encontrado y lo quería tanto que le



adivinaba el pensamiento. Así que el apenas tenía que hablar. "Mejor", pensaba Coco.

Pero algunas noches, el cocodrilo volvía al parque y se columpiaba solo, como antes, para disfrutar del silencio bajo la luna y las estrellas. Ahora sabía que hay tiempo para la amistad y tiempo para la soledad, y que las dos son tan maravillosas como un columpio que viene y va.



## Preguntas generadoras

1. ¿Conocen un cocodrilo?
2. ¿Cómo es?
3. ¿Que come?
4. ¿Con quién se la pasa?
5. ¿Son amigables o viven solos?
6. ¿Cómo crees que se debería comportar un cocodrilo?

Actividad finalizada con la elaboración de una carta destinada a un compañero del salón.

## **Anexo C Decreto 218 de 2005 Alcalde Mayor**

### *Decreto 218 de 2005 Alcalde Mayor*

Fecha de Expedición:

13/07/2005

Fecha de Entrada en Vigencia:

13/07/2005

Medio de Publicación:

Registro Distrital 3360 de julio 13 de 2005

#### **DECRETO 218 DE 2005**

**(Julio 13)**

**Por el cual se reglamenta la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ) No. 55, DIANA TURBAY, ubicada en la Localidad de RAFAEL URIBE.**

**EL ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ D.C.**

**En uso de sus facultades constitucionales y legales, en especial de las conferidas por el artículo 38, numeral 4, del Decreto Ley 1421 de 1993, y por los artículos [334](#) y [426](#) del Decreto Distrital 190 de 2004, por medio del cual se compilan las disposiciones contenidas en los Decretos Distritales 619 de 2000 y 469 de 2003 y,**

#### **CONSIDERANDO:**

Que la presente reglamentación de la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY se elaboró de conformidad con las disposiciones contenidas en los artículos 49, 50, 158, 295 a 300, 334, 385, 386 y 387, del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT). En este marco, la norma de la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, se desarrolla como una herramienta de ordenamiento territorial, adopta una estructura básica de ordenamiento para la Unidad de Planeamiento Zonal, estableciendo prioridades de acción e instrumentos gestión, en función de acercar la toma de decisiones a la escala zonal y a los actores involucrados, propendiendo al acceso de una mejor calidad de vida urbana de los habitantes.

Que la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, se ha definido como una UPZ prioritaria de intervención del Subprograma de Mejoramiento Integral, de acuerdo con lo establecido en el artículo 296 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT) por estar conformada con asentamientos humanos de origen ilegal, con uso residencial predominante de estratos 1 y 2, la cual presenta serias deficiencias de infraestructura, accesibilidad, equipamientos y espacio público; por lo tanto, y en cumplimiento del Artículo 295 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT) se orientarán las acciones de complementación, ordenamiento o adecuación requeridas tanto en el espacio urbano como en las unidades de vivienda.

Que la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, se localiza en el costado sur oriental de la ciudad, hace parte del área de influencia de la Operación Estratégica Río Tunjuelo ¿ Centralidad Danubio, la cual, de acuerdo con el artículo 71 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT), tiene como directrices generales, desarrollar el programa de mitigación de amenaza y recuperación ambiental, del Río Tunjuelo, como corredor ecológico, y articulador del sur, integrando la dotación de equipamientos de escala urbana y acciones para adecuar la zona minera, promover la localización de actividad económica, y servicios para suplir las carencias de las nuevas áreas urbanas.

Que la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, se rige por el Tratamiento de Mejoramiento Integral que constituye una categoría nueva a partir del POT aplicable a los asentamientos de origen informal, que presenta importantes deficiencias en la infraestructura o en el equipamiento urbano, todo lo cual precisa una doble actuación: definir un conjunto de acciones para mejorar las condiciones del espacio público y privado y definir las normas para las construcciones populares adecuadas a su realidad.

Que las zonas urbanas en las cuales se aplica el Subprograma de Mejoramiento Integral se regirán por el Tratamiento de Mejoramiento Integral de acuerdo con el artículo 299 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT), el cual presenta dos modalidades: de Intervención Reestructurante a escala urbana y zonal, para los sectores que requieren generar condiciones de accesibilidad, infraestructura y dotación de equipamientos y, de Intervención Complementaria a escala zonal y vecinal, para los sectores que requieren consolidar los procesos de construcción y cualificación de espacio público, infraestructura y dotaciones locales.

Que con base en el parágrafo 2 del artículo 333 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT), este Decreto precisó los límites de algunos sectores normativos de la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY que lindan con la UPZ No. 60 Parque Entre Nubes; lo anterior como consecuencia a la modificación de los límites comunes entre las localidades No. 18 de Rafael Uribe y No. 5 Usme, según la Resolución No. 233 de 2004.

Que la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, cuenta con asentamientos humanos de origen clandestino, en trámite de legalización por parte del Departamento Administrativo de Planeación distrital, que requieren una atención prioritaria por parte de la Administración Distrital, debido al grado de vulnerabilidad y riesgo en que se encuentran.

Que se hace necesario, que el presente Decreto incorpore disposiciones especiales de ordenamiento a la estructura urbana y a la reglamentación de la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, con el objeto de intervenir las áreas de riesgo alto y alta amenaza, en armonía con las reglamentaciones contenidas en el Decreto 383 y la Resolución 139 de 2005.

Que adelantado el estudio técnico para la formulación de la estructura básica de ordenamiento y la reglamentación de la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, y de conformidad con las disposiciones contenidas en el artículo 298 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT), se encontró lo siguiente: En términos del sistema de espacio público, la UPZ cuenta con 0.67 m<sup>2</sup> de zona verde por habitante, sobre el promedio de la ciudad que corresponde a 4,7 m<sup>2</sup> por habitante; en relación al sistema de movilidad, se cuenta con 0.80% de malla vial arterial construida y el 12.60% de malla vial local construida, sobre el promedio de la ciudad que corresponde al 4.6% y al 20% respectivamente; en términos del sistema de equipamientos de educación y bienestar social se cuenta con 7.36 m<sup>2</sup> por estudiante sobre el promedio óptimo de 7.75 m<sup>2</sup> por estudiante.

Que adoptada la estructura básica de ordenamiento de la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY se busca: En términos de espacio público llegar a 2.25 m<sup>2</sup>de



zona verde; por habitante, en relación al sistema de movilidad, en lo que se refiere a la Malla Vial Arterial, se propone construir un 35% de las 9.44 Has que hacen falta, y en cuanto a la malla vial local, Corredores de Movilidad Local - CML, se propone construir un 33.90% de las 7.78 has, que hacen falta; en relación al sistema de equipamiento de educación y bienestar social se requiere llegar al promedio óptimo de 7.75 m<sup>2</sup> por estudiante.

Que a partir de la definición de la estructura urbana de conformidad con las disposiciones contenidas en el artículo 300 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT), para la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, se adelantarán los procesos de legalización y regularización, cuando haya lugar a ello.

Que la Administración Distrital, llevó a cabo un proceso de participación ciudadana, cuya primera fase consistió en la realización de dos (2) talleres de trabajo, adelantados los días 20 de Febrero y 3 de Abril de 2005, con líderes comunitarios y autoridades de la localidad, donde se presentó a consideración la propuesta de estructura urbana y de ficha normativa y el anteproyecto de decreto para la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, así mismo, se dejaron instalados buzones para los aportes de la ciudadanía.

Que posteriormente, y a partir de las inquietudes expuestas por los ciudadanos, tanto en el taller como las recibidas en los buzones ubicados en las dependencias de la Localidad de Rafael Uribe, se ajustaron, la propuesta de ordenamiento, la de reglamentación y las políticas y estrategias formuladas. Adicionalmente, se adelantó entre otros, el análisis y medición de los impactos de naturaleza socioeconómica, urbanística y de infraestructura, que el proyecto normativo tendría sobre la zona; así mismo, se formuló el capítulo de instrumentos de gestión y los hechos generadores de participación en plusvalía. Las memorias del proceso fueron remitidas mediante oficio No. 2-2005-14013 del 10 de junio de 2005, dirigido a la Alcaldía Local de Rafael Uribe, con el propósito de que dicha Entidad las divulgue a la comunidad.

Que para la adopción de la normativa urbanística contenida en el Decreto que reglamenta la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, sirvieron de base los estudios y resultados de los análisis de las siguientes variables y procesos:

1. Estudio para la definición de la estructura urbana básica y caracterización socio-económica:

Caracterización de la Unidad de Planeamiento Zonal a partir de las relaciones regionales, urbanas y zonales.

Construcción de información básica de diagnóstico.

Verificación de información predio a predio, según base digital Departamento Administrativo de Catastro Distrital y planos urbanísticos del Departamento Administrativo de Planeación Distrital.

Recaudo predial.

Estudios de población y su proyección de crecimiento.

Estratificación socioeconómica.

Diagnóstico detallado de la estructura ecológica principal de la Unidad de Planeamiento Zonal: Estudio de pendientes, topografía, sistema hídrico, sistema de áreas protegidas, zonificación de amenaza y riesgos.

Formulación de proyectos y/o acciones prioritarias.

Diagnóstico detallado de la estructura funcional y de servicios al interior de la Unidad de Planeamiento Zonal: Sistema de movilidad, sistema de espacio público, sistema de equipamientos, sistemas generales de servicios públicos.

Análisis de las condiciones de la vivienda.

Cálculo de la distribución equitativa de cargas y beneficios y plusvalías.

2. Estudio para la definición de la ficha reglamentaria.

Revisión de norma (resoluciones de legalización, Acuerdo 6/90 y Plan de Ordenamiento territorial).

Definición de áreas homogéneas.

Delimitación de áreas de intervención reestructurantes y complementarios.

Modelación de escenarios para la medición de impacto de la norma propuesta.

3. Memorias del proceso de participación ciudadana y sistematización de la información:

Relación de actores estratégicos de la Unidad de Planeamiento Zonal.

Memoria de la realización del taller con la comunidad (Estructura urbana y norma).

Valoraciones técnicas a las propuestas presentadas en el taller y en los buzones.

4. la Resolución No. 0139 del 23 de marzo de 2005 " Por medio Del la cual se adopta el Plan de Rehabilitación, Reconstrucción y Desarrollo sostenible pos-evento del sector de Nueva Esperanza de la Localidad de Rafael Uribe y del sector Quebrada Limas de la Localidad de Ciudad Bolívar".

## **DECRETA:**

### **CAPÍTULO I: DISPOSICIONES PRELIMINARES.**

#### **ARTÍCULO 1. OBJETIVO.**

El objetivo general de ordenamiento urbano y de la reglamentación de la Unidad de Planeamiento Zonal, NO. 55, DIANA TURBAY, es contribuir al mejoramiento de la calidad de vida acercando la toma de decisiones a la escala zonal y a los actores involucrados, mediante la orientación de acciones de ordenamiento, complementación o adecuación, consignadas en el presente decreto que serán operadas por el Subprograma de Mejoramiento Integral. Así mismo, esta reglamentación busca consolidar el carácter residencial de la zona y dinamizarla económicamente.

El conjunto de acciones que orientan las políticas específicas para la Unidad de Planeamiento Zonal, se enmarcan dentro de los objetivos y políticas definidos en el Artículo 6 del Capítulo 1 del Título II del Decreto Distrital 190 de 2004 ( Compilación del POT).

#### **ARTÍCULO 2. POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS.**

Las estrategias adoptadas en el presente Decreto, orientan las dinámicas y las relaciones urbanas de la Unidad de Planeamiento Zonal, así mismo, definen las acciones prioritarias que permitan corregirla, encauzarla o reordenarla. Por lo anterior, se adoptan unas estrategias afines con el Subprograma de Mejoramiento Integral, correspondientes al planeamiento urbano y de vivienda, de orientación, operación y coordinación interinstitucional, de reglamentación, legalización e incorporación de las situaciones de hecho, de participación y concertación.

A.- En relación con el uso y ocupación del suelo urbano:

Adelantar acciones urbanísticas que permitan consolidar la estructura urbana adoptada, el aprovechamiento del territorio y la optimización del uso del suelo, mediante la consolidación de la Unidad de Planeamiento Zonal con carácter residencial, la definición de áreas con modalidad de intervención reestructurante y contribuir a la recuperación de los elementos de la UPZ que tienen valores ambientales.

1. En relación con la estructura ecológica principal.

a). Consolidar un área de transición entre el borde occidental del Parque Ecológico de Montaña Entre Nubes (Cuchilla de Guacamayas y Cerro Juan Rey) y la zona urbana de la UPZ, mediante el reasentamiento prioritario de familias ubicadas en zonas de alto riesgo no mitigable de la UPZ, proyectos de reconfiguración del suelo (consistente en la adecuación original de su superficie), protección y mantenimiento ecológico de las áreas que contengan tales valores, planes participativos de borde y el control de índices de edificabilidad.

b). Integrar los elementos ambientales constituidos por el Río Tunjuelo y el Parque Ecológico de montaña Entrenubes, mediante la recuperación ambiental de su costado occidental (Cuchilla de Guacamayas y Cerro de Juan Rey), el Corredor Ecológico de Ronda Quebrada Chiguaza y las Quebradas del Zanjón, La Pichosa, incluida su parte canalizada y La Güira.

c). Recuperación geomorfológica de los predios sujetos a desarrollar, mediante acciones coordinadas con el DAMA, la DPAE, y el DAPD.

d). Adelantar de manera prioritaria, los procesos de reasentamiento de la población requeridos, de acuerdo con el programa de reasentamiento en cabeza de la Caja de Vivienda Popular, la estructura básica de ordenamiento definida para la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55 DIANA TURBAY, las disposiciones de la Dirección de Prevención y Atención de Emergencias, la Resolución No. 139 del 23 de marzo de 2005 (por la cual adopta el Plan de Rehabilitación, Reconstrucción y Desarrollo Sostenible Post-terremoto de los sectores Nueva Esperanza y Quebrada Limas).

e). Adecuar y proteger las zonas de riesgo demarcadas en la UPZ, para evitar la ocupación ilegal.

f). Llevar a cabo programas sociales encaminados a generar un cambio de actitud frente a los componentes de la estructura ecológica de la UPZ y su entorno, mediante el desarrollo de acciones que permitan concientizar, reflexionar y dar Información a la comunidad para la protección de dichos elementos

2. En relación con el espacio público:

a). Generar, construir, recuperar y mantener el espacio público en correspondencia con lo establecido en el artículo 13 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT), mediante proyectos de gestión local y urbana en coordinación con las Entidades Distritales.

b). Fortalecer la estructura interna del espacio público en armonía con la dinámica particular de los sectores, mediante proyectos de gestión local y urbana en coordinación con las Entidades Distritales, en el marco del Programa de mejoramiento Integral.

c). Conectar la red de andenes con los elementos de la estructura ecológica principal.

d). Orientar las inversiones de mantenimiento y generación de parques de escala zonal y vecinal, según la estructura básica de ordenamiento de la Unidad de Planeamiento Zonal, en los sectores que presentan mayor déficit de tales zonas por habitante, buscando consolidar un sistema articulado de espacios de recreación activa y pasiva.

e). Recuperar como espacio público las rondas de los cuerpos de agua.

f). Promover acciones sociales y cívicas, encaminadas a la conservación de los espacios públicos y su amoblamiento respectivo.

g). Aprovechar los proyectos de espacio público para fortalecer, consolidar y mejorar la calidad ambiental de la Unidad de Planeamiento Zonal.

3. En relación con la estructura funcional y de servicios:

a). Mejorar la conectividad entre la Unidad de Planeamiento Zonal, No., 55 DIANA TURBAY, y el sur de la ciudad, mediante las inversiones en proyectos de construcción de las Avenidas la Guacamaya y Darío Echandía.

b). Mejorar los niveles de movilidad y accesibilidad al transporte público y la conectividad entre los barrios de la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, mediante la formulación y adopción de los Corredores de Movilidad Local ¿ CML, definidos en la estructura básica de ordenamiento de la Unidad de Planeamiento Zonal, definidos en la plancha No.1 que hace parte del presente Decreto, y la priorización de las inversiones a través del Programa de Mejoramiento Integral, en proyectos que permitan su adecuación, mantenimiento y/o recuperación, según corresponda.

c). Consolidar un sistema integral de movilidad a partir del sistema de transporte masivo (Portal de Usme ¿ rutas alimentadoras), transporte público (Corredores de movilidad local - CML), los modos alternativos de transporte como la bicicleta (Corredor Ecológico de Ronda ¿ Quebrada Chiguaza).

d). Generar áreas estratégicas de integración zonal para la localización de equipamientos y espacio público, de carácter urbano y zonal, teniendo en cuenta el déficit existente, mediante la destinación de suelo y la delimitación de sectores con Tratamiento de Mejoramiento Integral con modalidad de Intervención Reestructurante, según la estructura básica de la Unidad de Planeamiento Zonal No.55 DIANA TURBAY, consignada en la Plancha No.1. que hace parte del presente Decreto.

e). Completar las redes necesarias de los sistemas generales de servicios públicos para alcanzar la cobertura total dentro del área de la Unidad de Planeamiento Zonal.

4. En relación con la estructura socioeconómica y espacial.

a). Dinamizar económicamente la Unidad de Planeamiento Zonal, orientando la localización de actividades de comercio, industria y servicios de escala metropolitana y urbana, sobre las vías de la malla vial arterial, los usos zonales sobre los Corredores de Movilidad Local y en las áreas con modalidad de Intervención Reestructurante para, entre otros objetivos, generar empleo local a partir de la conformación de actividades de carácter urbano y zonal.

b). Mejorar la productividad de la Unidad de Planeamiento Zonal, mediante la integración urbana y zonal, garantizando la movilidad y conexión del área residencial de la misma con el área de influencia de la Operación Estratégica Río Tunjuelo ¿ Centralidad Danubio, según Plancha No.1 de estructura urbana.

c). Apoyar los procesos producción ecológica (actividades de reforestación u otras actividades que coadyuven al mantenimiento y protección de la zona), que satisfagan necesidades biológicas, con el fin de dotar de los bienes y servicios ambientales, que contribuyan al desarrollo sostenible de la UPZ, especialmente en las zonas declaradas como de alto riesgo no mitigable y/o de amenaza alta.

B. En relación con la aplicación de los instrumentos de gestión.

Desarrollar y aplicar de forma articulada, los instrumentos de planeamiento y gestión urbana, definidos en el POT y en la Ley 388 de 1997, para asegurar el reparto equitativo de cargas y beneficios generados por la asignación de usos y condiciones de

edificabilidad en la zona y contribuir a la consolidación de los sistemas generales urbanos en la Unidad de Planeamiento Zonal.

C. En relación con la vivienda.

Establecer los mecanismos, desarrollar las estrategias y estudiar las soluciones que logren el cumplimiento de las normas urbanísticas, de sismo resistencia y condiciones de habitabilidad de las viviendas objeto de Mejoramiento Integral, mediante acciones de reconocimiento de vivienda de estratos 1 y 2, legalización de títulos de propiedad, en coordinación con el Programa de Mejoramiento de Vivienda.

No permitir la expansión ilegal urbana, a través de mecanismos de denuncia ante las Entidades correspondientes.

Adelantar acciones prioritarias, para el reasentamiento de familias que habitan viviendas localizadas en zonas de alto riesgo no mitigable.

D. En relación con la participación comunitaria.

Contribuir a la consolidación de los núcleos de participación ciudadana en la Unidad de Planeamiento Zonal, como espacio de Interlocución y consulta entre Entidades y Actores Sociales que permitan desarrollar mecanismos de articulación social a la gestión institucional sobre aspectos de ordenamiento y mejoramiento urbano a escala zonal que fomenten el trabajo colectivo y el control social.

### **ARTÍCULO 3. ESTRUCTURA BÁSICA DE LA UPZ No. 55 DIANA TURBAY.**

La estructura básica de la zona, consignada en la plancha No.1 que hace parte del presente Decreto, contempla la articulación de los elementos de la estructura ecológica principal, estructura funcional y de servicios y la estructura socio-económica y espacial. La estructura básica de la zona tiene por objeto establecer directrices de ordenamiento y generar pautas para la aplicación de los instrumentos de gestión para la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY.

La estructura básica de la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55 DIANA TURBAY, incluye la demarcación de la zona regulada por el Plan de Rehabilitación Reconstrucción y Desarrollo Sostenible Post Evento (adoptado mediante la resolución No. 139 del 23 de marzo de 2005), en lo referente al sector de Nueva Esperanza de la Localidad de Rafael Uribe.

#### **A. SUELO DE PROTECCIÓN.**

Las zonas pertenecientes a la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, que se identifican a continuación, constituyen suelo de protección según artículo 146 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT), y se rigen por las siguientes disposiciones:

1. Estructura Ecológica Principal:

<b>ESTRUCTURA ECOLÓGICA PRINCIPAL</b>		
<b>COMPONENTE</b>	<b>NORMA</b>	<b>LOCALIZACIÓN EN LA UPZ</b>
<b>Corredores Ecológicos de Ronda<sup>1</sup></b> Quebrada Chiguaza	Artículos 98, 99, 100, 101 Decreto Distrital 190 de 2004 (compilación POT).	PLANCHA No.1
<b>Corredores Ecológicos Viales<sup>2</sup></b>	Artículos 100,101, 102, 103, 110 Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación POT).	

Corredor Ecológico Vial Avenida de la Guacamaya	Artículos 70, 74, 75, 97, 242, 243, 244, 252, 253, 254, 255, Decreto Distrital 190 de 2004 (compilación POT)	
Corredor Ecológico Vial Avenida Darío Echandia.		
<b>Parques Urbanos</b>		
<b>PZ 12</b> Parque Zonal DIANA TURBAY		
<b>PZ 58</b> Parque Zonal Molinos II		

NOTA 1. Según lo establecido en el Artículo 101 del Decreto 190 de 2004, se incorporarán a esta categoría todas aquellas rondas que alindere la autoridad ambiental competente con base en los estudios de la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá dentro del suelo urbano o que se adopten como tales en los instrumentos de planeamiento.

NOTA 2. Según lo establecido en el parágrafo del Artículo 75 del Decreto Distrital 190 de 2004 "Todas las áreas de la Estructura Ecológica Principal en cualquiera de sus componentes constituyen suelo de protección con excepción de los Corredores Ecológicos Viales que se rigen por las normas del sistema de movilidad".

## 2. Áreas de Amenaza y Riesgo:

Las zonas pertenecientes a la Unidad de Planeamiento Zonal No. 55 DIANA TURBAY, que se identifican a continuación y que se encuentran señaladas en la plancha No.1 de este Decreto, presentan restricciones para su desarrollo de la siguiente manera:

### NORMA

Zonas de amenaza o riesgo alto por inundación.	Artículos 128, 129, 131, 136, 138 a 142 y 144, 146, del Decreto 190 del 2004 (Compilación del POT).
Zonas de amenaza o riesgo alto por remoción en masa.	Artículos 134 a 136, 138 a 142, del Decreto 190 del 2004 (Compilación POT). <b>Restricción:</b> Las solicitudes de licencia para urbanismo y/o construcción quedan sujetas a los requisitos que señalen la Dirección de Atención y Prevención de Emergencias. (Artículo 141 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación POT)).

**PARÁGRAFO:** Los elementos relacionados con la Estructura Ecológica Principal y con los Sistemas Generales, serán precisados por las entidades competentes, de acuerdo con los parámetros señalados por el POT.

## B. SISTEMA DE MOVILIDAD. Trazado de la malla vial y las alamedas.

Los trazados de vías pertenecientes a la malla vial arterial, intermedia, local y las alamedas, constituyen pautas de diseño obligatorio en cuanto a su conectividad y articulación al espacio público de la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, tales elementos serán precisados en la medida en que el Departamento Administrativo de Planeación Distrital, adopte, mediante resolución, los proyectos de alamedas, espacios peatonales y vías de la malla arterial y local.

## C. SISTEMA DE ESPACIO PÚBLICO CONSTRUIDO.

SISTEMA DE ESPACIO PÚBLICO CONSTRUIDO		
COMPONENTE	NORMA	LOCALIZACIÓN EN LA UPZ

<p><b>Parques Distritales:</b></p> <p>PZ 12 Parque Zonal DIANA TURBAY</p> <p>PZ 58 Parque Zonal Molinos II</p> <p>Parques de escala vecinal y de bolsillo.</p>	<p>Artículos 70, 74, 75, 97, 239, 240, 241, 242, 243, 254, 255, 256, 257, 258, 259 y 260 del Decreto Distrital 190 de 2004 (compilación POT)</p>	<p>Plancha No.1</p>
<p><b>Espacios Peatonales:</b></p> <p>Red de andenes, senderos y alamedas perimetrales a los cuerpos de agua de la UPZ.</p> <p><b>Alamedas</b></p> <p>Alameda Chiguaza ¿ Tunal.</p>	<p>Artículos 240, 245 a 247, 249, 250, 255, 263 a 267 Decreto Distrital 190 de 2004 (compilación POT)</p> <p>Artículo 103, 267 y 277 del Decreto Distrital 190 de 2004 (compilación POT)</p> <p>Artículo 103, 267 y 277 del Decreto Distrital 190 de 2004 (compilación POT)</p>	<p>Plancha No.1</p>

El nuevo espacio público que se genere mediante procesos de urbanización, se integrará a los elementos señalados en la estructura básica y en los lineamientos de estructura ambiental y de espacio público, consignados en la plancha No.1 del presente Decreto, de acuerdo con lo establecido en el numeral 2 del artículo 362 del Decreto Distrital 190 del 2004 (Compilación del POT), de la siguiente manera:

1. Los áreas urbanizables no urbanizados menores a diez (10) hectáreas de área neta urbanizable, se regirán por lo dispuesto en los artículos 361 y 362 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación POT) y demás disposiciones reglamentarias, y se regularán por las directrices establecidas en la ficha reglamentaria del sector normativo correspondiente, así como por los lineamientos de estructura ambiental y de espacio público, para efectos de la localización de cesiones para parques y equipamientos.
2. Los predios urbanizables no urbanizados, cuyo total de cesiones públicas para parques y equipamientos sean menores o iguales a 2000 metros cuadrados, no podrán cancelar su equivalente en dinero con destino al fondo para pago compensatorio de cesiones, según artículos 362 y 436 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT) y el Decreto 323 de 2004.

**ARTÍCULO 4. RESERVAS VIALES DE LA Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY.**

**MALLA VIAL ARTERIAL**

El Departamento Administrativo de Planeación Distrital, definirá con detalle las zonas de reserva vial y las señalará en la cartografía oficial, tomando en consideración las siguientes definiciones preliminares, dentro de los límites de la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, así:

- a). Los predios con frente a las siguientes vías, en los costados que se indican tienen definidas sus líneas de demarcación de conformidad con los trazados incorporados en las planchas 1:2000 que reposan en la planoteca del Departamento Administrativo de Planeación Distrital.

VIA	COSTADO	DESDE	HASTA
Avenida de la Guacamaya	Sur	Limite Avenida Caracas	Avenida Darío Echandía
Avenida de la Guacamaya	Norte y sur	Avenida Darío Echandía	El límite Oriental de la UPZ
Avenida Darío Echandía	Oriente y Occidente	Avenida de la Guacamaya	El límite sur de la UPZ.

b). Todos los predios ubicados sobre las vías que conforman las siguientes intersecciones, tienen definidas sus líneas de demarcación de conformidad con los trazados incorporados en las planchas 1:2000 que reposan en la planoteca del Departamento Administrativo de Planeación Distrital:

VÍA	COSTADO
Avenida la Guacamaya por Avenida Darío Echandía	Sur occidental

c). Los predios ubicados sobre las vías que conforman las siguientes intersecciones en los costados que se indican deben ser sometidos a los estudios requeridos para la delimitación de la correspondiente reserva vial.

INTERSECCIÓN	COSTADO
Avenida Caracas por Avenida de la Guacamaya	Sur oriental

**PARÁGRAFO 1.** Los predios sobre los cuales se hayan demarcado zonas de reserva vial, se rigen por lo dispuesto en el artículo 179 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT). No obstante, en tales predios será posible acogerse a los usos temporales de comercio y servicios permitidos en el sector de uso de esta Unidad de Planeamiento Zonal en el cual se localiza, mediante estructuras desmontables metálicas, de madera o similares cumpliendo las normas sobre sismo ¿ resistencia y las de espacio público referida a andenes, antejardines y cupos de parqueo.

**PARÁGRAFO 2.** Cuando por la construcción de vías, se generen culatas sobre las mismas, se podrán habilitar las fachadas con frente a la vía, según lo dispuesto en el artículo 272 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT). Esta intervención requiere licencia de construcción. Previo a lo anterior, deberá presentarse al Departamento Administrativo de Planeación Distrital, un proyecto integral de espacio público por costado de manzana, el cual respetará el diseño de espacio público proyectado para la vía.

**PARÁGRAFO 3.** La precisión de los límites de la reserva vial de la Avenida Darío Echandía, respecto de los predios ubicados frente a dicha vía se tramitará ante la Subdirección de Infraestructura Urbana y Espacio Publico del Departamento Administrativo de Planeación Distrital.

**CORREDORES DE MOVILIDAD LOCAL (CML) Y MALLA VIAL LOCAL (MVL).**



Las vías que se identifican como Corredores de Movilidad Local ¿ CML, consignados en la plancha No.1, se delimitan como circuitos en corredores de movilidad local, según lo establecido en los artículos 65 y 169 del Decreto Distrital 190 (Compilación del POT).

Para la adopción de los Corredores de Movilidad Local en la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, , el Departamento Administrativo de Planeación Distrital expidió la Resolución 476 del 23 de septiembre del 2003, "Por la cual se definen los corredores de movilidad local en 14 Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ), se modifican las secciones transversales viales definidas en los planos de unos desarrollos legalizados y se actualizan sus cuadros de áreas", además se definen y se adoptan algunas otras vías de la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, como Corredores de Movilidad Local, según la Estructura Urbana, consignada en la Plancha No. 1.

**PARÁGRAFO:** Para la adopción de los nuevos Corredores de Movilidad Local en la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, el Departamento Administrativo de Planeación Distrital expedirá el acto administrativo correspondiente, que defina las secciones transversales viales, a partir de la estructura urbana, consignada en la plancha No.1, los estudios técnicos y los planos de los desarrollos legalizados.

## CAPÍTULO II

### REGLAMENTACIÓN DE LA UPZ No.55, DIANA TURBAY.

#### ARTÍCULO 5. SECTORES NORMATIVOS.

SECTOR	ÁREA DE ACTIVIDAD	ZONA	TRATAMIENTO	OBSERVACIONES
1	Dotacional	Equipamientos Colectivos	Consolidación de Sectores Urbanos Especiales	Se rige por lo dispuesto en los artículos 344 y 372 del Decreto Distrital 190 del 2004, (Compilación del POT), Decreto 159 de 2004 y demás normas reglamentarias
2	Dotacional.	Parque	Consolidación de sectores urbanos especiales.	Se rige por lo dispuesto en: Artículos 343, 344, 345 y 372 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT), Decreto 159 y demás normas reglamentarias.
3	Residencial	Residencial con actividad económica en la vivienda.	Mejoramiento Integral Modalidad Complementaria.	Se rige por lo dispuesto en: Artículos 341, 360, 385 a 387 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT) y por el cuadro de usos y Artículo 9 del Decreto reglamentario.
4	Residencial	Residencial con actividad económica en la vivienda.	Mejoramiento Integral Modalidad Reestructurante	Se rige por lo dispuesto en los artículos 360, 385 a 387 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT) y por el cuadro de usos del presente Decreto y el artículo 22 del Decreto 159 reglamentario.

5	Residencial	Residencial con zonas delimitadas de Comercio y Servicio.	Consolidación urbanística	Se rige por lo dispuesto en los artículos 341, 342 y 366 a 370 del Decreto 190 del 2004, (Compilación del POT).
6	Área urbana integral	Residencial	Desarrollo.	Se rige por lo dispuesto en los artículos: 340, 349 a 351 y 361 a 365 del Decreto 190 del 2004 (Compilación del POT).
7	Residencial	Residencial con zonas delimitadas de Comercio y Servicio.	Desarrollo.	Se rige por lo dispuesto en los artículos 341, 342 y 361 a 363 del Decreto Distrital 190 del 2004, (Compilación del POT).

Los sectores del cuadro anterior se identifican en la plancha No. 2 de este Decreto denominado "Plano de Fichas y plano de usos permitidos"

**ARTÍCULO 6. FICHAS REGLAMENTARIAS DE LA UNIDAD DE PLANEAMIENTO ZONAL, No. 55, DIANA TURBAY.**

Se adoptan como parte integrante del presente Decreto las planchas número 1, 2 y 3, las cuales contienen las fichas reglamentarias y planos correspondientes, a escala 1:5000 de los diferentes sectores enumerados en el artículo 5 del presente Decreto, de conformidad con las disposiciones del artículo 426 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT), de la siguiente manera:

Plancha No. 1: Estructura Urbana de la Unidad de Planeamiento Zonal.

Plancha No. 2: Sectores Normativos y ficha de usos correspondiente.

Plancha No. 3: Participación en Plusvalías.

**PARÁGRAFO 1.** La norma de edificabilidad corresponde al tratamiento del sector normativo de acuerdo con las disposiciones del presente Decreto.

**PARÁGRAFO 2.** Para la verificación de los predios que hacen parte de las reservas, señaladas por las entidades correspondientes, se deberá consultar los planos urbanísticos y los respectivos actos administrativos a través de los cuales fueron aprobados.

**ARTÍCULO 7. ESTACIONAMIENTOS.**

a).Provisión de cupos de estacionamiento en localización diferente al predio.

Para los casos de predios con uso comercial, localizados en ejes de la malla vial arterial, se autoriza la provisión de cupos de estacionamiento en otros predios o en edificaciones especializadas, dentro de un radio de acción de 500 metros a la redonda del proyecto correspondiente dentro del mismo sector de usos o en otros diferentes a áreas residenciales.

b).Cancelación al fondo para el pago compensatorio de parqueaderos:

Atendiendo las falencias propias de la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, en las áreas objeto del Mejoramiento Integral, no se autoriza la cancelación de compensaciones para estacionamientos al Fondo para el Pago Compensatorio de Estacionamientos.

**ARTÍCULO 8. NORMAS URBANÍSTICAS COMUNES DE LAS UPZ.**

Se incorporan a la presente reglamentación, las disposiciones contenidas en el Decreto No. 159 de 2004, por el cual se adoptan las normas urbanísticas comunes a la reglamentación de las Unidades de Planeamiento Zonal, respecto de los usos y tratamientos contenidos en esta UPZ:

**PARÁGRAFO.** Los predios urbanizables no urbanizados se regularán por lo dispuesto en los artículos 32, 256, y 361 a 364 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación POT) y el Decreto Reglamentario del Tratamiento de Desarrollo (Decreto 327 de 2004).

**ARTÍCULO 9. NORMAS PARA EL TRATAMIENTO DE MEJORAMIENTO INTEGRAL.**

Se incorpora al presente Decreto las normas generales referidas a: la etapa de desarrollo constructivo para el reconocimiento y la expedición de licencias de construcción, los elementos relacionados con el espacio público, manejo de alturas y patios, definidas en las modalidades complementaria y reestructurante del Tratamiento de Mejoramiento Integral, y las normas descritas en los artículos 21 y 22 del capítulo VI del Decreto 159 de 2004, por medio del cual se adoptan normas urbanísticas comunes a la reglamentación de las Unidades de Planeamiento Zonal.

Los actos administrativos de legalización otorgados a partir de la expedición del Decreto 1052 de 1998 y antes de la vigencia del Decreto 1379 del 2002 (derogado por del Decreto 1600 de 2005), hacen las veces de licencia de urbanismo y construcción. Sin embargo, en los eventos en que se haya incumplido con las normas establecidas en el respectivo acto de legalización, deberá obtenerse el correspondiente reconocimiento.

Los actos administrativos de legalización anteriores al Decreto 1052 de 1998 y los posteriores a la expedición del Decreto 1379 del 2002, únicamente hacen las veces de licencia de urbanismo, en acatamiento del artículo 2 del citado Decreto, caso en el cual, debe obtenerse el respectivo reconocimiento como requisito previo para obtener la licencia de construcción, cuando haya lugar a ello.

Las normas arquitectónicas que deben tenerse en cuenta para los trámites de reconocimiento serán las establecidas en la reglamentación del procedimiento de Reconocimiento.

**ARTÍCULO 10. OTRAS NORMAS PARA EL TRATAMIENTO DE MEJORAMIENTO INTEGRAL.**

**A.SISMO RESISTENCIA.**

Las edificaciones proyectadas hasta 2 pisos deben cumplir con los siguientes requisitos, según lo dispuesto en la Ley 400 de 1997, Decreto 33 de 1998, Decreto 34 de 1999, Decreto 2809 de 2000 y las demás normas que regulen la materia:

ETAPAS DE DESARROLLO	ESPECIFICACIONES TÉCNICAS
Lote vacío.	Cumplir con las normas de la NSR 98 (Norma Colombiana de Sismo resistencia) "Titulo E".
Un piso, sin placa completa.	Si no cumple con las normas Colombianas de Sismo resistencia deberá realizar reforzamiento estructural para cumplir con éstas.
Un piso, con placa completa o dos pisos con cubierta liviana.	

Las edificaciones proyectadas con más de 2 pisos deben contar con un estudio de suelos y cálculo estructural, cumpliendo con la NSR 98 (Norma Colombiana de Sismo ¿ Resistencia) modificada por el Decreto 2809 de 2000 y el Decreto 074 de 2001, por el cual se complementa y modifica el Código de Construcción de Bogotá, se identifican los

límites de la Micro zonificación Sísmica y se adoptan los espectros de diseño según mapa de Micro zonificación Sísmica adoptado por el Decreto 619 de 2000, del POT.

**B.LINEAMIENTOS SOBRE EL MANEJO DE RUIDO.**

De conformidad con la sectorización base para la definición de normas sobre ruido ambiental señalada en la Resolución 832 del 24 abril de 2000 expedida por el Director del Departamento Técnico Administrativo del Medio Ambiente - DAMA, referente a la clasificación empresarial por el impacto sonoro sobre el componente atmosférico, denominado "Unidades de Contaminación por Ruido - UCR" para la jurisdicción del DAMA, el Decreto Nacional 948 de 1995, y los niveles de ruido determinados en la Resolución 8321 de 1983 del Ministerio de Salud, que establecen los niveles máximos de emisión de ruido definidos por el tipo de actividad permitida en cada sector de usos, referida a la delimitación contenida en la Plancha No. 2 del presente Decreto, así:

SECTORES	NIVEL MÁXIMO DE PRESIÓN SONORA EN Db(A)	
	Periodo diurno 7:01 am ¿ 9:00 pm	Periodo nocturno 9:01 pm ¿ 7:00 am
<p>a) <b>SECTOR A ¿ TRANQUILIDAD Y SILENCIO (DECRETO 948/95)</b></p> <p><b>SECTOR 1 ¿ DE TRANQUILIDAD (RESOLUCIÓN 8321/83)</b></p> <p>Se aplica a las siguientes zonas de la UPZ:</p> <p>Áreas de actividad dotacional (equipamientos colectivos):</p> <p>Salud</p> <p>Bienestar Social</p>	45	45
<p>b) <b>SECTOR B ¿ TRANQUILIDAD Y RUIDO MODERADO (DECRETO 948/95)</b></p> <p><b>SECTORES 1, 2, 3, 4, 5, 7, 6,7 ¿ RESIDENCIAL (RESOLUCIÓN 8321/83) 1234567</b></p> <p>Se aplica a las siguientes zonas de la UPZ:</p> <p>Áreas de actividad dotacional (equipamientos colectivos):</p> <p>Educativo</p> <p>Culto</p> <p>Deportivo y recreativo (parques) -Nota 1</p> <p>Servicios urbanos básicos (servicios funerarios)</p> <p>Áreas de Actividad Residencial.</p>	65	45
<p>c) <b>SECTOR C2 ¿ RUIDO INTERMEDIO RESTRINGIDO (DECRETO 948/95)</b></p>	70	60

<p><b>SOBRE SECTOR 1, 2 y en los CML Y MALLA VIAL ARTERIAL ¿ COMERCIAL (RESOLUCIÓN 8321/83)</b></p> <p>Se aplica a las siguientes zonas de la UPZ:</p> <p>Áreas de actividad dotacional (equipamientos colectivos)</p> <p>Deportivo y recreativo (salvo parques)- Nota 1</p> <p>Servicios urbanos básicos (salvo servicios funerarios y servicios públicos y de transporte)</p> <p>Áreas de actividad de comercio y servicios.</p>		
<p>NOTA 1: Con excepción de las instalaciones deportivas y/o culturales que los parques puedan albergar, las cuales corresponden al Sector C2 .</p> <p>NOTA 2: Los predios con mezcla de usos comerciales y/o de servicios con la vivienda corresponden al Sector B..</p> <p>NOTA 3: El artículo 5 de la Resolución 8321 de 1983 del Ministerio de Salud, establece que dB (A) representa el nivel de presión sonora del ruido obtenido con un medidor de nivel sonoro, en interacción y con filtro de ponderación a.</p>		
<p>Acorde a lo establecido en el cuadro anterior, las medidas sobre el control de ruido se ajustarán a los siguientes lineamientos:</p>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Las edificaciones que desarrollen los usos mencionados en el cuadro anterior, deberán implementar controles de ruido acordes a los niveles máximos establecidos para cada actividad.</li> <li>2.Los usos diferentes a vivienda, localizados en zonas delimitadas de comercio y servicios pertenecientes a zonas residenciales, se permiten condicionados a los niveles de ruido máximo permitidos para la actividad residencial.</li> <li>3.Los desarrollos urbanísticos y los resultantes de procesos de renovación urbana deberán acogerse a los niveles máximos de ruido establecidos en el cuadro anterior, de acuerdo al uso propuesto y según el área de actividad en la que se ubiquen.</li> <li>4.Las edificaciones localizadas en áreas con mayores niveles de ruido permitido colindantes con otras de menores niveles de ruido permitido, tendrán la responsabilidad de tomar las medidas de control de emisión de ruido, de conformidad con los parámetros establecidos para estas últimas.</li> <li>5.Las edificaciones que se levanten en predios con frente a vías arterias deberán adoptar las medidas de insonorización requeridas para garantizar el mantenimiento de los niveles máximos de ruido permitido para cada uso, según el sector en el cual se localicen.</li> </ol>		
<p><b>PARÁGRAFO.</b> Los niveles máximos de ruido por sectores de uso, definidos en el presente artículo, quedan sujetos a las precisiones, modificaciones, complementos o adiciones que establezca la autoridad ambiental y sanitaria competente.</p>		
<p><b>C.BIENES DE INTERÉS CULTURAL.</b></p>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Los usos para los predios declarados como Inmuebles de Interés Cultural, incluidos los correspondientes a posteriores declaratorias o exclusiones a la expedición de este Decreto; serán: <ol style="list-style-type: none"> <li>a).Los predios declarados como Bienes de Interés Cultural y los incluidos como tales con posterioridad a la expedición de este Decreto les serán aplicables los usos del cuadro</li> </ol> </li> </ol>		

anexo No. 3 del Decreto Distrital 606 de 2001 y las normas que lo modifiquen y/o complementen.

No obstante, cuando por medio de los instrumentos de planeamiento establecidos en el párrafo del artículo 339 del Decreto 190 (Compilación POT), se incorporen nuevos usos urbanos para el manejo de los mismos, en cada sector normativo, respecto de los bienes de interés cultural, deberá mediar la aprobación previa del Consejo Asesor de Patrimonio.

b).Para los predios excluidos como Bienes de Interés Cultural le serán asignados los usos del respectivo sector normativo donde se ubique en la Unidad de Planeamiento Zonal, a excepción de los usos dotacionales a los cuales se les aplicarán las normas correspondientes a este tipo de usos.

2.La edificabilidad para los predios declarados como Inmuebles de Interés Cultural incluidos los correspondiente a declaratorias o exclusiones posteriores a la expedición de este Decreto; será:

a).Los predios declarados como Bienes de Interés Cultural y los incluidos como tales, con posterioridad a este Decreto con posterioridad a la expedición de este Decreto se rigen por los lineamientos normativos establecidos en el Decreto 606 del 2001 y por las normas que lo modifiquen y/o complementen.

b).Los predios excluidos como Bienes de Interés Cultural se rigen de acuerdo con los lineamientos normativos de edificabilidad definidos en el sector donde se ubique dentro de la Unidad de Planeamiento Zonal, a excepción de los inmuebles con uso dotacional a los cuales se les aplicarán las normas correspondientes a este tipo de usos.

3.Procedimiento para las intervenciones en Bienes de Interés Cultural.

El procedimiento para cualquier intervención en un Bien de Interés Cultural se rige por lo establecido en el Decreto 606 de 2001 y por las normas que lo modifiquen o complementen.

### **CAPÍTULO III GESTIÓN DEL SUELO.**

#### **ARTÍCULO 11. ACCIONES PRIORITARIAS ¿ PROYECTOS.**

De conformidad con los componentes principales previstos en el artículo 298 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación POT), se priorizaron para la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, las siguientes acciones:

#### **A.SERVICIOS PÚBLICOS.**

Construcción de redes locales de alcantarillado sanitario y alcantarillado pluvial.

<b>Proyecto</b>	<b>Subproyectos</b>
	Construcción de interceptor Quebrada Chiguaza
Redes locales	Construcción de redes de alcantarillado pluvial, entre otros, para los des sector Brisas y sector San Marcos

#### **B.ACCESIBILIDAD.**

Consolidación de los ejes de la malla vial arterial, de los corredores de movilidad local, y de las alamedas que sirvan de conectores entre los barrios de la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, , con las Unidades de Planeamiento Zonal vecinas y con la operación estratégica Río Tunjuelito ¿ Centralidad Danubio.

<b>Proyecto</b>	<b>Subproyectos</b>
-----------------	---------------------

Construcción de la Avenida Darío Echandía y Avenida de la Guacamaya.

Construcción de los Corredores de Movilidad Local faltantes, según definición de la estructura básica de ordenamiento de la Unidad de Planeamiento No.55, DIANA TURBAY, Plancha No.1 y la Resolución 0476 de 23 de septiembre de 2003.

Consolidación de los ejes de la MVA y de los CML que sirvan de conectores para la UPZ.

Mejoramiento de los Corredores de Movilidad Local, según definición de la estructura básica de ordenamiento de la Unidad de Planeamiento No.55, DIANA TURBAY, Plancha No.1 y la Resolución 0476 de 23 de septiembre de 2003.

Ampliación de los Corredores de Movilidad Local según definición de la estructura básica de ordenamiento de la Unidad de Planeamiento No.55, DIANA TURBAY, Plancha No.1 y la Resolución 0476 de 23 de septiembre de 2003.

Construcción de los parques de bolsillo causados por la ampliación de la Malla Vial Arterial.

**C.EQUIPAMIENTOS.**

Proyecto generador de equipamientos e infraestructuras en el área objeto del Tratamiento de Mejoramiento Integral, delimitados en las Planchas No. 1 y 2.

Proyecto	Subproyectos
Generador de equipamientos e infraestructuras en el área objeto del Tratamiento de Mejoramiento Integral delimitada en las Planchas No. 1 y 2.	Ampliación de la oferta actual dentro de las áreas que cubren los sectores de Tratamiento de Mejoramiento Integral con modalidad Reestructurante, Educación, Salud, Bienestar Social y Espacio Público, entre otros.
	Mejoramiento y adecuación de dos casas vecinales - Mi refugio y Mi patrimonio
	Mejoramiento y reforzamiento estructural de colegios, entre otros, en D. Paz, Palermo Sur y San Agustín
	Generación de nuevas áreas para la construcción de parques de escalera según Plancha No.2 de sectores normativos y fichas de usos correspondientes al Normativo No. 4.
	Construcción de parques vecinales y de bolsillo entre otros, en DIANA Sur II, Palermo Sur, El Portal del Sur
	Mejoramiento de los jardines infantiles, entre otros, Taller Creativo y Mi patrimonio Remodelación en Palermo, y en Rincón del Valle
	Construcción y/o remodelación de equipamientos comunitarios.

**D.CONDICIONES AMBIENTALES.**

1. Consolidar un borde de transición entre la franja Occidental del Parque Ecológico de montaña Entrenubes y la Zona Urbana de la UPZ. recuperación del sistema hídrico que recorre la zona, para integrarlo al espacio público general de la UPZ, recuperación ambiental y mantenimiento, del Corredor Ecológico de ronda Quebrada Chiguaza, como elementos ambientales articuladores del Río Tunjuelo y el Parque Entrenubes.

Proyecto	Subproyectos
Consolidación de un borde de transición de la franja Occidental del Parque Ecológico de montaña Entre Nubes y la UPZ. y recuperación ambiental del sistema hídrico	Acciones de recuperación, adecuación de suelos y restauración de zonas verdes, entre otras, en el sector de Nueva Esperanza y sectores adyacentes.
	Diseño y ejecución de obras de protección y espacio público, (alamedas, áreas peatonales, etc).

	Construcción de obras para mitigación de riesgo entre otros desarrollos en: el Portal y La Paz
	Programas de pactos participativos de borde para evitar ocupación ilegal de las áreas delimitadas como parte del sistema de áreas protegidas
	Programa para la recuperación ambiental de la zona perteneciente al sector de Nueva Esperanza e incorporación a la Estructura Ecológica Principal, de acuerdo con el Plan de Rehabilitación Reconstrucción y desarrollo sostenible post evento para el sector de Nueva Esperanza, adoptado mediante resolución No. 139 del 23 de marzo de 2005
2. Recuperación ambiental de la ronda del Corredor Ecológico - Quebrada Chiguaza, como integrador de los elementos ambientales: Río Tunjuelo y el Parque Ecológico de montaña Entre Nubes.	
<b>Proyecto</b>	<b>Subproyectos</b>
Recuperación ambiental de la Quebrada Chiguaza.	Restauración de la Ronda y Zona de Manejo y preservación de Quebrada Chiguaza ( 156 Has)
	Diseño de obras de protección y espacio público.
	Saneamiento del cauce y proyecto de adecuación hidráulica de Chiguaza.
	Programas de pactos participativos de borde para evitar ocupación de áreas delimitadas como parte del sistema de áreas protegidas
3. Reasentamiento de población localizada en zonas de alto riesgo no mitigable y compra de predios afectados por intervenciones de reordenamiento territorial y por obra pública.	
<b>Proyecto</b>	<b>Subproyectos</b>
Reasentamiento de población y/o adquisición de predios.	Adquisición de predios sobre la Malla vial arterial: Avenida Darío Echagüe y Guacamaya, según diseños definitivos del IDU.
Plan de rehabilitación Reconstrucción y Desarrollo Sostenible Post Evento para el sector de Nueva Esperanza.	Reasentamiento de familias localizadas en zonas de alto riesgo no mitigable en los desarrollos Serranía, El Portal, La Paz , Los puentes, La reconquista, San Agustín, La esperanza alta, Nueva Esperanza. Programa para el paulatino de los hogares ubicados en el sector de Nueva Esperanza e declarado como de alto riesgo no mitigable.
	Demolición y adecuación de los predios e integración al sistema de ronda
<b>E.CONDICIONES INDIVIDUALES DE LA UNIDAD DE VIVIENDA.</b>	
Programa de mejoramiento de vivienda.	
<b>Proyecto</b>	<b>Subproyectos</b>
Mejoramiento de vivienda de estratos 1 y 2.	Reconocimiento de vivienda localizada en el tratamiento de mejoramiento
	Regularización de las condiciones de tenencia de los predios objeto de Mejoramiento Integral.
<b>ARTÍCULO 12. CARGAS URBANÍSTICAS EN LA UNIDAD DE PLANEAMIENTO ZONAL, No. 55, DIANA TURBAY.</b>	
En acatamiento a lo dispuesto en los artículos 28 a 38 del Decreto Distrital 190 de 2004 (compilación del POT), y con el propósito de reducir las inequidades propias del	



desarrollo y financiar sus costos urbanos con cargo a sus beneficiarios, constituyen cargas urbanísticas en la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY:

A. Suelo requerido para la consolidación del subsistema metropolitano de la malla vial arterial que cruza la Unidad de Planeamiento Zonal (Avenida Darío Echandía y Avenida de la Guacamaya).

B. Suelo requerido para obtener los tramos faltantes de los Corredores de Movilidad Local ¿ CML, definidos según estructura básica contenida en la plancha No.1, que no haya sido cedido o que no sea posible conseguir mediante cesiones provenientes del Tratamiento de Desarrollo.

C. Suelo requerido para localizar nuevas zonas verdes y equipamientos al servicio de la población residente en la zona.

### **ARTÍCULO 13. MECANISMOS DE REPARTO E INSTRUMENTOS DE GESTIÓN.**

De conformidad con las políticas y estrategias adoptadas para el ordenamiento territorial en la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, (artículo 1 del presente decreto), constituyen mecanismos de gestión de suelo asociados a la conformación de sistemas generales, entre otros, los previstos en la reglamentación relativa a la participación distrital en plusvalías, la valorización, el sistema de gestión integrada para la distribución equitativa de cargas y beneficios, y aquellos asociados a los distintos tratamientos urbanísticos e instrumentos de planificación, entre los cuales se destaca:

A. Con el propósito de consolidar el Corredor Ecológico de Ronda de la Quebrada Chiguaza, como elemento de integración entre el Parque Ecológico Distrital Entrenubes y el Río Tunjuelo; y a además como eje de integración del espacio público:

1. Reparto de cargas y beneficios: Las fracciones de estas zonas aún no adquiridas por las entidades públicas deberán, cuando sea viable, ser transferidas al Distrito Capital, mediante el sistema de reparto de cargas y beneficios que se defina para el tratamiento de Desarrollo, y demás disposiciones que lo reglamenten, en el marco de lo previsto en los artículos 362 y 363 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT).

2. Los predios sujetos al Tratamiento de Desarrollo que contengan porciones del corredor ecológico de Ronda Quebrada Chiguaza, ubicarán allí las respectivas cesiones obligatorias para Zonas Verdes, en un porcentaje de hasta el 30%, según lo determine el POT y los instrumentos que lo desarrollen, en el marco de los mecanismos de generación de espacio público establecidos para ese Tratamiento.

B. Con el propósito de consolidar el subsistema vial, de tal manera que la malla vial arterial complementaria articule adecuadamente la zona al sistema generador de movilidad de la ciudad, y propender a que la malla vial local mejore la accesibilidad al conjunto de sectores de la Unidad de Planeamiento Zonal No.55 DIANA TURBAY, se aplicarán los siguientes mecanismos e instrumentos de gestión:

1. Cesiones para la conformación del subsistema metropolitano de la malla vial arterial en el tratamiento de desarrollo: Las áreas demarcadas como zonas de reserva para el trazado de vías arterias ¿ artículo 3 del presente decreto, aún no adquiridas por las entidades públicas, deberán, cuando sea viable, ser transferidas al Distrito Capital mediante el sistema de reparto de cargas y beneficios que se defina para el tratamiento de Desarrollo, en el marco de lo previsto en el artículo 362 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT) y demás disposiciones que lo complementen.

2. Cesiones para la consolidación del subsistema de Corredores de Movilidad Local en el Tratamiento de Desarrollo: en los terrenos en que se adelanten los procesos de urbanización se deberá prever, con destino a la consolidación del subsistema vial de la zona, el suelo requerido para la construcción de vías del subsistema de Corredores de Movilidad Local, como área de cesión gratuita y obligatoria.

Los propietarios de predios urbanizables, sujetos al Tratamiento de Desarrollo, deberán acoger en el proyecto urbanístico correspondiente los lineamientos definidos para el subsistema de Corredores de Movilidad Local señalados en el Gráfico indicativo correspondiente a la estructura funcional y el sistema de movilidad, que se encuentra en la plancha No.1, adoptada con el presente Decreto.

3.Cesiones para la consolidación del subsistema de Corredores de Movilidad Local, en sectores en los que no se hubiere previsto alguna de las vías señaladas en el artículo 11, literal B del presente Decreto, se podrá proponer a la autoridad competente el mecanismo de contribución por valorización por beneficio local u otro mecanismo que se reglamente en el marco del sistema de gestión integrada para la distribución equitativa de cargas y beneficios previsto por el POT.

C.Con el propósito de generar y restaurar el sistema de espacio público en su función estructurante dentro del ordenamiento de la zona:

1.Cesiones obligatorias en el Tratamiento de Desarrollo, los terrenos urbanizables sometidos al tratamiento de desarrollo, deberán localizar las cesiones para parques y equipamientos de forma tal que se articulen con los elementos definidos en los lineamientos de estructura ambiental y de espacio público ¿ Plancha No.1.

2.Con el objeto de generar espacio público en la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, , se demarca el sector normativo No.4, identificado en la plancha No.2, al cual se le asigna la modalidad reestructurante dentro del Tratamiento de Mejoramiento Integral, en el cual podrán implementarse planes parciales, planes de implantación de equipamientos o unidades de actuación urbanística que generen zonas verdes y vías locales que atiendan a los lineamientos de la estructura urbana básica consignada en la plancha No.1.

3.Para efectos del mantenimiento y/o consecuente recuperación de los parques que se adquieran, construyan, cofinancien o adecuen, según el caso, podrán destinarse los recursos provenientes del Fondo para Pago compensatorio de cesiones públicas de conformidad con el Decreto Distrital 323 de 2004, y corresponderá a la Entidad Distrital competente el desarrollo de las actividades relacionadas con la arborización, alumbrado, amoblamiento y las demás a que haya lugar.

D.Con el propósito de consolidar el sistema de equipamientos de la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, , asegurando la mitigación de impactos negativos derivados de su implantación en la zona, así como adecuadas condiciones de accesibilidad para el conjunto de sus habitantes:

**1.Planes de Regularización y Manejo:** Los establecimientos con usos dotacionales de escala Urbana y zonal, existentes a la fecha de entrada en vigencia del Decreto 619 de 2000 que no cuenten con licencia o cuya licencia solo cubra parte de su edificaciones, deberán someterse al correspondiente Plan de Regularización y Manejo, en los términos establecidos por el artículo 430 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT) y sus disposiciones reglamentarias. Adicionalmente, los usos dotacionales educativos se regirán a su vez, por lo dispuesto en el Decreto 440 de 2003 y las normas que lo modifiquen o complementen.

En estos planes el principio de distribución equitativa de cargas y beneficios se materializará mediante las acciones necesarias para mitigar los impactos urbanísticos negativos, en términos de soluciones viales y de tráfico, generación de espacio público, requerimiento de estacionamientos y de servicios de apoyo necesarios para el adecuado funcionamiento del equipamiento dotacional correspondiente, sin perjuicio de la contribución en plusvalía a cargo de los propietarios, según el resultado del análisis de los hechos generadores, y sus respectivos cálculos en cada caso.

Las soluciones viales y de tráfico, así como las acciones de generación de espacio público que se enmarquen en estos planes, se orientarán por los lineamientos de

estructura ambiental y de espacio público, así como los correspondientes a la estructura funcional y al sistema de movilidad que se encuentran en La Plancha No. 1 que se adopta en el presente Decreto.

**2. Planes de Implantación:** En estos planes, la aplicación del principio de distribución equitativa de cargas y beneficios estará vinculada a la mitigación de los posibles impactos urbanísticos negativos que se generen en su entorno.

Además, estará vinculada a la cesión de suelo previstos en el tratamiento de desarrollo para los predios urbanizables no urbanizados y a la generación de espacio público en el desarrollo de predios que se encuentren urbanizados o no.

En caso de ser viable la propuesta de plan de implantación correspondiente, deberán señalarse las acciones específicas necesarias en aspectos tales como soluciones viales y de tráfico, generación de espacio público, requerimiento de estacionamientos así como de los servicios de apoyo necesarios para el adecuado funcionamiento del equipamiento dotacional o uso comercial, sin perjuicio de la contribución en plusvalía a cargo de los propietarios que resulte de los hechos generadores en cada caso.

#### **ARTÍCULO 14. APLICACIÓN DEL EFECTO PLUSVALÍA.**

Para el caso de la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, se estableció que hay potencial de mayor aprovechamiento por asignación de nuevas áreas de actividad o por asignación de mayor edificabilidad, en los predios localizados dentro de sectores normativos de Mejoramiento Integral, en cualquiera de sus modalidades, que queden localizados frente a los ejes de la malla vial arterial-MVA, y para todos los predios localizados en áreas con Intervención Reestructurante.

De conformidad con el Acuerdo 118 de 2003 las zonas con efecto plusvalía para la Unidad de Planeamiento Zonal, No. 55, DIANA TURBAY, son:

<b>HECHO GENERADOR (Nota 1)</b>	<b>ZONAS CON EFECTO PLUSVALÍA.</b>
Por asignación de mayor aprovechamiento en usos y edificabilidad. Según plancha No.3 de participación en plusvalías.	De predios con frente a la Malla Vial Arterial. 3-MVA-1, 3-MVA-2, 3-MVA-3, 3-MVA-4, 3-MVA-5, 3-MVA-6, 3-MVA-7, 3-MVA-8, 3-MVA-9, 3-MVA-10, 3-MVA-11. 4-MVA-1, 4-MVA-2 (Nota 2)
Por asignación de mayor aprovechamiento en uso Según Plancha No.3.	Para los predios de la UPZ No. 55 Diana Turbay, localizados en el sector No. 4 ¿ Áreas con modalidad de Intervención Reestructurante. Según plancha No. 3

NOTA 1: Los decretos que adopten planes parciales, así como las resoluciones que adopten planes de implantación y planes de Regularización y Manejo, definirán el hecho generador de plusvalía que en ellos se presente.

NOTA 2: Los mayores aprovechamientos de edificabilidad en los polígonos de áreas homogéneas generadoras de plusvalías, localizados en predios con frente a la Malla Vial Arterial - MVA, se aplicarán en los casos permitidos según el literal c del artículo 21 del Decreto 159 del 2004.

**PARÁGRAFO 1.** De acuerdo con el objetivo de permitir que los predios que tengan frente a ejes de la malla vial arterial (MVA) y de los corredores de movilidad local (CML) puedan cumplir con las áreas mínimas requeridas y con las condiciones exigidas y consignadas en el cuadro de usos permitidos (anexo y parte integral del presente decreto), se permitirá que estos predios sean englobados con cualquiera de los vecinos, tanto con frente a los ejes mencionados o al interior de las manzanas de las que hacen parte, casos en lo cuales las áreas totales englobadas conformarán un solo predio a partir del

cual se deberán establecer los mayores aprovechamientos obtenidos, en cuanto a edificabilidad o uso y, por lo tanto, pasarán a ser parte de las áreas generadoras de plusvalías y entrarán al sistema de reparto de cargas y beneficios.

**PARÁGRAFO 2.** Para el caso de los predios que sean englobados con el fin de cumplir con las áreas mínimas exigidas para obtener mayor edificabilidad en consonancia con el literal c del artículo 21 del Decreto Distrital 159 del 2004, las Curadurías Urbanas reportarán al Departamento Administrativo de Planeación Distrital las solicitudes que impliquen englobes, comunicando al propietario o propietarios del inmueble sobre los nuevos derechos obtenidos y sobre las obligaciones que estos implican.

Para dar cumplimiento a lo previsto en el Artículo 6 del Decreto Distrital 084 de 2004 el Departamento Administrativo de Planeación Distrital entregará a las curadurías urbanas y a la Secretaría de Hacienda Distrital un estimativo de la participación en plusvalía para auto retención dentro de los 30 días siguientes a la publicación de este Decreto.

#### **CAPÍTULO IV.**

##### **DISPOSICIONES VARIAS**

##### **ARTÍCULO 15. DE LEGALIZACIÓN Y REGULARIZACIÓN**

De conformidad con las disposiciones contenidas en los artículos 295 a 300, 458 y 459 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación POT), en las zonas de aplicación del Tratamiento de Mejoramiento Integral y según las definiciones de la estructura urbana de la Unidad de Planeamiento Zonal No. 55, DIANA TURBAY, (Artículo 3 del presente decreto), se adelantarán los procedimientos de legalización y regularización, cuando haya lugar a ello.

**PARÁGRAFO.** Los predios no urbanizados incluidos dentro de áreas con Tratamiento de Mejoramiento Integral que no hagan parte de planos urbanísticos de legalización y aquellos mayores a 2000 metros cuadrados incluidos en dichos planos urbanísticos, deberán someterse a las normas del Tratamiento de Desarrollo establecidas en el artículo 362 del Decreto Distrital 190 de 2004 (Compilación del POT) y sus disposiciones reglamentarias o las normas que lo modifiquen o complementen.

##### **ARTÍCULO 16. ÁREAS DE RESERVA POR RONDAS O LÍNEAS DE ALTA TENSIÓN.**

Las zonas de reserva para futuras afectaciones por rondas o líneas de alta tensión serán precisadas por las respectivas entidades competentes. Las demarcaciones relacionadas con este tema en las Planchas anexas del presente Decreto solo son indicativas.

##### **ARTÍCULO 17. ZONAS CON TRATAMIENTO DE CONSOLIDACIÓN.**

Las zonas demarcadas con el Tratamiento de Consolidación, que a la fecha de expedición de este Decreto no se hayan desarrollado y a su vez, hayan perdido la vigencia de la licencia de urbanismo otorgada pasarán al Tratamiento de Desarrollo de conformidad con el artículo 3 del Decreto Distrital 327 de 2004.

##### **ARTÍCULO 18. VIGENCIAS Y DEROGATORIAS.**

El presente Decreto rige a partir de la fecha de su publicación en el Registro Distrital y en la Gaceta de Urbanismo y Construcción de Obra y deroga todas las disposiciones que le sean contrarias.

#### **PUBLÍQUESE Y CÚMPLASE**

**Dado en Bogotá, D. C., a los trece (13) días del mes de Julio de 2005.**

**LUIS EDUARDO GARZÓN**

**Alcalde Mayor de Bogotá**

**CARMENZA SALDIAS BARRENECHE**

**Directora Departamento Administrativo de Planeación Distrital**