

FORMACIÓN DE SUJETOS POLITICOS: PROPUESTA PARA LA REIVINDICACIÓN DEL
DERECHO A LA CIUDAD Y LA INCLUSIÓN

Presentado por:

ANGIE KATHERINE VILLALOBOS DIAZ

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE

“LICENCIADA EN CIENCIAS SOCIALES”

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

BOGOTÁ.

2021

FORMACIÓN DE SUJETOS POLITICOS: PROPUESTA PARA LA REIVINDICACIÓN DEL
DERECHO A LA CIUDAD Y LA INCLUSIÓN

Presentado por:

ANGIE KATHERINE VILLALOBOS DIAZ

Director:

HUGO EDILBERTO FLORIDO MOSQUERA

Doctor en Educación.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE

“LICENCIADA EN CIENCIAS SOCIALES”

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

BOGOTÁ.

2021

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Formación de sujetos políticos: Propuesta para la reivindicación del derecho a la ciudad y la inclusión.
Autor(es)	Angie Katherine Villalobos Diaz
Director	Hugo Edilberto Florido Mosquera
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2021. 146p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
	Sujetos político, derechos humanos, derecho a la ciudad, inclusión.

Palabras Claves	
------------------------	--

2. Descripción

El presente trabajo de grado tiene como objetivo diseñar e implementar una estrategia didáctica desde la educación geográfica y la educación inclusiva con el fin de formar de sujetos políticos para la reivindicación del derecho a la ciudad y la inclusión, que ofrece a los estudiantes con trayectorias diversas en su desarrollo, elementos de análisis para que desarrollen un pensamiento crítico o reflexivo frente a su contexto, lo que permite comprender la importancia de transformar y mejorar prácticas de la vida cotidiana, además replantear alternativas educativas que beneficien e incluya a todos y a todas.

Esta propuesta educativa fue implementada con estudiantes de undécimo grado, del colegio República Bolivariana de Venezuela I.E.D. La localidad donde se encuentra ubicada la institución fue un eje fundamental para este trabajo de grado, ya que confluyen problemáticas sociales que repercuten en aspectos sociales, económicos, políticos y culturales.

La formación de sujetos políticos se desarrolla en el marco de la ciudad, mostrando la ciudad de derechos y de participación ciudadana. La interpretación de la ciudad desde el derecho a la ciudad se comprende como el derecho a un hábitat que facilite el tejido de las relaciones sociales, el derecho a sentirse parte de la ciudad (sentido de cohesión social y construcción colectiva), el derecho a vivir dignamente en la ciudad, el derecho a la convivencia, el derecho al gobierno de la

ciudad el derecho a la igualdad de derechos.

3. Fuentes

- Colegio República de Venezuela. (2020). Proyecto educativo institucional. Bogotá.
- Observatorio del delito Policía nacional. (2019). Homicidios por localidad. Bogotá.
- Sistema de información turística de Bogotá. (2018). Mapa localidad de los Mártires. Bogotá.
- Veeduría distrital. (2018). Mártires: Ficha Local. Bogotá.
- Asamblea, g. (1948). Declaración universal de los derechos humanos.
- Cardeno, F. A. (2007). De la reestructuración del centro (1972). En F. A. Mejía, Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá (localidad de Los Mártires) (pág. 90). Bogotá.

- Cardeño, F. A. (2007). Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá (localidad de Los Mártires). Bogotá.
- Cardeño, F. A. (2007). Impacto del 9 de abril de 1948 sobre el espacio. En F. A. Mejía, Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá (localidad de Los Mártires) (pág. 55). Bogotá.
- Cardeño, F. A. (2007). Las vías, el automóvil y las plazas. En F. A. Mejía, Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá (localidad de Los Mártires) (pág. 78). Bogotá.
- Cardeño, F. A. (2007). Lo que quedó del siglo XIX. En F. A. Mejía, Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá (localidad de Los Mártires) (pág. 19). Bogotá.
- Castillo, J. (2003). La formación de ciudadanos en la escuela: un escenario posible. Manizales.
- Ceballos Sepúlveda, J. C., Forero Sandoval, J., & Álvarez Orozco, A. (2019). Medios escolares, escenarios para formar sujetos políticos en la escuela. Colombia: Alteridad.
- Chaux, R. (2004). La formación en competencias ciudadanas. Bogotá: Asociación colombiana de facultades de educación.
- Coalition, H. I. (2011). Ciudades para tod@s: Por el derecho a la ciudad, propuestas y experiencias. Chile.
- Constituyente, A. (1991). Constitución política de Colombia. Bogotá.
- Correa, L. (2008). Algunas reflexiones y posibilidades de derecho a la ciudad en Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Cubides, H. (2004). "Formación del sujeto político. Escuela, medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información", en Laverde, M. C.; Daza, G., y Zuleta, M., Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Bogotá: Universidad Central.

- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: “Enseñar y aprender entre la diversidad”. Chile: Revista Digital Umbral 2000.
- Frauca, L. O. (2006). La ciudad y el miedo. En J. N. Romero, Las otras. Barcelona: Tirant lo Blanch.
- Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. Chile: Universidad Católica.
- Harvey, D. (s.f.). Derecho a la ciudad. (Artículo).
- Infante, R., & Herrera, M. (2005). El derecho a la ciudad desde la perspectiva de jóvenes escolares. Bogotá, Medellín y Manizales: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lefevre, H. (1968). Derecho a la ciudad. Francia: anthropos.
- Lindón, A. (2011). La educación geográfica: del transitar los espacios de proximidad a la socialización espacial. Bogotá: Anekumene.
- Margarita Bartolomé, F. C. (1999). Diversidad y multiculturalidad. Barcelona: Revista de Investigación Educativa.
- Morales, P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. Perú: Pontificia universidad católica.
- Poot, C. (2013). Retos del aprendizaje basado en problemas. Xalapa.
- Rawls, J. (1971). Teoría de la Justicia. Cambridge: Mass: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Santiago, J. (2016). La educación geográfica y la geografía escolar en el trabajo escolar cotidiano. Venezuela: Uni-pluriversidad.
- Azuero, A. R. (2009). Capital Social e Inclusión social: algunos elementos para la política social en Colombia. Cali: Cuadernos de administración.

- Rojas Arango, B. P. & Arboleda, R. (2012). La construcción del sujeto político en la escuela. *Aletheia*, 6(1).
- Sánchez, A. (2003). *Multiculturalidad y diversidad en las aulas*. Madrid: Indivisa. *Boletín de Estudios e Investigación*.
- Schiavo, E. G. (2015). *El derecho a la ciudad desde una perspectiva latinoamericana*. . Buenos aires: I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Secretario Distrital de Salud. (2010, 2011). *diagnóstico local con participación social*. Bogotá.
- Silva, L., & Burgos, P. (2014). *Primicias que la escuela de hoy debe tener para el fortalecimiento de la autonomía, en la formación de sujetos políticos, mediado por el cabildo escolar en los niños, niñas y jóvenes guambianos*. Plumilla Educativa.
- Sugranyes, A., & Mathivet, C. (2010). *Ciudades para tod@s. Por el derecho a la ciudad, propuestas y experiencias*. Santiago de Chile: Editoras Ana Sugranyes, Charlotte Mathivet.
- Tardín, R. (2006). *La ciudad informal*. En J. N. Romero, *Las otras geografías*. Barcelona: Tirant lo Blanch.
- Vasco, C. (1989). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: Cinep.
- Viera, E. (2012). *Derecho a la ciudad – Herramienta de inclusión social en Latinoamérica*. Uruguay: *Revista Electrónica de Psicología Política*.
- Zapata & Barrero, R. (1999). *¿Necesitamos un nuevo concepto de ciudadanía? Estabilidad democrática y pluralismo cultural*. *Revista internacional de filosofía política*.
- Zapata & Barrero, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: Hacia un contrato social*. Barcelona: Anthropos editorial.

- Zárate, M. L. (2011). El derecho a la ciudad: luchas urbanas por el buen vivir. Barcelona: Institut de Drets Humans.

4. Contenidos

El presente trabajo se encuentra estructurado de la siguiente manera:

- Capítulo 1: Se presentan los aspectos generales del trabajo como: introducción, justificación, delimitación, descripción, pregunta problema, propósito general y propósitos específicos.
- Capítulo 2: Se expone la caracterización y configuración histórica y geográfica de la localidad de los mártires, la caracterización de la institución educativa Colegio República Bolivariana de Venezuela su historia y Proyecto Educativo Institucional, y por último la caracterización de los estudiantes de grado once.
- Capítulo 3: Se realiza un barrido bibliográfico para el estado del arte sobre las categorías planteadas: Formación de sujetos políticos, educación, y derecho a la ciudad e inclusión, estas

categorías fueron indispensables para el proceso de desarrollo de los siguientes capítulos.

➤ Capítulo 4: Se exponen los referentes teóricos del trabajo de grado: Educación geográfica, derecho, ciudad, derecho a la ciudad, sujeto político, inclusión.

➤ Capítulo 5: Se desarrolla el marco metodológico del trabajo de grado, también la ruta metodológica y por último la planeación del diseño didáctico con base a los objetivos específicos, en el cual se expone las estrategias e instrumento y actividades propuestas.

➤ Capítulo 6: Contiene la sistematización de cada actividad propuesta y los resultados alcanzados en el proceso desarrollado en la práctica pedagógica con relación al estado del arte y marco teórico.

➤ Capítulo 7: Para finalizar, se mencionan las conclusiones y recomendaciones que quedan como reflexión final en el desarrollo del trabajo de grado.

5. Metodología

La metodología implementada en este proyecto se enmarca en la investigación cualitativa, desde un enfoque histórico – hermenéutico con enfoque descriptivo. Se implementó para el proceso de investigación, el estudio de caso, experiencia personal, historia de vida, textos observacionales, históricos, que recogen las problemáticas y las experiencias cotidianas de los individuos.

Respecto al enfoque didáctico, el aprendizaje basado en problemas plantea como objetivo principal promover en el alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje, desarrollar una base de conocimiento relevante caracterizada por su profundidad y flexibilidad, desarrolla habilidades para la evaluación crítica y la adquisición de nuevos conocimientos, con un compromiso de aprendizaje de por vida, desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales, involucrar al alumno en un reto (problema, situación o tarea) con iniciativa y entusiasmo, desarrollar el razonamiento eficaz y creativo de acuerdo a una base de conocimiento integrada y flexible, monitorear la existencia de objetivos de aprendizaje adecuados al nivel de desarrollo de los alumnos.

6. Conclusiones

Las conclusiones del presente trabajo de grado fueron el resultado de la práctica pedagógica y del proceso de implementación de los propósitos planteados en el grado undécimo del colegio República Bolivariana de Venezuela.

Se considera que el desarrollo del proceso de este trabajo grado, sean las conclusiones finales, si no es el inicio de un trabajo investigativo en la línea de educación geográfica y de las ciencias sociales, ya que este tema es amplio y que vale la pena seguir trabajando. Sin embargo, en la sistematización y en los resultados se puede afirmar que las características de la formación de sujetos políticos para la reivindicación del derecho a la ciudad son:

- Partir desde la experiencia y cotidianidad de los estudiantes.
- Lectura de las características sociales, económicas, culturales e históricas y geográficas de la localidad.
- El análisis de las causas y consecuencias del miedo, la exclusión y la desigualdad en la ciudad.
- Clasificación de las propuestas para el derecho a la ciudad con relación a la inclusión.
- Las herramientas tecnológicas como manera para informar sobre los derechos humanos y mecanismos de participación ciudadana.

Elaborado por:	Angie Katherine Villalobos Diaz
Revisado por:	

Fecha de elaboración del Resumen:			
--	--	--	--

Agradecimientos

En este preciso momento no sé cómo expresar todo lo que siento, pues al recordar mi proceso de formación en la universidad, se juntan muchas emociones, ya que fue una experiencia muy gratificante, significativa y también un poco dura. Por ende, quiero agradecer a todos aquellos que participaron en este proceso de aprendizaje.

Primeramente quiero agradecer a mi familia, por acompañarme en este proceso, a mi madre, por brindarme su apoyo condicional y por luchar contra toda adversidad para que yo pudiese culminar mis estudios, especialmente este trabajo de grado es dedicado a ella con mucho amor, gracias por ser la mejor la mamá y mi principal soporte. A mí amado Andrés por creer en mí, por ayudarme a potenciar mis capacidades y darme mucho amor.

Infinitas gracias a la Universidad Pedagógica Nacional por abrirme sus puertas y brindarme la mejor experiencia y formación integral, gracias a esos compañeros que en el transcurso de la carrera se convirtieron en mis amigos y que me enseñaron a luchar y a compartir sueños en común, y los profesores que realmente cumplieron su labor y se preocuparon mi formación y buscaron romper esas barreras educativas que me limitaban.

Por último, quiero agradecer a mi tutor Hugo Florido, por confiar mis capacidades, por tenerme paciencia en el desarrollo del trabajo de grado, por ser una persona empática que me escuchó y me aconsejó en momentos difíciles, por darme la oportunidad de conocer tan maravillosa institución como es el colegio República Bolivariana de Venezuela y primordialmente por ser ese referente de la educación inclusiva, que me ha motivado a seguir repensando nuevas metodologías para la enseñanza y el aprendizaje.

Tabla de contenido

1. Aspectos generales. Formación de sujetos políticos: propuesta para la reivindicación del derecho a la ciudad y la inclusión.....	20
1.1 Introducción	20
1.2 Justificación.....	23
1.2 Delimitación del problema.....	25
1.4 Descripción del problema.....	26
1.5 Pregunta problema.....	27
1.6 Objetivo general	27
1.7 Objetivos específicos.....	27
2. Caracterización	27
2.1 Configuración espacial de la localidad de los Mártires.....	27
2.1.1 Contexto histórico de la localidad.	30
2.2 ¿En qué lugar?.....	40
2.2.1 Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela.	40
2.2.2 Educación inclusiva.	42
2.2.3 Programa académico en ciencias sociales.	43
2.3 ¿Con quiénes trabajé?.....	46
3 Estado del arte	79
3.1 Derecho a la ciudad e inclusión.....	80
3.2 Formación de sujetos políticos y educación.....	89
4 Marco teórico.....	98
4.1 Educación geográfica	99
4.2 Derecho	104
4.3 Ciudad	106
4.3.1 La ciudad informal.....	106
4.3.2 La ciudad y el miedo.	108
4.4 Derecho a la ciudad.....	110
4.4.1 El derecho a la ciudad y sus apropiaciones antagónicas en América Latina.....	112
4.5 Sujeto político	113
4.5.1 El sujeto político en el modelo liberal.	115

4.5.2 El sujeto político en el modelo republicano.	117
4.6 Inclusión.....	118
4.6.1 Exclusión.	120
4.6.2 Diversidad.....	121
4.6.3 Educación inclusiva.....	123
3. Marco metodológico.....	124
5.1 Enfoque investigativo.....	124
5.2 Ruta metodológica.....	130
5.2.1 Fase 1. Ruta metodológica.....	130
5.2.2 Fase 2. Ruta metodológica.....	133
5.2.3 Fase 3. Ruta metodológica.....	134
5.2.4 Fase 4. Ruta metodológica.....	135
5.3 Enfoque didáctico.....	136
5.3.1 Aprendizaje basado en problemas.	136
5.4 Diseño didáctico.....	143
5.4.1 Fase 1. Diseño didáctico.....	143
5.4.2 Fase 2. Diseño didáctico.....	148
5.4.3 Fase 3. Diseño didáctico.....	153
6. Sistematización e interpretación de resultados.....	154
6.1 Localicemos la localidad de los Mártires.....	154
6.2 topofilias y topofobias.....	158
6.3 La ciudad y el miedo.....	162
6.4 Todos y todas somos sujetos de derechos.....	170
6.5 ¿Cómo exijo mis derechos?.....	181
6.6 Trabajo final.....	184
7 Conclusiones y recomendaciones.....	192
8 Bibliografía.....	197

Índice de figuras

Figura 1.Mapa de la localidad de los Mártires. Fuente: (Sistema de información turística de Bogotá, 2018).....	28
--	----

Figura 2. Número de matrículas activas para establecimientos por actividad económica en la localidad. Fuente: (Veeduría distrital, 2018).	29
Figura 3. Homicidios por localidad. Fuente: (Observatorio del delito Policía Nacional, 2019). .	30
Figura 4. Tasa de crecimiento demográfico. Fuente: (Cardeño, 2007).....	34
Figura 5. Factores históricos que explican la distribución espacial de la delincuencia. Fuente: Cardeño (2007).	36
Figura 6. Georeferenciación de la delincuencia en la localidad 14, los Mártires. Fuente: (Cardeño, 2007).	37
Figura 7. Pirámide poblacional 2018. Fuente: (Veeduría distrital, 2018).....	38
Figura 8. Oferta y demanda de cupos por nivel de escolaridad 2017. Fuente: (Veeduría distrital, 2018).	39
Figura 9. Posición satelital real del colegio República Bolivariana de Venezuela. Sede A CALLE 22 A N° 18 B 42; Localidad N°14 Los Mártires, Bogotá, Colombia. Fuente: PEI colegio República Bolivariana de Venezuela (2020).	41
Figura 10. Edad de los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.	46
Figura 11. Género de los estudiantes de grado 11, Elaboración propia.....	47
Figura 12. Barrio donde viven actualmente los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.	48
Figura 13. Estrato socioeconómico de los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.	48
Figura 14. ¿Quiénes trabajan en el hogar de los estudiantes de grado 11? Elaboración propia. ..	49
Figura 15. Nivel de escolaridad de los padres de los estudiantes de grado 11. Elaboración	50
Figura 16. Nivel de escolaridad de las madres de los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.	50
Figura 17. Personas con las que viven los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.	51
Figura 18. Lugar que ocupan en la organización de hermanos, los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.	52
Figura 19. Número de habitaciones del hogar de los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.	52
Figura 20. Tipo de casa donde viven los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.	53
Figura 21. Servicios públicos que tienen los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.	54
Figura 22. Comunidad étnica que pertenecen a los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.	54
Figura 23. Proceso territorial con el que se identifican los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.	55
Figura 24. ¿Por qué los estudiantes de grado 11 estudian en el colegio República Bolivariana de Venezuela? Elaboración propia.	79
Figura 25. Cohesión proyecto socio-subjetivo del aprendiz. Fuente: (Garrido, 2005).....	103
Figura 26. La ruta que siguen los estudiantes durante el desarrollo del proceso ABP. Fuente: Poot (2013).....	142
Figura 27. Actividad 1. Localicemos la localidad de los Mártires Grado undécimo.....	156

Figura 28. Actividad 2. Localicemos la localidad de los Mártires. Grado undécimo.....	156
Figura 29. Actividad 3. Localicemos la localidad de los Mártires. Grado undécimo.....	157
Figura 30. Actividad 1. Topofilias y topofobias. Grado undécimo.	159
Figura 31. Actividad 2. Topofilias y topofobias. Grado undécimo.	159
Figura 32. Actividad 2. Topofilias y topofobias. Grado undécimo.	160
Figura 33. Actividad 4. Topofilias y topofobias. Grado undécimo.	160
Figura 34. Actividad 1. La ciudad y el miedo. Grado undécimo.....	163
Figura 35. Actividad 2. La ciudad y el miedo. Grado undécimo.....	164
Figura 36. Actividad 1. Derecho a la ciudad. Grado undécimo.	167
Figura 37. Actividad 2. Derecho a la ciudad. Grado undécimo.....	167
Figura 38. Actividad 3. Derecho a la ciudad. Grado undécimo.....	168
Figura 39. Actividad 1. Todos y todas somos sujetos de derecho. Grado undécimo.	171
Figura 40. Actividad 2. Todos y todas somos sujetos de derecho. Grado undécimo.	171
Figura 41. Relato 1. Grado undécimo.....	174
Figura 42. Relato 2. Grado undécimo.....	175
Figura 43. Relato 3. Grado undécimo.....	175
Figura 44. Guía 1. Derechos humanos. Grado undécimo.	178
Figura 45. Guía 2. Derechos humanos. Grado undécimo.....	179
Figura 46. Guía 3. Derechos humanos. Grado undécimo.....	179
Figura 47. Guía 4. Derechos humanos. Grado undécimo.....	180
Figura 48. Actividad 1. ¿Cómo exijo mis derechos? Grado undécimo.	182
Figura 49. Actividad 2. ¿Cómo exijo mis derechos? Grado undécimo.	183

Índice de tablas

Tabla 1. Estrategias de enseñanza y desarrollo de pensamiento relacional. Elaboración propia. .	46
Tabla 2. ¿Qué son los derechos? Elaboración propia.	57
Tabla 3. ¿Qué es la ciudad? Elaboración propia.....	59
Tabla 4. ¿Qué es el derecho a la ciudad? Elaboración propia.	61
Tabla 5. ¿Qué es geografía? Elaboración propia.	62
Tabla 6. ¿Qué entiende por espacio? Elaboración propia.....	63
Tabla 7. ¿Qué entiende por territorio? Elaboración propia.....	64
Tabla 8. ¿Qué entiende por topofilia? Elaboración propia.	66
Tabla 9. ¿Qué entiende por topofobia? Elaboración propia.	67
Tabla 10. ¿Cuál es su lugar favorito? Elaboración propia.....	69
Tabla 11. ¿Qué lugar no le gusta? Elaboración propia.	72
Tabla 12. ¿Se ha sentido excluido en la ciudad? Elaboración propia.....	72
Tabla 13. ¿Qué quiere estudiar cuando se gradué de once? Elaboración propia.....	75

Tabla 14. ¿Por qué es importante la inclusión en la ciudad? Elaboración propia.	78
Tabla 15. Clasificación de paradigmas. Adaptada de (Vasco, 1989). Elaboración propia.	125
Tabla 16. Investigación, intervención y evaluación. Fuente: (Mesías, s.f.).....	129
Tabla 17. Ruta metodológica, fase 1. Elaboración propia.	133
Tabla 18. Ruta metodológica, fase 2. Elaboración propia.	134
Tabla 19. Ruta metodológica, fase 3. Elaboración propia.	135
Tabla 20. Ruta metodológica, fase 4. Elaboración propia.	136
Tabla 21. Principios relacionados con el aprendizaje. Adaptación de (Morales y Landa, 2004).	140
Tabla 22. Diseño didáctico, fase 1. Elaboración propia.	148
Tabla 23. Diseño didáctico, fase 2. Elaboración propia.	152
Tabla 24. Diseño didáctico, fase 3. Elaboración propia.	153
Tabla 25. Trabajo final 1. Grado undécimo. Elaboración propia.	186
Tabla 26. Trabajo final 2. Grado undécimo. Elaboración propia.	187
Tabla 27. Trabajo final 3. Grado undécimo. Elaboración propia.	189
Tabla 28. Resultados. Elaboración propia.	192

1. Aspectos generales. Formación de sujetos políticos: propuesta para la reivindicación del derecho a la ciudad y la inclusión

1.1 Introducción

La ciudad de Bogotá es un espacio de personas diversas, sin embargo, la construcción de este lugar, no está pensada para esta diversidad. La ciudad segrega y excluye, se puede ver en su infraestructura, en sus calles que son privadas y de difícil acceso. De este modo, la ciudad está construida y organizada para un ciudadano hegemónico, que responde a unos intereses económicos principalmente. Por otro lado, a las personas con trayectorias diversas (personas con condición de discapacidad, migrantes, desplazados, comunidades étnicas, etcétera) se les ubican en espacios alejados y periféricos de la ciudad, donde no se les garantiza plenamente sus derechos fundamentales, como salud, recreación, educación, trabajo, son inequitativos es decir, los margina.

Debido a este contexto, la formación de sujetos políticos es considerada relevante para el proceso educativo de todas las personas, ya que permite la formación crítica y autónoma de los sujetos para el desarrollo de la participación democrática, permitiendo alcanzar gradualmente una sociedad más justa para el colectivo en general

La construcción del sujeto político en la escuela como aquella persona con capacidades y potencialidades para el desarrollo permanente de estrategias de afrontamiento no solo de carácter individual, sino también social, en un mundo cambiante y veloz, recordando la escuela como

entidad socializadora por excelencia, al igual que la familia y otros espacios de carácter social (Rojas & Arboleda, 2012,pág.136).

Por lo tanto, el presente trabajo tiene como eje central plantear una propuesta didáctica para la formación de sujetos políticos para reivindicar el derecho a la ciudad y la inclusión enfocada en población con trayectorias diversas en su desarrollo, con el fin de desarrollar pensamiento crítico, trabajo colaborativo, participación autónoma y democrática que conlleve a crear espacios diversos e inclusivos en la ciudad. Este trabajo de grado está formulado desde la educación geográfica y la educación inclusiva, ya que se pretende brindar una lectura de problemáticas sociales, económicas y culturales desde una mirada que posibilite analizar aquellos factores que inciden en su consolidación, de esta manera, procura responder a las necesidades educativas y contextuales de los estudiantes estimulando el desarrollo de habilidades para identificar problemas y plantear soluciones.

Es importante partir desde la cotidianidad de los estudiantes y de la forma cómo perciben los espacios, por esta razón, se desarrolla la investigación y práctica pedagógica en el colegio República Bolivariana de Venezuela, que se encuentra ubicado en la localidad de los Mártires. El análisis estuvo basado en las características de la zona. Cabe mencionar que la localidad se reconoce por ser una zona donde confluyen distintas problemáticas sociales, como la violencia, el narcotráfico, el consumo, la prostitución, la presencia de habitantes de calle, los habitantes del sector proviene de las diferentes regiones del país y de la migración venezolana. La zona se consolida como un lugar vulnerable debido a la pobreza y desigualdad que se presenta, lo cual genera marginalización en sus habitantes y aumento en los índices inseguridad y delincuencia. Evidenciando que la configuración espacial de los Mártires es el resultado de un proceso

histórico, donde se evidencian cambios no solamente en la localidad sino también en la ciudad, en cuanto a las relaciones sociales, el uso del suelo y las actividades económicas.

La metodología implementada en este proyecto se enmarca en la investigación cualitativa, desde un enfoque histórico – hermenéutico con enfoque descriptivo. Por consiguiente, se aplicó para el proceso de investigación, el estudio de caso, experiencia personal, historia de vida, textos observacionales, históricos, que recogen las problemáticas y las experiencias cotidianas de los individuos. Respecto al enfoque didáctico, el aprendizaje basado en problemas plantea como objetivo principal promover en el alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje, desarrollar una base de conocimiento relevante caracterizada por su profundidad y flexibilidad la cual permitió alcanzar los objetivos propuestos.

El presente trabajo se encuentra estructurado en siete capítulos que evidencian el proceso realizado: a lo largo Capítulo 1: Se presentan los aspectos generales del trabajo como: introducción, justificación, delimitación, descripción, pregunta problema, objetivo general y objetivos específicos.

➤ Capítulo 2: Se expone la caracterización y configuración histórica y geográfica de la localidad de los mártires, la caracterización de la institución educativa Colegio República Bolivariana de Venezuela su historia y Proyecto Educativo Institucional, y por último la caracterización de los estudiantes de grado once.

➤ Capítulo 3: Se realiza un barrido bibliográfico para el estado del arte sobre las categorías planteadas: Formación de sujetos políticos, educación, y derecho a la ciudad e inclusión, estas categorías fueron indispensables para el proceso de desarrollo de los siguientes capítulos.

- Capítulo 4: Se exponen los referentes teóricos del trabajo de grado: Educación geográfica, derecho, ciudad, derecho a la ciudad, sujeto político, inclusión.
- Capítulo 5: Se desarrolla el marco metodológico del trabajo de grado, también la ruta metodológica y por último la planeación del diseño didáctico con base a los objetivos específicos, en el cual se expone las estrategias e instrumento y actividades propuestas.
- Capítulo 6: Contiene la sistematización de cada actividad propuesta y los resultados alcanzados en el proceso desarrollado en la práctica pedagógica con relación al estado del arte y marco teórico.
- Capítulo 7: Para finalizar, se mencionan las conclusiones y recomendaciones que quedan como reflexión final en el desarrollo del trabajo de grado.

1.2 Justificación

La realización de esta investigación se desarrolla a causa de la discriminación y exclusión que viven los estudiantes con trayectorias diversas en su desarrollo (personas con condición de discapacidad, migrantes, desplazados, comunidades étnicas, etcétera) en el momento de ejercer sus derechos en los escenarios de participación en la ciudad donde no se tienen en cuenta de tal manera.

Este trabajo de grado tiene como propósito resaltar la importancia que tiene el diseñar nuevas estrategias didácticas, para la enseñanza de la geografía, Esta propuesta tiene como objetivo ofrecer a los estudiantes con trayectorias diversas en su desarrollo, elementos de análisis para que desarrollen un pensamiento crítico o reflexivo frente a su contexto, con el fin que puedan reconocerse como sujetos de derecho que pueden ejercer su derecho a participar y

tomar decisiones autónomas y democráticas en los diferentes espacios de la ciudad que históricamente han sido desiguales y discriminatorios.

Este planteamiento de investigación es de gran importancia, para el proceso educativo de los estudiantes y la comunidad educativa, porque las intervenciones ofrecen herramientas de análisis de sus propios procesos, lo que permite comprender la importancia de transformar y mejorar prácticas de la vida cotidiana, además replantear alternativas y metodologías educativas que respondan a todas las necesidades no solo del estudiante sino también del docente con trayectorias diversas en su desarrollo.

Esta propuesta es importante para el lugar, debido a que la localidad de los Mártires es una zona donde confluyen varias problemáticas en diversas dimensiones. Por tal razón, este proyecto permite que los estudiantes al formarse como sujetos políticos elaboren una lectura crítica de su contexto desde postulados teóricos contemporáneos, que les permitirá desarrollar capacidades de interpretación referente al contexto en el cual se encuentran inmersos, reconociendo que las problemáticas de la localidad, corresponden a una degradación histórica que ha generado desigualdad, pobreza, inseguridad, violencia, segregación, etc.

Por otra parte, aunque el sistema educativo, ha venido implementando la educación inclusiva en algunas instituciones, se puede evidenciar que aún falta fortalecer este enfoque a nivel nacional, específicamente en relación con la educación de la geografía y de las ciencias sociales. De esta manera, la tarea es crear alternativas metodológicas con el fin de garantizar una educación con óptimas condiciones para todos los niños, que les permita desarrollar capacidades tanto para el análisis como para la transformación de sus prácticas cotidianas que ayuden a resolver problemáticas que se les presentan en su contexto.

1.2 Delimitación del problema

Esta propuesta se originó debido a la necesidad de crear una estrategia didáctica que se ajustara a las trayectorias de desarrollo de la autora que le facilitara la enseñanza de los contenidos planteados en el diseño didáctico y que además respondieran a las necesidades educativas de todos los estudiantes.

Con respecto al contexto de la localidad de los Mártires, esta se encuentra inmersa en dinámicas de conflicto, de segregación y vulneración de derechos, es decir, se encuentra en una degradación social, por lo tanto, se plantea una propuesta enfocada a la educación geográfica en la con relación a la educación inclusiva basada en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y favorecedor del desarrollo humano. Esto implica que los niños y niñas aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de que no haya discriminación, ni exclusión para lograr pleno desarrollo al derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación de toda la comunidad.

La práctica docente en el colegio República Bolivariana de Venezuela permitió desarrollar las estrategias didácticas inclusivas para la formación de sujetos políticos, fomentando en los estudiantes la identificación de manera crítica y reflexiva de ese espacio desigual y excluyente donde habitan, buscando lograr la participación activa de las poblaciones diversas en los diferentes espacios donde emergen varias problemáticas. Por otra parte, se pretende que los estudiantes analicen y cuestionen esos imaginarios despectivos que tienen frente a otras personas, reivindicando que es necesaria la diversidad para un desarrollo integral e inclusivo en los diferentes espacios de la ciudad que oriente a mejorar su calidad de vida por medio de la apropiación de cada uno de sus derechos.

1.4 Descripción del problema

Este trabajo de grado fue implementado con estudiantes de grado undécimo del colegio República Bolivariana de Venezuela I.E.D. La localidad, donde se encuentra ubicada la institución fue eje fundamental para este trabajo de grado, ya que en este espacio se desarrolla problemáticas que repercuten en aspectos sociales, económicos, políticos y culturales.

Las problemáticas sociales más recurrentes de la localidad de los Mártires son: la venta ilegal de drogas, la presencia de habitantes de calle, la migración, la prostitución, la violencia, pobreza y desigualdad entre otras, que proporcionan altos índices de inseguridad. Debido a las problemáticas que confluyen en la localidad, se generan consecuencias como la exclusión y la segregación esta situación genera que los habitantes de la zona tengan acceso a oportunidades y a servicios básicos que les posibilite tener una vida digna, consolidándose de esta manera, como una población vulnerable puesto que no se le garantizan sus derechos fundamentales como los servicios e infraestructuras básicas como el agua, el gas, la electricidad, la educación, la salud, el trabajo y una vivienda.

Se debe señalar que las problemáticas ya mencionadas son consecuencia de un proceso histórico, que presenta repercusiones en la vida social y urbanística del espacio geográfico que se dio a causa de la densidad poblacional, los desalojó del centro urbano, intensificación de las migraciones, el cambio de funcionalidad y significado y la pérdida del valor del suelo, finalmente, terminó en una degradación física y social conformándose actualmente en una zona de diversas problemáticas sociales y también ambientales.

1.5 Pregunta problema

¿Cuáles son las características presentes en la estrategia didáctica, para la formación de sujetos políticos que permita la reivindicación del derecho a la ciudad para la inclusión?

1.6 Objetivo general

Diseñar una estrategia didáctica para la formación de sujetos políticos, que permitan la reivindicación del derecho a la ciudad, para la inclusión en el grado undécimo del colegio República Bolivariana de Venezuela I.E.D.

1.7 Objetivos específicos

- Relacionar las problemáticas sociales de la localidad de los Mártires, con la cotidianidad de los estudiantes de undécimo grado como insumo para la planeación e implementación para la formación de sujetos políticos.
- Identificar los derechos humanos y los mecanismos de participación ciudadana como fundamento para la formación de sujetos políticos.
- Aplicar la estrategia didáctica para la formación de sujetos políticos.
- Caracterizar la estrategia didáctica para la formación de sujetos políticos.

2. Caracterización

2.1 Configuración espacial de la localidad de los Mártires

Los Mártires es la localidad número 14 del distrito capital de Bogotá, se encuentra ubicada en el centro de la ciudad. Cuenta con dos fuentes hidrográficas, el río Fucha y el río San Agustín. Esta localidad limita al norte con Avenida Américas y Calle 26 y con la localidad de Teusaquillo, al

sur con Calle Octava y Avenida Primera y con la localidad de Antonio Nariño, al este: Avenida Caracas y con la localidad de Santafé, al oeste: Avenida Norte-Quito-Sur con la localidad de Puente Aranda.

Los barrios de los Mártires se encuentran organizados en dos (UPZ), la UPZ de la Sabana que incluye los barrios El Listón, Estación de la Sabana, La Estanzuela, La Favorita, La Pepita, Paloquemao, Panamericano - La Florida, Ricaurte, Samper Mendoza, San Victorino, Santa Fe, Voto Nacional, el Conjunto Residencial Usatama, Unidad Residencial Colseguros, la Unidad Residencial Sans Façon y Bulevar de Sans Façon y la UPZ de Santa Isabel que incluye los barrios de Eduardo Santos, El Progreso, El Vergel, Santa Isabel y Veraguas, como se puede evidenciar en la figura 1.



Figura 1. Mapa de la localidad de los Mártires. Fuente: (Sistema de información turística de Bogotá, 2018).

En la localidad de los Mártires las actividades económicas más relevantes son; la industria 14% el alojamiento 10%, el comercio 55% y otros 21%, lo que permite un desarrollo sobresaliente en índices económicos, el número de matrículas activas por actividad económica se puede evidenciar en la figura 2.

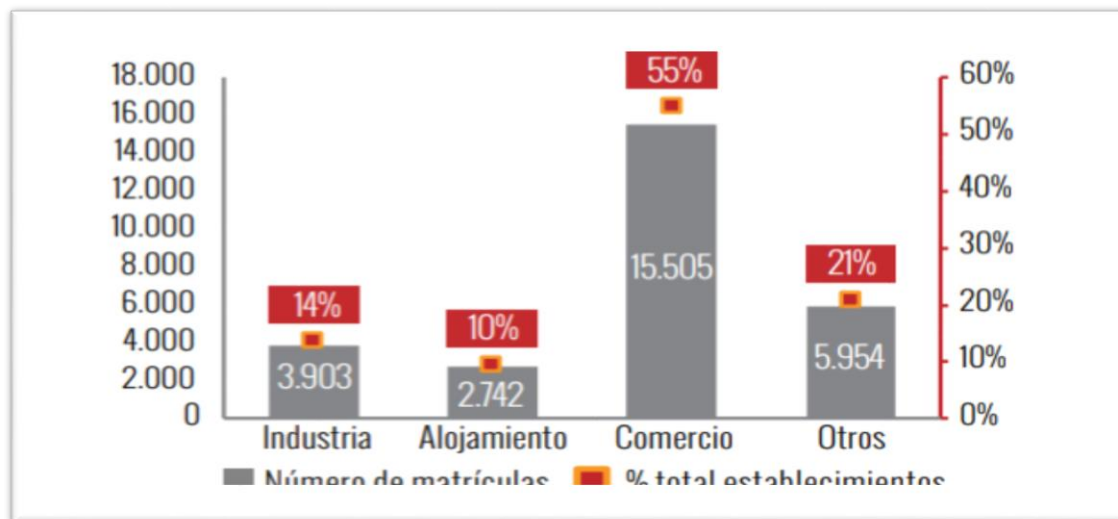


Figura 2. Número de matrículas activas para establecimientos por actividad económica en la localidad. Fuente: (Veeduría distrital, 2018).

Actualmente la localidad, es una de las zonas con altos niveles peligrosidad, criminalidad, consumo de drogas, violencia y pobreza multidimensional, conformándose como una zona de degradación física y social en la ciudad de Bogotá. En consecuencia señala (Secretario Distrital e Salud, 2010 – 2011) que la localidad de Mártires sintetiza en buena medida la problemática social y económica de la ciudad. Un problema de grandes consecuencias es el desplazamiento de los habitantes de la calle que estaban ubicados en otros sectores y localidades, y que han traído consigo malos hábitos de aseo, prostitución, hacinamiento, arriendo de cuartos en hoteles no adecuados y por ende cambio de viviendas a Inquilinatos, sin el debido permiso y la intervención de las autoridades competentes en temas de salubridad, proliferación de residencias, estructuras arquitectónicas no aptas para todas las actividades comerciales y /o industriales.

Por otra parte, los Mártires presenta altos índices de mortalidad es la quinta localidad con mayor participación en homicidios en el 2019 en Bogotá, después de las localidades Ciudad Bolívar, Kennedy, Bosa y Suba como se puede evidenciar en la figura 3.

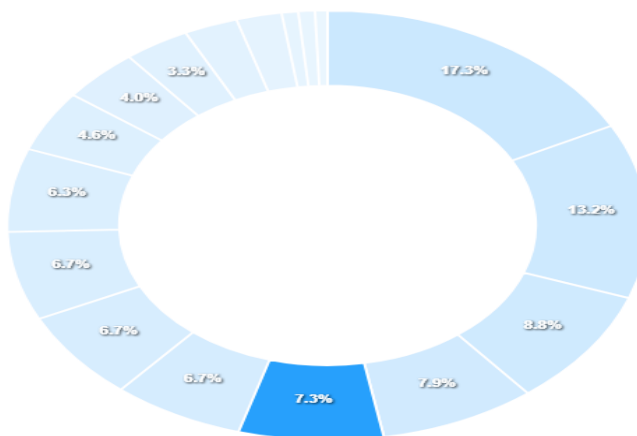


Figura 3. Homicidios por localidad. Fuente: (Observatorio del delito Policía Nacional, 2019).

Es pertinente aclarar que estas problemáticas socio-económicas y de migración no son nuevas, ya que en la localidad desde hace un siglo ha pasado por unos procesos históricos que intervinieron en la configuración del espacio urbano y que contribuyeron a que se consolidará como uno de los lugares con más desiguales y peligrosos de la ciudad.

2.1.1 Contexto histórico de la localidad.

La localidad de los Mártires, es la localidad más antigua de Bogotá, nombrada así en honor a los mártires fusilados en el periodo de la independencia, esa carga histórica de la época colonial que es baluarte de identidad nacional y sus edificaciones que son patrimonio cultural nacional, nos permite indagar sobre la configuración espacial de la localidad que ha presentado grandes transformaciones a través del tiempo. El desarrollo urbano empieza con la expansión urbana por la conexión que tenía Bogotá por medio del eje vial de la avenida Colón, con el resto del país, lo

que dio paso a la ampliación de la ciudad por el occidente, y al asentamiento de familias adineradas en el sector.

Es en el siglo XIX cuando empieza a ser referenciado el territorio donde queda ubicada la localidad de los Mártires, esto se da gracias a los diferentes eventos y obras públicas que contribuyeron al desarrollo de la localidad, como fue la construcción del cementerio central, la construcción la plaza de los mártires, postulada en la antigua “huerta de Jaime” en la actual calle 10 con Caracas y también la construcción de la plaza de las Maderas, la actual plaza España, estos elementos con el tiempo se convirtieron en los iconos representativos del sector y también de la ciudad.(Cardeño, 2007, pág. 19).

La implementación del ferrocarril y el tranvía a finales del siglo XIX, por la calle 13 y carrera séptima, fue el hecho urbano más importante en la configuración espacial de la localidad, con la llegada de estos medios de transporte se establecieron nuevas dinámicas que posibilitaron el proceso de expansión urbana en Bogotá.

En los años siguientes, la Estación de La Sabana cobró mayor importancia, pues las líneas de comunicación del ferrocarril hacia el norte y el sur permitían la eficiente movilidad en el altiplano. En sentido norte el ferrocarril llegó hasta Nemocón, pasando por Zipaquirá, en un recorrido de 60 kilómetros, y en sentido sur, con una extensión de 25 kilómetros, llegaba hasta Soacha y el Salto de Tequendama (Cardeño, 2007, pág.21).

Los usos del suelo de la zona se acomodaron a las dinámicas para la recepción e intercambio de mercancías y la atención de visitantes y extranjeros, generalmente el sector se caracterizó por recibir una gran cantidad de migración que como consecuencia generó un aumento demográfico en toda la ciudad, esto propició establecimientos comerciales, hospedajes,

con el objetivo de responder a las necesidades de las personas que llegaban al sector. Debido a que la actividad estaba ligada al medio de transporte ferroviario, se conformaron alrededor de la estación barrios obreros, se conformaron talleres industriales donde se realizaban actividades relacionadas con el ferrocarril.

El sistema de tranvía, que inicialmente era jalado por mulas —llamado ómnibus—, produjo un impacto súbito en la movilidad expresado en la reducción del tiempo necesario para recorrer la misma distancia. La primera línea fue inaugurada el 24 de diciembre de 1884 y comunicaba el centro de la ciudad con lo que hoy es el barrio Chapinero. En 1892 partió la segunda línea desde la plaza de Bolívar hasta la Estación de La Sabana, y en los años siguientes se trazaron rutas hacia los sectores periféricos de la ciudad, a lo largo de la carrera 7 (Cardeño, 2007, pág. 22).

Los primeros 50 años del siglo XX estuvieron marcados por la actividad de la Estación de La Sabana. Sin la construcción de la estación, otra suerte hubiera tenido la localidad, pues al terminar este período, en la primera década del siglo XX, la ciudad creció significativamente.

En los inicios del siglo XX hay una ruptura de la ciudad colonial, que tenía una fuerte influencia española, estuvo marcado por las transformaciones económicas, políticas y sociales no solo de la ciudad, sino de todo el país. Debido a la falta de planificación y transformación del modelo ineficiente colonial y debido al aumento demográfico que se da por consecuencia a la guerra de los mil días que fue ocasionada por la coyuntura política de la época, esto generó migraciones internas de personas provenientes de los campos, que empezaron a asentarse en la ciudad. (Cardeño, 2007, pág. 19).

Los acontecimientos sucedidos el viernes 9 de abril de 1948 por el asesinato del candidato a la presidencia Jorge Eliécer Gaitán, agudizó la violencia que desde décadas pasadas se presentaba por parte del ejercicio político en el país, que generó una gran migración de campesinos desplazados a Bogotá a causa de la violencia bipartidista, pero también se presentó una ruptura definitiva con la ciudad colonial heredada por los españoles, consecuencia de los destrozos ocurridos después del homicidio del líder popular:

Para la ciudad de Bogotá una serie de cambios arquitectónicos y urbanísticos sí están más directamente emparentados con el 9 de abril: las grandes zonas centrales destruidas abrieron la posibilidad de una remodelación sustancial del centro de la ciudad, donde habría de manifestarse sin reticencias toda una nueva ideología urbana. El centro de Bogotá actual es en su gran mayoría, construido después de 1950 (Cardeño, 2007, pág. 55).

Desde los años veinte se empieza a desplazar gran cantidad de personas al interior de la ciudad, con la aglomeración de personas y desarrollo de actividades económicas propias de la industria, según (Cardeño, 2007) el comercio generó que las familias de altos ingresos que vivían en el sector se trasladaron al norte de la ciudad en barrios como Chapinero. Con la excusa que buscar un sector más exclusivo, moderno que los diferenciara de la clase bajas de

la ciudad, En la Figura 4 se evidencia el aumento demográfico desde 1920 a 1980:

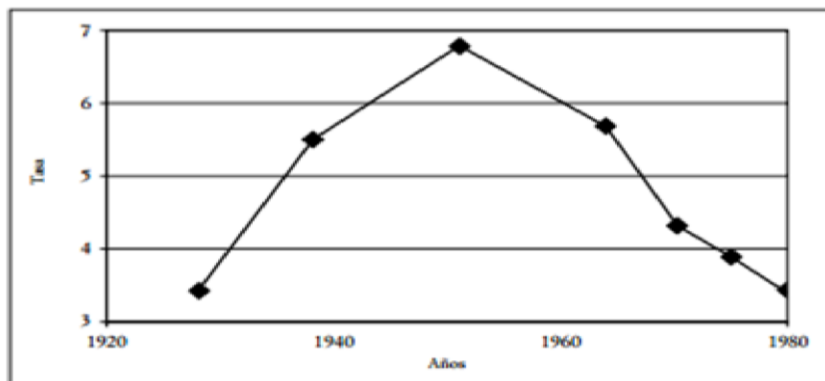


Figura 4. Tasa de crecimiento demográfico. Fuente: (Cardeño, 2007).

Ya en los años cincuenta, el ferrocarril que era el principal medio de transporte y que era relevante por su actividad comercial en el sector, pierde importancia con la llegada de otros medios de transporte, lo que conlleva a una desvalorización de la zona y de la actividad comercial, convirtiendo los hoteles en residencias hostales e inquilinatos.

La aparición de inquilinatos en el centro, en el área de estudio, se reforzó por la presencia de la Estación de La Sabana y la actividad del ferrocarril, pues en los barrios cercanos. La Sabana, La Favorita, El Listón, el Voto Nacional, San Victorino, y un poco más refinados en el barrio Santa Fe existía gran cantidad de hoteles, pensiones y posadas que, con la disminución de la influencia del ferrocarril como medio de transporte, trascendió en la actividad hotelera de tal forma que con el tiempo bajó el precio del hospedaje, atrayendo a nuevos clientes de condiciones económicas inferiores. Muchos de dichos hospedajes comenzaron a transformarse en residencias, moteles e inquilinatos (Cardeño, 2007, pág. 90).

Con el flujo de personas que llegaban a la zona con fines comerciales, para vender o comprar mercancía, la localidad con el tiempo se convirtió en una ‘estación de paso’. Esta actividad se volvió más frecuente con dos hechos muy importantes para la ciudad, primero amplía la carrera décima, lo que ocasiona que la plaza de mercado llamada la concepción sea trasladada al lado occidental de la plaza España, cambiando su nombre a la Plaza Matallana.

Gracias a estos acontecimientos, de los alrededores la plaza España en los años cincuenta se convierte en uno de los centros más importantes de abastecimiento en Bogotá y posibilita la conformación de una terminal de transportes de buses informales con rutas de buses intermunicipales y también urbanas, las cuales hacían sus recorridos desde las periferias y finalizaban en la plaza España, debido flujo de personas que necesitaban transportarse a la ciudad de Bogotá.

Dado que las rutas de buses confluían al centro para comunicar este sector con la periferia, área esta última en crecimiento constante, permitió que esta actividad fuera tomando lotes, potreros y terrenos para instalar allí paraderos de rutas intra-urbanas o de rutas circulares, pues la afluencia al sector era de tal dimensión que en su entorno era muy fácil encontrar personas que venían de ciudades intermedias, como Tunja e Ibagué, a surtir de productos que sólo se encontraban en el centro de Bogotá (Cardeño, 2007, pág. 78).

Citando a (Cardeño, 2007) en la década de los setenta con la densificación de la zona, de nuevo se reubica la plaza de mercado al sector de Kennedy, así se crea la corporación más grande de abastecimiento de Bogotá, Corabastos. Con la reubicación de la plaza de mercado, la terminal informal de transporte desapareció, ya que ese era el objetivo del desalojo de lotes y

potreros en la zona. Con los desalojos y los terrenos desocupados, aumentaron los problemas sociales en el sector, se establecieron actividades informales, se adecuaron bodegas para el negocio del reciclaje, y también muchas personas sin empleo comenzaron a vender informalmente en las calles, estas actividades informales generan paulatinamente actividades delincuenciales e inseguridad en algunas zonas de la localidad. En la figura 5 se presenta los factores históricos que explican la distribución espacial de la delincuencia:

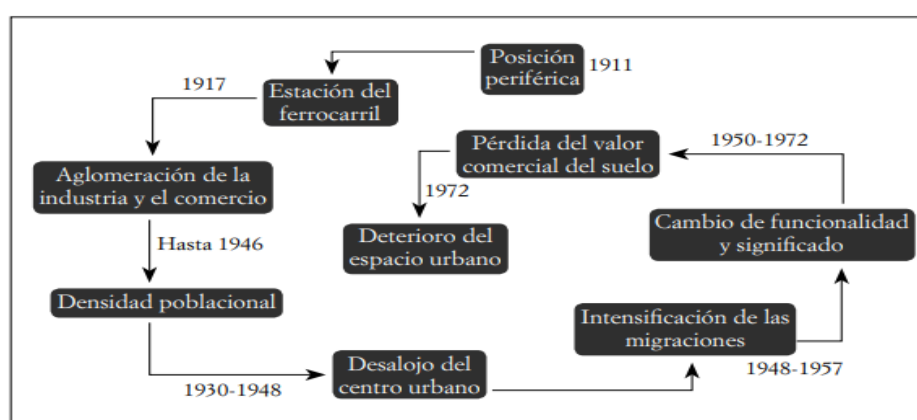


Figura 5. Factores históricos que explican la distribución espacial de la delincuencia. Fuente: Cardeño (2007).

En los lugares cercanos a la plaza España se presentaba mayor inseguridad, como consecuencia de la densificación que tuvo la zona, se presentaron diversas problemáticas como la del consumo, el narcotráfico y así mismo la concentración de habitantes de calle. Estas dinámicas causaron que se adecuarán lugares para este tipo de prácticas relacionados con la delincuencia como lo era el Cartucho, la zona de Cinco Huecos y el Bronx como se presenta en la figura 6:

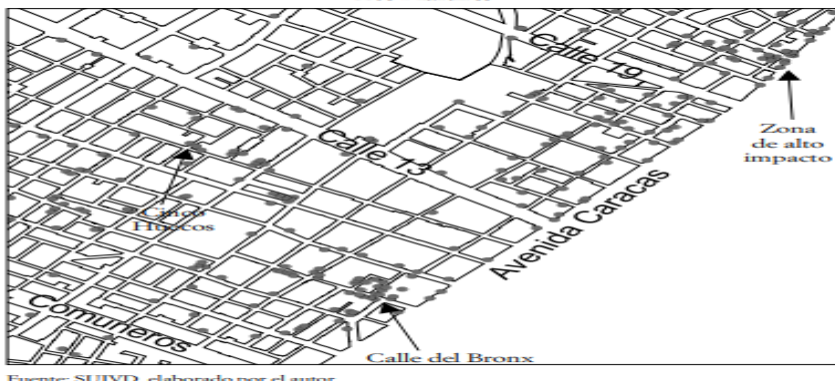


Figura 6. Georeferenciación de la delincuencia en la localidad 14, los Mártires. Fuente: (Cardeño, 2007).

También se configuraron otras actividades informales como la prostitución, que por reglamentación local en el 2002 se encuentran ubicadas para ejercer sus servicios sexuales principalmente por la calle 19 con avenida Caracas y la calle 22, sin embargo, el servicio de prostitución según un informe ambiental local en el periodo 2012 - 2016. No cuenta con seguridad, ni condiciones óptimas de salubridad en sus sitios de trabajo, por tal razón es una de las poblaciones más segregadas y vulnerables en la localidad, incluyendo también la comunidad LGBTI (transgeneristas, lesbianas, gays, bisexuales), que son rechazados y estigmatizados en el sector.

La población en situación de prostitución y las personas con ella relacionadas, constituyen uno de los grupos con más alta vulnerabilidad por las condiciones y conductas de riesgo, bajo las cuales se ofertan y se demandan los servicios sexuales y por las relaciones violatorias de derechos que se establecen entre las personas que en ellos intervienen, determinadas, en gran medida, por sus características socioeconómicas y culturales. (Secretario Distrital de Salud, 2010 – 2011, pág.48)

De acuerdo con lo anterior, la configuración espacial de la localidad de los Mártires es el resultado de unos procesos urbanos que tomaron más de 100 años, la cual ha soportado la construcción, destrucción y reconstrucción de un espacio físico. Es pertinente hacer un recuento del contexto histórico de la localidad en este apartado, para evidenciar cómo ha sido el proceso de configuración espacial en esta zona que a lo largo del tiempo ha tenido gran importancia en el contexto urbano de la ciudad, pero sin embargo, debido a las problemáticas que se fueron desarrollando en los últimos dos siglos, la localidad poco a poco también tuvo una degradación física y sociales, convirtiéndose actualmente en la zona con la mayor desigualdad, pobreza, inseguridad, violencia, prostitución y consumo de drogas en la ciudad.

En la actualidad la localidad se compone de 93.248 habitantes, (47.347) son hombres y (45.901) mujeres como se evidencia en la figura 7.

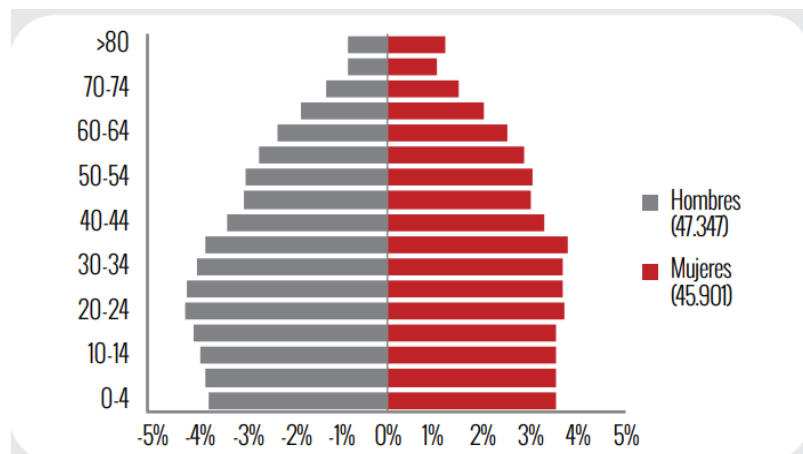


Figura 7. Pirámide poblacional 2018. Fuente: (Veeduría distrital, 2018).

La localidad actualmente según datos presentados por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2004), es uno de los sectores con más pobreza y vulnerables que se combina con otros factores sociales que contribuyen a elevar el índice de morbilidad y mortalidad, ubicándose muy por encima de los índices de mortalidad y morbilidad del Distrito Capital. Entre ellos están, la

prostitución y el expendio de drogas entre otros. En consecuencia, el incremento de problemáticas ambientales, sociales y culturales.

Por otro lado, la oferta y demanda de cupos por nivel de escolaridad en la localidad según un balance de la secretaría de educación es de un total 761, con una oferta de 12.375 y con una demanda de 11.614, como se muestra en la figura 8.

Nivel	Oferta	Demanda	Balance
Preescolar	1.075	1.233	-158
Primaria	5.046	4.792	254
Secundaria	4.456	3.972	484
Media	1.798	1.617	181
Total	12.375	11.614	761
Total Bogotá	886.719	880.330	6.389

Figura 8. Oferta y demanda de cupos por nivel de escolaridad 2017. Fuente: (Veeduría distrital, 2018).

De acuerdo con las problemáticas mencionadas anteriormente, el colegio República Bolivariana de Venezuela, que se encuentra ubicado en la localidad, se ha encargado de acoger a la mayoría de personas en la localidad, siendo esta una escuela democrática que permite la participación de todos aquellos que son excluidos, conocidos y estigmatizados en la esfera educativa como indisciplinados; aquellos que se encuentran en situación de abandono y desplazados.

La mitad de los(as) estudiantes proviene del sector cercano al colegio, barrio Santa Fe con su Sede A, y Samper Mendoza donde está situada la sede B. Junto con otros barrios del sector, el 72.9% de los estudiantes habita en la localidad; en esta información es notable que, aunque con cantidades poco significativas, exista una presencia dispersa de

familias que provienen de todas las localidades de la ciudad a excepción de la 2, 17 y 20. Así puede observarse pequeños porcentajes de estudiantes procedentes de las localidades de Bosa (4.8%), Teusaquillo (3.2%) y Santa Fe. (1.9%) (Colegio República de Venezuela, 2020).

2.2 ¿En qué lugar?

2.2.1 Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela.

La institución educativa República Bolivariana de Venezuela se encuentra ubicada en la localidad de los Mártires, en el centro – sur de Bogotá Unidad de Plan Zonal (UPZ) Sabana, cuenta con dos sedes, la sede A localizada en la calle 22A No 18B - 42 en el barrio Santafé, donde se encuentra ubicada la sede principal del colegio, allí estudian los niños que cursan los grados quintos hasta undécimo. La sede B está localizada en la calle 22A No. 25 - 52 en el barrio Samper Mendoza, allí estudian los niños que cursan los grados de transición hasta cuarto y cuenta con aulas regulares para estudiantes con necesidades educativas especiales (autismo y déficit cognitivo leve) y las aulas de apoyo pedagógico especializado (AAPE).



Figura 9. Posición satelital real del colegio República Bolivariana de Venezuela. Sede A CALLE 22 A N° 18 B 42; Localidad N°14 Los Mártires, Bogotá, Colombia. Fuente: PEI colegio República Bolivariana de Venezuela (2020).

El colegio tiene como misión según el PEI, ser garante del derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes en el distrito capital, que orienta sus procesos de enseñanza- aprendizaje la perspectiva de atención a las trayectorias diversas del desarrollo de los seres humanos, que reconoce las capacidades diversas en el aprendizaje de sus estudiantes y dota de oportunidades a los integrantes de la comunidad de aprendizaje a través de la creación de ambientes de aprendizaje significativo basados en la flexibilización curricular, las mediaciones pedagógicas como apoyos a la inclusión, a la comunicación aumentativa y alternativa y el trabajo cooperativo. (Colegio República de Venezuela, 2020)

La institución tiene un proceso de educación inclusiva que busca responder no solo a las necesidades de las personas con discapacidad, si no también busca responder a la inclusión social de las personas que habitan en la zona, que se encuentran inmersas en una serie de

problemáticas sociales, ya que esta población se encuentra ubicada en una zona de alto impacto, donde se evidencia la prostitución, consumo de drogas, presencia de habitantes de calle, delincuencia, violencia, desplazamiento y con contaminación ambiental, estas prácticas en el sector, genera que la población se adapte a estas condiciones de vulnerabilidad, que produce segregación no solo social, sino también educativa.

2.2.2 Educación inclusiva.

El proyecto institucional tiene como enfoque la educación inclusiva y para la diversidad, el cual tiene un proceso histórico en la consolidación del modelo en la institución. El modelo de inclusión que con los años ha sido adaptado a las necesidades de sus estudiantes, tuvo su experiencia pedagógica particular a comienzos de la década años 80 en el Centro Educativo Distrital Samper Mendoza, pues fue creada por los estudiantes que llegaban a la institución, ya que estos eran rechazados en el sistema educativo regular por no cumplir con el perfil de estudiante, estos menores se encontraban en institutos de protección por diversas problemáticas sociales como abandono, desintegración familiar, orfandad, maltrato físico y emocional. Estos niños presentaban “marcado retraso pedagógico” por situaciones asociadas al ingreso escolar tardío.

De acuerdo a las necesidades de los estudiantes de edades avanzadas se realiza un programa educativo que se llamó ‘aulas aceleradas’, que les ayudaría aprender más rápido y en mejor tiempo. Sin embargo, estas aulas aceleradas no respondieron a las necesidades educativas inclusivas de esta población por que no cumplían con los tiempos estipulados para el aprendizaje de cada estudiante.

Con el fracaso de las aulas aceleradas, se arma una estructura curricular distinto al anterior que se llamó “aulas remediales” su objetivo era compensar el déficit de desarrollo de cada estudiante. Con esta nueva apuesta se propone crear un programa educativo – terapéutico, con el tiempo se consolida una propuesta educativa que pretendía “remediar” posibles problemas de aprendizaje, que supuestamente eran transitorios, por asumir una propuesta pedagógica integral que generalmente respondiera a los niños, niñas y jóvenes excluidos de la escuela. A partir del año 2003, se inicia el proceso de inclusión educativa con las dos sedes, consolidándose como el colegio República Bolivariana de Venezuela.

El colegio, también cuenta con un aula para la atención inclusiva, que fue creada principalmente para integrar y responder a las necesidades de niños y niñas que estuvieran dentro del espectro autista y también para desarrollar una serie de estrategias pedagógicas. Este enfoque integracionista se mantuvo desde el año 2007 al 2014, en ese año se hizo un tránsito para la creación de un currículo de aula de apoyo pedagógico especializado, (lo que es actualmente el AAPE) que consistía en la conformación de un grupo transdisciplinar que busca desarrollar procesos de inclusión en la institución. (Colegio República de Venezuela, 2020)

El aula tiene como objetivo garantizar que los niños en condiciones diversas de aprendizaje desarrollen habilidades básicas, que les permiten lograr un aprestamiento al aula regular, y su inminente articulación con la misión del colegio, en la atención inclusiva de todos los niños con capacidades diversas, en aulas regulares y sin ningún tipo de segregación.

2.2.3 Programa académico en ciencias sociales.

El programa académico en general del área de ciencias sociales del Colegio República Venezuela, es una síntesis basada en orientaciones curriculares para el campo de pensamiento

histórico de la SED. Para aplicar la propuesta de formación de sujetos políticos y derecho a la ciudad enfocada a la inclusión es pertinente tomar algunas categorías del programa académico del colegio que están relacionados con la educación geográfica, que nos permitirá que la enseñanza de este tema sea más significativa en la población con discapacidad.

De los contenidos temáticos se abordarán algunas categorías en el trabajo de grado. Principalmente utilizaremos la categoría de **espacio subjetivo** que corresponde al ámbito espacial modificado por las percepciones, ideas, creencias y comportamientos de los seres humanos. La otra categoría que se trabajará es la del **espacio como construcción social** la cual responde a los procesos de apropiación y construcción espacial de la sociedad y las dinámicas económicas que en él se presentan, así como por las problemáticas sociales y ambientales que afectan a los seres humanos en el espacio. La última categoría que se utilizará es la de los contenidos temáticos es la **categoría relacional** que corresponde a la cultura, componente que cohesionan las categorías de pensamiento espacial, político, económico y narrativo a través del tiempo y se proyecta a los demás campos del conocimiento.

Por otro lado, se aplicarán algunas estrategias de enseñanza para el desarrollo de pensamiento relacional:

<p>Perspectivas para estudiar el espacio objetivo:</p>	<p>Reconocimiento de la experiencia interna y la subjetividad:</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● La que permite una explicación física de la acción de las personas sobre el 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lo que se vive en determinados espacios.

medio.	
<ul style="list-style-type: none"> • La que se centra en analizar la estructura interna del espacio que ha sido construido por los humanos. El espacio objetivo busca ante todo el análisis espacial que permite explicar las distintas problemáticas pasadas o actuales de la intervención del hombre en la naturaleza, previendo a su vez su accionar sobre ella. 	<ul style="list-style-type: none"> • La narración y representación de las experiencias sensoriales y físicas de la gente en los lugares.
	<ul style="list-style-type: none"> • La experiencia cotidiana de las personas como algo esencial para la comprensión de los seres humanos en el mundo.
	<ul style="list-style-type: none"> • La relación entre el ser y el espacio.
	<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje y la narración como expresiones de interpretación del espacio y sus significados.

Tabla 1. Estrategias de enseñanza y desarrollo de pensamiento relacional. Elaboración propia.

2.3 ¿Con quiénes trabajé?

La práctica pedagógica se realizará en el colegio República Bolivariana de Venezuela en el grado 11 de la jornada de la mañana; Para la caracterización de la población se desarrolló una encuesta virtual de 31 preguntas a 19 estudiantes que se representan con el 100%, para saber en qué condición y situación vive cada uno de ellos.

La edad de los 19 estudiantes de grado 11, oscila entre los 15 a 19 años. Los resultados arrojados nos muestran que el 0% (0 estudiantes) tienen 14 años, el 26,3% (5 estudiantes) tienen 15 años, el 31% (6 estudiantes) tienen 16 años, el 15,8% (3 estudiantes) tienen 17 años, el 21,1% (4 estudiantes) tiene 18 años, y el 5,3% (1 estudiante) tiene 19 años.

1. ¿Qué edad tiene?

19 respuestas

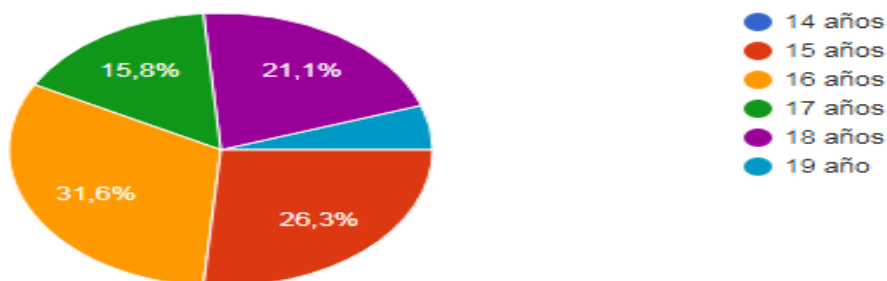


Figura 10. Edad de los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.

De los 19 estudiantes de grado 11, se puede evidenciar que hay más mujeres que hombres. Los resultados arrojados muestran que el 63,2 (12 estudiantes) es de género femenino y el 36,8 (7 estudiantes) son de género masculino y el 0% (0 estudiantes) otros.

2. Género

19 respuestas

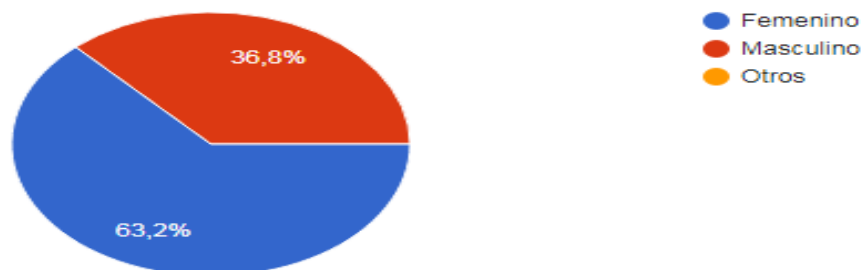


Figura 11. Género de los estudiantes de grado 11, Elaboración propia.

El barrio de residencia de los estudiantes de grado 11, no solo se encuentra en la localidad de los Mártires, algunos estudiantes residen en otras partes de la ciudad de Bogotá. Los resultados arrojados muestran que el 16% (3 estudiante) reside en el departamento de Cundinamarca, el 16% (3 estudiantes) residen en el barrio La Favorita, el 6% (1 estudiante) reside en el barrio Gran Bretaña, el 6% (1 estudiante) reside en la localidad de Kennedy, el 6% (1 estudiante) en el barrio Luna Park, el 6% (1 estudiante) reside en el barrio Pradera, el 6% (1 estudiante) reside en el Progreso Santa Isabel, el 6% (1 estudiantes) Samper Mendoza, el 32% (6 estudiantes) residen en el barrio Santa Fe y el 6% (1 estudiante) reside en el barrio Santa Librada.



Figura 12. Barrio donde viven actualmente los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.

El estrato socioeconómico de los estudiantes 19 de grado 11, oscila entre el estrato 1 a 3. Los resultados arrojados muestran que el 26,3% (5 estudiantes) tiene estrato 1, el 31,6% (6 estudiantes) tiene estrato 2, el 42,1% (8 estudiantes) tienen estrato 3, el 0% (0 estudiantes) estrato 4, el 0% (0 estudiantes) estrato 5, el 0% (0 estudiantes) estrato 6.

4. ¿Cuál es su Estrato socioeconómico?

19 respuestas

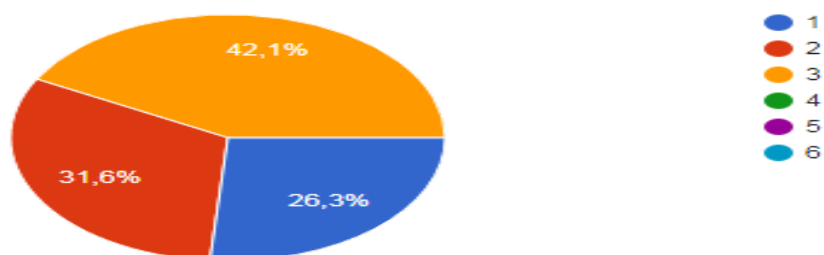


Figura 13. Estrato socioeconómico de los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.

Trabajadores en el hogar de los 19 estudiantes de grado 11. Los resultados arrojados muestran que el 16% (3 estudiantes) el papá trabaja, el 42% (7 estudiantes) el papá y la mamá trabajan, el 27% (5 estudiantes) la mamá trabaja, el 5% (1 estudiante) el papá y el abuelo

trabajan, el 5% (1 estudiante) la mamá, el papá y el hermano trabajan, el 5% (1 estudiante) la hermana, la tía y el abuelo trabajan,



Figura 14. ¿Quiénes trabajan en el hogar de los estudiantes de grado 11? Elaboración propia.

El nivel de escolaridad de los padres de los 19 estudiantes de grado 11, según los resultados arrojados muestran que el 10% (2 padre) su nivel de escolaridad fue hasta primaria, el 11% (2 padres) su nivel de escolaridad fue hasta 5 de primaria, el 21% (4 padres) su nivel de escolaridad fue hasta 9 grado, el 32% (6 padres) su nivel de escolaridad fue bachillerato, el 11% (2 padres) su nivel de escolaridad fue hasta un técnico, el 5% (1 padre) su nivel de escolaridad es de viajista cual no se entiende que quiere decir y el 5% lo (1 estudiante) respondió que no sabía qué nivel de escolaridad tiene su padre.



Figura 15. Nivel de escolaridad de los padres de los estudiantes de grado 11. Elaboración

El nivel de escolaridad de las madres de los 19 estudiantes de grado 11, según los resultados arrojados muestran que el 5% (1 madre) su nivel de escolaridad es tienda de comida lo cual no se es tiende lo que quiere decir, el 37% (6 madres), el 21% (4 madres) su nivel de escolaridad es de quinto de primaria, el 11% (2 madres) su nivel de escolaridad es un técnico, el 5% (1 madre) su nivel de escolaridad es un tecnólogo, el 11% (2 madres) su nivel de escolaridad es hasta noveno, el 5% (1 madre) su nivel de escolaridad es regente.



Figura 16. Nivel de escolaridad de las madres de los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.

Los 19 estudiantes de grado 11, viven entre 1 o más de 4 personas. Los resultados arrojados muestran que el 5,3% (1 estudiante) vive con 1 persona, el 5,3% (1 estudiante) vive con 2 personas, el 21,1% (4 estudiantes) viven con 3 personas, el 52,6% (10 estudiantes) viven con 4 personas, el 15,8% (3 estudiantes) viven con más de 4 personas.

8. ¿Con cuántas personas vive actualmente?

19 respuestas

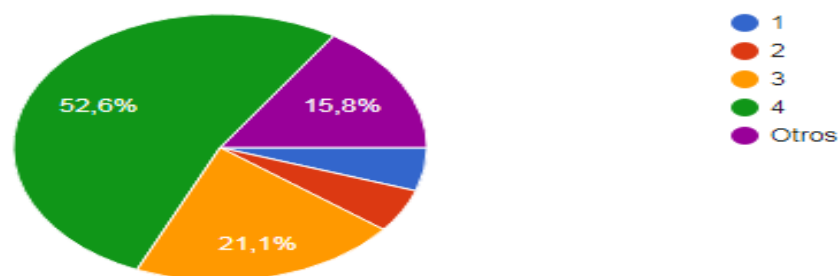


Figura 17. Personas con las que viven los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.

El lugar que ocupa los 19 estudiantes en la organización de hermanos según los resultados arrojados muestran que el 42,1% (8 estudiantes) son hermanos mayores, el 5,3% (1 estudiante) es el hermano del medio, el 47,4% (9 estudiantes) son hermanos menores y el 5,3% (1 estudiante) no tiene hermanos.

9. ¿Qué lugar ocupa en la organización de hermanos?

19 respuestas

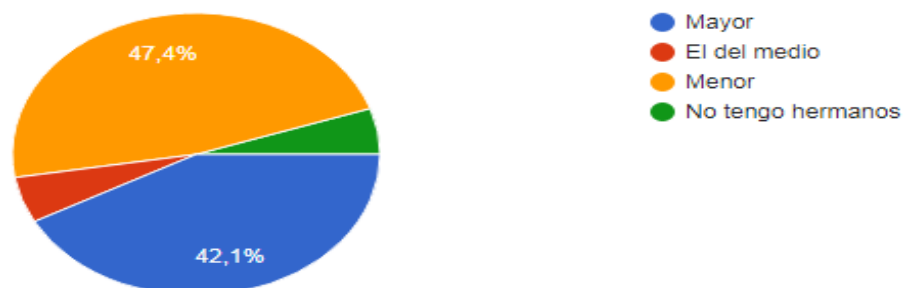


Figura 18. Lugar que ocupan en la organización de hermanos, los estudiantes de grado 11.

Elaboración propia.

Los 19 estudiantes tienen entre 1 o más de 3 habitaciones en su hogar. Los resultados arrojados muestran que el 0% (0 estudiantes) tienen 1 habitación en su hogar, el 31,6% (6 estudiantes) tienen 2 habitaciones en su hogar, el 47,4% (9 estudiantes) tiene 3 habitaciones en su hogar, el 23,5% (4 estudiantes) tienen más de 3 habitaciones en su hogar.

10. ¿Cuál es el número de habitaciones en el hogar?

19 respuestas

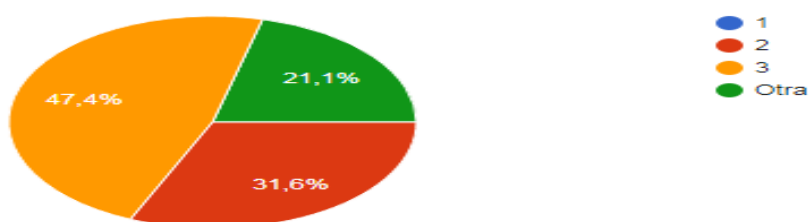


Figura 19. Número de habitaciones del hogar de los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.

Los 19 estudiantes de grado 11, según los resultados arrojados muestran que el 26,3% (5 estudiantes) viven en casa propia, el 68,4% (13 estudiantes) viven en casa arrendada, y el 5,3% (1 estudiante) viven en casa familiar.

11. Su casa es

19 respuestas

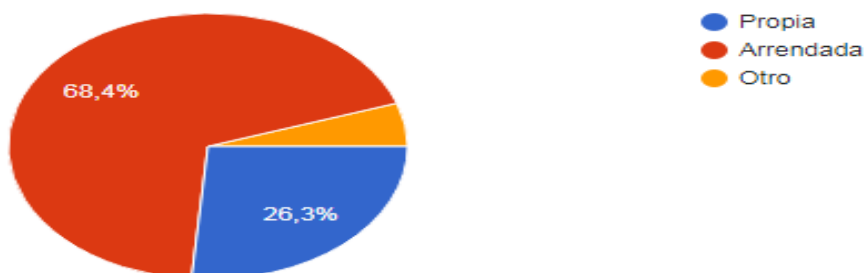


Figura 20. Tipo de casa donde viven los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.

Los 19 estudiantes de grado 11, según los resultados arrojados nos muestra que el 100% (19 estudiantes) tiene agua y alcantarillado, el 94,7% (18 estudiantes) tienen luz, el 78,9% (15 estudiantes) tienen gas natural, y el 89,5% (17 estudiantes) tienen internet y telefonía.

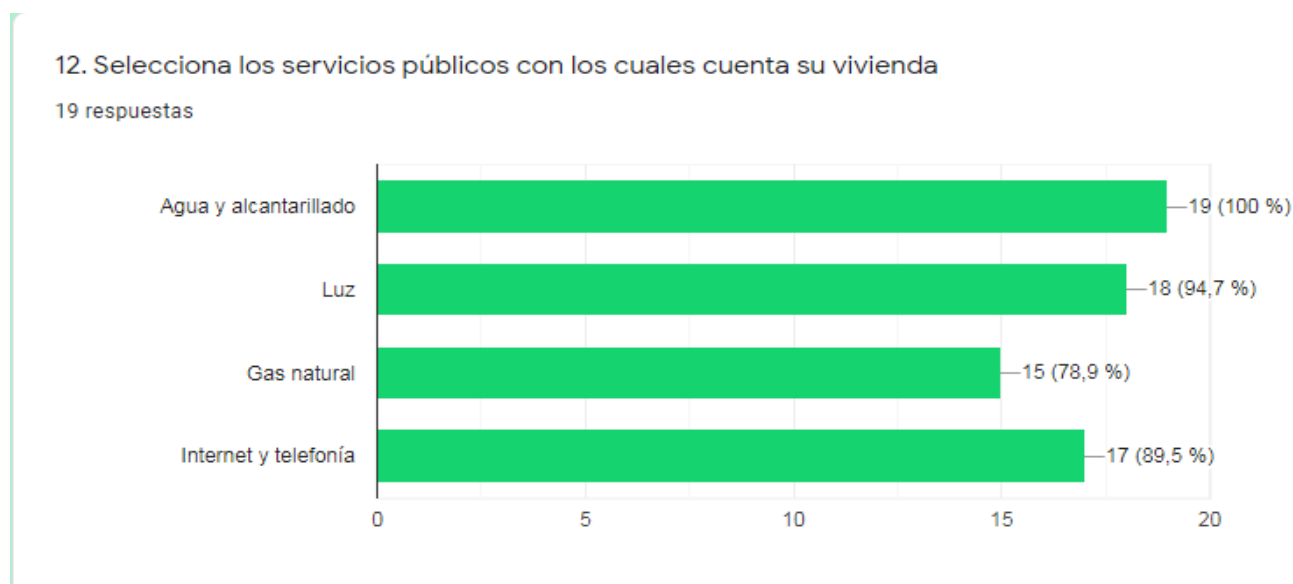


Figura 21. Servicios públicos que tienen los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.

Los 19 estudiantes de grado 11, según los resultados arrojados muestran que el 5,9% (1 estudiante es indígena), el 5,9% (1 estudiante) es afro, el 0% (0 estudiantes) es Rrom, y el 89,5% (15 estudiantes) no pertenecen a ninguna comunidad étnica.

13. ¿Pertenece a alguna comunidad étnica?

19 respuestas

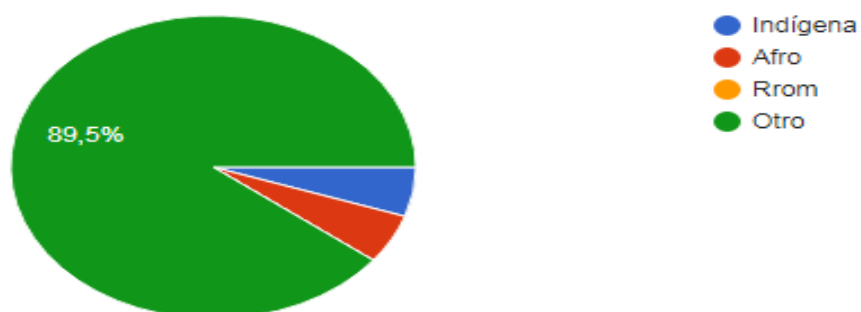


Figura 22. Comunidad étnica que pertenecen a los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.

Los 19 estudiantes de grado 11, según los resultados arrojados muestran que el 31,6% (6 estudiantes) sufrieron desplazamiento forzado, el 5,3% (1 estudiante) es de proceso migratorio y el 6,2% (12 estudiantes) no se identifica con ninguno de estos procesos territoriales.

14. Se identifica con alguno de los siguientes procesos territoriales

19 respuestas

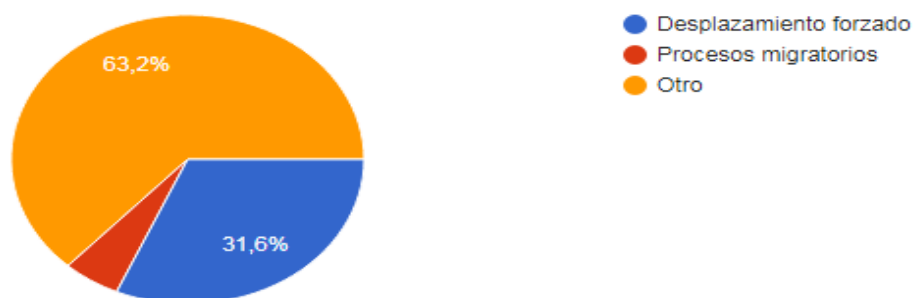


Figura 23. Proceso territorial con el que se identifican los estudiantes de grado 11. Elaboración propia.

De los 19 estudiantes solo 1 persona se reconoce como una persona con trayectorias diversas (discapacidad) menciona que es autista, el resto de los estudiantes mencionan que no tienen ninguna trayectoria diversa.

Para iniciar la práctica pedagógica, se decidió realizar algunas preguntas abiertas a los estudiantes de grado 11 para reconocer que conocimientos previos tienen cada uno de ellos:

Pregunta	Número de estudiantes	Respuestas
¿Qué son los derechos?	2	Un conjunto de principios y normas.

	1	Es un lugar.
	1	Con eso a qué tú puedes acceder y nadie te puede quitar.
	1	Es el orden normativo e institucional de la conducta humana en sociedad inspirado en postulados de justicia, cuya base son las relaciones sociales existentes.
	1	Es lo que podemos hacer sin ninguna clase de impedimento.
	1	Son los beneficios que tenemos para nuestras vidas
	1	Es como las cosas que nos protegen o tenemos a nuestro favor.
	1	Es expresarse libremente, son los beneficios que nos pertenecen.

	1	El derecho está situado en el lado opuesto al que ocupa el corazón en el ser humano.
	1	El derecho es tener derechos prioritarios.
	1	Los derechos es todo lo que basa en la enseñanza.
	1	Es algo fundamental inscrito en la contratación política de nuestro país.

Tabla 2. *¿Qué son los derechos? Elaboración propia.*

Pregunta	Número de estudiantes	Respuestas
¿Qué es la ciudad?	1	La ciudad es donde uno vive, que es un país.
	7	Es donde hay una gran población, donde más que todo se trabaja lo industrial y comercial, la ciudad es una población donde habita un

		conjunto de personas que se dedican a diferentes actividades.
	1	Es una parte de del país donde habitamos, un estudiante, respondió que es nuestro lugar donde habitamos y tenemos todo a nuestro alcance.
	1	Es un conglomerado donde se mueve la mayor parte de la economía del país.
	1	La ciudad es donde hay mucha economía.
	1	Es una situación geográfica donde habitan personas, que la ciudad es donde puedes tener un mejor futuro.
	2	La ciudad es donde viven una gran cantidad de habitantes.
	1	Donde vivimos, donde nos educamos y formamos nuestro futuro.

Tabla 3. *¿Qué es la ciudad? Elaboración propia.*

Pregunta	Número de estudiantes	Respuestas
¿Qué es el derecho a la ciudad?	1	El derecho a la ciudad es tener la posibilidad de construir un techo donde vivir y ser parte de ella y donde uno pueda vivir dignamente.
	1	Que es donde tienes la posibilidad de comenzar de nuevo.
	1	Es el derecho individual y colectivo de todas y todos los habitantes.
	1	Es el derecho de usar los espacios públicos sin ser discriminado, que es todo lo que puedo obtener de lo que nos brinda en ella.
	1	El derecho a la ciudad es poder recorrerla, conocerla, gozar sitios de esta misma, o sea como la libertad para convivir en esta, que es poder construir una ciudad para vivir

		dignamente, es poder vivir y disfrutar de los beneficios que ofrece el sitio.
	1	La posibilidad de construir una ciudad en la que se pueda vivir dignamente, reconocerse como parte de ella, y donde se posibilite la distribución equitativa de diferentes tipos de recursos: trabajo, de salud, de educación, de vivienda, recursos simbólicos, participación.
	1	Que el derecho a la ciudad es poder expresarse como ciudadanos y comunidad, un estudiante, respondió que es poder tomar decisiones para el bien común, que es la posibilidad de construir una ciudad en la que se pueda vivir dignamente.
	1	El derecho a la ciudad es poder expresarse como ciudadanos y comunidad.
	1	Cualquier ciudadano tiene derecho a la ciudad. dos estudiantes

	1	El derecho de todos los habitantes a utilizar, ocupar producir, gobernar y disfrutar cada parte de las ciudades.
	2	No sé qué es el derecho a la ciudad

Tabla 4. ¿Qué es el derecho a la ciudad? Elaboración propia.

Pregunta	Número de estudiantes	Respuestas
¿Qué es geografía?	10	Es una ciencia que estudia y describe la superficie de la tierra en su aspecto físico actual y natural o lugar habitado por la humanidad.
	1	Es la ubicación espacial de un lugar, un estudiante.
	1	Es la descripción gráfica de un territorio o de la tierra, un estudiante, respondió que es lo que sabes sobre la naturaleza.

	1	La geografía es todo sobre historias de nuestros antepasados y de los antepasados de las ciudades.
	1	Que estudia a los que viven en la tierra.
	2	No sé qué es la geografía.

Tabla 5. *¿Qué es geografía? Elaboración propia.*

Pregunta	Número de estudiantes	Respuestas
¿Qué entiende por espacio?	1	Es el medio físico en el que se sitúan los cuerpos y los movimientos.
	2	Es la privacidad.
	2	El espacio es la superficie o lugar con unos límites determinados y unas características o fines comunes.
	1	Es un lugar con límites.

	5	Es un medio físico en el que se sitúan los cuerpos y los movimientos, y que suele caracterizarse como homogéneo, continuo, tridimensional e ilimitado.
	1	Es un lugar infinito.
	1	Es una superficie con límites determinados.
	1	Es un sitio físico donde ubicados las personas y las cosas.
	1	Es un espacio es como tener un espacio entre una persona a otra y un territorio a otro.
	1	No tengo claro qué es espacio.

Tabla 6. ¿Qué entiende por espacio? Elaboración propia.

Pregunta	Número de estudiantes	Respuestas
-----------------	------------------------------	-------------------

¿Qué entiende por territorio?	6	Es la extensión de tierra que pertenece a un estado, provincia u otro tipo de división política.
	1	Es un lugar.
	1	Es más que un lugar es donde las etnias están representadas.
	1	Es una superficie poseída por un ente de poder, en este caso el alcalde
	1	Es estar en un lugar fijo, que el territorio es tener tu propio espacio de tierras sin ser desplazados.
	1	Es donde viven las comunidades indígenas y los campesinos
	2	Es una extensión de tierra.

Tabla 7. ¿Qué entiende por territorio? Elaboración propia.

Preguntas	Número de estudiantes	Respuestas
¿Qué entiende por topofilia?	1	Es una forma de establecer relaciones emotivas entre pobladores y los barrios y ciudades que habita.
	1	Es un fuerte sentido de lugar que a menudo se mezcla con el sentido de la identidad cultural entre ciertas personas y el amor por ciertos aspectos de dicho lugar.
	1	Es el amor humano por un lugar, que es el estudio sobre el entorno
	1	Es una herramienta para diferenciar espacios, que es un mecanismo para hacer ciudad desde sus habitantes y cuyo objetivo es disminuir las violencias.
	1	La topofilia sería algo así como la construcción de unos fuertes lazos de compromiso y cercanía con un lugar.

	1	Es una forma de establecer relaciones emotivas entre pobladores y los barrios y ciudades que habitan, la topofilia es la filosofía de la estrategia.
	1	Es el amor por un lugar; una palabra acuñada hace 60 años por Gastón Bachelard y que habla del vínculo afectivo del ser humano y su entorno.
	3	No sé qué es topofilia.

Tabla 8. ¿Qué entiende por topofilia? Elaboración propia.

Preguntas	Número de estudiantes	Respuestas
¿Qué entiende por topofobia?	1	Es un mecanismo para hacer ciudad desde sus habitantes y su objetivo es disminuir la violencia, un estudiante, respondió que es un el espacio.

	1	Estudia el temor a beber, a ver a las bebidas alcohólicas.
	5	Comprende una serie de fobias relacionadas con el espacio como la agorafobia, claustrofobia, acrofobia, etc.
	1	Es el miedo irracional y enfermizo a ciertos lugares y situaciones.
	1	Es el amor por un lugar.
	1	Es la fobia relacionada con el espacio.
	4	Es el miedo a ciertos lugares.
	2	No sé qué es topofobia.

Tabla 9. ¿Qué entiende por topofobia? Elaboración propia.

En este trabajo es importante reconocer cómo sienten los estudiantes en la ciudad, por tal razón, se le preguntó lo siguiente:

Preguntas	Número de estudiantes	Respuestas
¿Cuál es su lugar favorito?	1	Me gusta la plaza Bolívar, la séptima porque es algo turístico.
	1	Me gusta el Restrepo porque hay parques bonitos.
	4	Me gusta la casa porque es un lugar seguro y sienten tranquilidad.
	4	Me gustan los parques y los centros deportivos porque pueden compartir con otros y pueden estar tranquilos.
	1	Me gusta el barrio Santa Fe, porque ahí tengo todos mis amigos y también estudio allá.
	1	Me gusta el noroccidente porque viví allá mucho tiempo, también porque allá se encuentran la mayoría de mis amigos, y

		tengo muchos recuerdos y me parece que es una zona muy bonita.
	1	Me gusta Monserrate porque es muy ambiental y pacífico para estar en tranquilidad con la familia para subir.
	1	Me gusta arriba de la Jiménez porque es muy tranquilo allá y tiene vista muy bonita.
	1	Me gusta la Candelaria, porque se puede apreciar un poco de la antigüedad de la ciudad.
	1	Me gusta la casa de mi abuela

Tabla 10. ¿Cuál es su lugar favorito? Elaboración propia.

Preguntas	Número de estudiantes	Respuestas
------------------	------------------------------	-------------------

¿Qué lugar no le gusta?	1	No me gustan los parques dañados porque hay mucho loco y no es como habitable.
	1	No me gustan varios sitios porque son inseguros.
	1	No me gustan las discotecas porque es deportista y no me gusta el alcohol ni las sustancias psicoactivas.
	1	No me gustan las calles sucias porque contamina el ambiente.
	1	No me gusta el centro por el tráfico y por la contaminación.
	1	No me gusta el centro por el tráfico y por la contaminación.
	1	No me gusta el barrio Santa Fe, porque es feo y hace ver a Bogotá mal.

	1	No me gustan los lugares solos y sin naturaleza.
	1	No me gusta el centro porque se siente muy inseguro.
	1	No me gusta Soacha porque es muy feo.
	1	No me gusta el chorro de Quevedo, porque es feo ambientalmente.
	1	No me gusta el centro por las aglomeraciones.
	1	No me gusta donde vivo, porque no me llevo con nadie y es un lugar donde no le veo sentido.
	4	No me gusta la ciudad.
	1	No me gusta el sur o el centro, aunque tenga algunas partes son bonitas, no tengo amigos en el sur y creo que hay mucha gente sin

		cultura o es mala, y no quiere decir que en el noroccidente no haya, pero no es lo mismo.
--	--	---

Tabla 11. ¿Qué lugar no le gusta? Elaboración propia.

Es relevante saber si alguno de estos estudiantes se ha sentido en algún momento excluido en la ciudad:

Pregunta	Número de estudiantes	Respuestas
¿Se ha sentido excluido en la ciudad?	1	Sí, me he sentido excluido.
	1	Sí, me siento excluido por ser autista.
	2	Me excluyen de los lugares por tener mascota.
	13	No se sienten excluidos

Tabla 12. ¿Se ha sentido excluido en la ciudad? Elaboración propia.

Para la formación de sujetos es importante conocer las aspiraciones que tienen los estudiantes de grado 10, cuando se gradúen del bachillerato:

Preguntas	Número de estudiantes	Respuestas
¿Qué quiere estudiar cuando se gradué de once?	1	Quiero estudiar criminalística porque me atrae la investigación y es un sueño desde chiquita.
	1	Me gusta la contaduría pública pero no sé la verdad que estudiar.
	1	No sé aún qué quiero estudiar, solo sé que quiere hacer un curso de maquillaje para estar certificada y así poder cobrar y tener un sustento.
	1	Quiero ser ingeniera automotriz porque me apasionan los autos.

	1	Quiero ser psicología porque así puedo ayudar a las personas y puedo entender mejor la conducta humana.
	2	Quiero ser policías porque me llama mucho la atención y me gusta.
	1	Quiero estudiar leyes porque me parece importante defender los derechos.
	1	Quiero ser luchador porque entreno y me gusta.
	1	Quiero estudiar veterinaria.
	1	Siempre me ha llamado la atención la de medicina, porque puede ayudar a muchas personas.
	1	Quiero estudiar bacteriología, porque me interesa.

	1	Estudiaré lenguas extranjeras, porque es algo que me llama mucho la atención y me gustaría aprender diferentes idiomas.
		Tengo dos carreras que me gustaría estudiar; odontología e ingeniería de sistemas.
	1	Quiero ser nutricionista porque creo que es necesario que varias personas empiecen a tener mejor salud mediante la alimentación para aportarles cosas buenas.
		No quiero estudiar ninguna carrera.
	1	No sé qué estudiar.

Tabla 13. ¿Qué quiere estudiar cuando se gradué de once? Elaboración propia.

Como la institución tiene un enfoque inclusivo, el cual promueve espacios equitativos para toda la comunidad sin importar sus características, por lo tanto fue pertinente preguntarles a los estudiantes por qué era importante la inclusión de todas las personas en la ciudad:

Pregunta	Número de estudiantes	Respuestas
¿Por qué es importante la inclusión en la ciudad?	1	Es para querernos unos a los otros que no haya peleas y saber que todos somos diferentes.
	3	Porque nos relacionamos en el mismo espacio y la inclusión permite una mejor convivencia entre sí.
	1	Para que todos nos llevemos bien, sería una sociedad muy culta, y el respeto regiría, pues para no generar caos o pleitos.
	1	Todos tenemos derechos así seamos diferentes.
	1	Para que se sientan apoyados.
	1	Porque es feo excluir a alguien.

	1	La inclusión es importante porque las personas con discapacidad pueden hacer efectivo sus derechos e igualdades.
	1	Porque cada uno se expresa a su modo y no tiene que haber diferencias.
	1	Para poder conocernos como personas.
	1	Así se vive mejor.
	1	Porque no se discrimina a nadie.
	1	Para que no haya disturbios o protestas por no aceptar a la persona tal y como es, la inclusión hace que la persona se sienta aceptada y segura.
	1	No precisamente todos, por qué los que se quedan en el campo rural son los que nos van abastecer.

	1	Representa la mayor fortaleza que pueda ofrecerse a las personas con discapacidad debido a que una sociedad incluyente aporta un lugar para vivir respetando su diversidad, condición, religión, educación, sexualidad o género.
--	---	--

Tabla 14. ¿Por qué es importante la inclusión en la ciudad? Elaboración propia.

Los 17 estudiantes de grado 11, según los resultados arrojados nos muestra que el 47,4% (9 estudiantes) estudian en el colegio República Bolivariana de Venezuela porque les queda más cerca de la casa, el 31,6% (6 estudiantes) estudian en el colegio República Bolivariana de Venezuela porque les gusta mucho el colegio, el 15,8 % (3 estudiantes) estudian en colegio República Bolivariana porque sus papás escogieron el colegio, el 5,3% (1 estudiante) estudia el colegio República Bolivariana porque allí estudia su primo.

30. ¿Por qué estudia en el colegio República Bolivariana de Venezuela?

19 respuestas

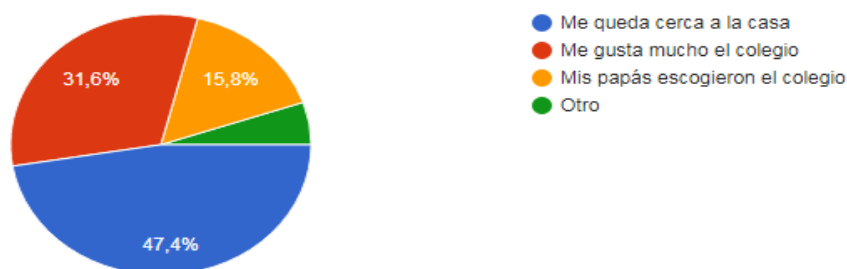


Figura 24. ¿Por qué los estudiantes de grado 11 estudian en el colegio República Bolivariana de Venezuela? Elaboración propia.

Para saber cómo se sentían los estudiantes en el colegio República Bolivariana de Venezuela, se preguntó por qué les gustaba estudiar allí, la mayoría respondió que porque han estudiado siempre ahí y tienen amigos, que porque promueve la inclusión, que también es un buen colegio, que tiene buenos profesores, que en la institución enseñan bien y les ayuda en su toma de decisiones.

3 Estado del arte

Para dar cuenta sobre el tema de investigación, en este apartado se hará un recuento del proceso de búsqueda, selección y análisis de los documentos que fueron escogidos para realizar este proyecto de investigación. Las categorías de análisis para este trabajo de grado son: derecho a la ciudad e inclusión y formación de sujetos políticos y educación. En los ítems seleccionados fue necesario ampliar la búsqueda local- nacional al internacional, ya que no es muy amplia la producción de documentos en Colombia que aborden sobre estas categorías, por tal motivo, fue un poco difícil, el rastreo de estas investigaciones, sin embargo, se encontró algunas producciones de las categorías seleccionada, en España y también en algunos países de Latinoamérica como Chile, Uruguay, y México, que son realizados por organizaciones o en

universidades. Estos documentos fueron consultados en la siguiente base de datos: Redalyc, Dialnet, Google académico, Scielo.

Para seleccionar las fuentes se realizó una matriz en el cual se registró la información de cada investigación de manera organizada, por lo tanto, se hizo una lectura rigurosa para poder elegir los documentos que brindaran referencias analíticas frente a marcadores lingüísticos escogidos. Para el rastreo de la información se utilizó los siguientes marcadores lingüísticos: 3.1 Derecho a la ciudad e inclusión, 3. 2 Formación de sujetos políticos y educación.

3.1 Derecho a la ciudad e inclusión

En el primer marcador lingüístico, se encontraron seis documentos que hacen referencia a investigaciones sobre análisis y propuestas que han realizado algunos autores frente al tema sobre el derecho de la ciudad y la atención a la diversidad en países como Colombia y también en Latinoamérica, estos autores coinciden en sus investigaciones ya que sus bases teóricas se fundamentan desde los postulados de los geógrafos críticos David Harvey y Henry Lefvbre sobre el derecho a la ciudad.

En primer lugar se encuentra el trabajo realizado en Bogotá por (Correa, 2008) que se titula Algunas reflexiones y posibilidades de derecho a la ciudad en Colombia. El autor afirma en su texto, que el derecho a la ciudad es una muestra de aceptación, ampliamente difundida, del principio que el desarrollo urbano de la vida debe permitir la inclusión, sin discriminación y excepción de todos aquellos que habitan la ciudad.

Y lo que resta para ser logrado, es la implementación de este principio de forma apropiada en las prácticas institucionales, las políticas públicas y la legislación, teniendo en

cuenta las necesidades específicas, en términos de diversidad e inclusión que requiere cada ciudad. En el documento de (Correa, 2008) cita algunos autores para explicar que es el derecho a la ciudad desde la mirada de algunos autores. Uno de ellos es Jordi Borja que se refiere al derecho a la ciudad como posibilidad de ciudad.

Desde sus planteamientos este derecho se estructura en tres facetas: (a) la física, que hace referencia al derecho al lugar, a permanecer, a la movilidad, es el derecho a la centralidad accesible, al entorno bello y al espacio público significativo, es el derecho a la seguridad y a la convivencia pacífica: (b) la individual, que hace referencia al derecho a definir el proyecto de vida libremente, el derecho a no vivir alejado, en espacios invisibles y sin cualidad; y finalmente, (c) la colectiva, que se refiere al derecho a la participación en los ámbitos reales de la decisión y la gestión (Correa, 2008, págs. 40-41).

Para abordar mejor el derecho a la ciudad como posibilidad, (Correa, 2008) menciona a Fernández, ya que este define el “derecho a la ciudad” como la posibilidad de los habitantes urbanos de disfrutar completamente de la vida urbana, con todos sus servicios y ventajas, y tomar parte activa y directa en el manejo de los asuntos de la ciudad.

El autor estructura su visión del derecho a la ciudad desde dos facetas: (a) la del efectivo de derechos y (b) la de la participación activa. Tener acceso a la vida urbana se traduce, entonces, en los derechos de los cuales se goza en los contextos urbanos y en poder ser parte de los procesos de discusión y acción en los asuntos de la ciudad (Correa, 2008, pág. 42).

Al derecho a la ciudad que se presenta como la tercera línea general, indica (Correa, 2008) que el derecho a la ciudad es un derecho de naturaleza compleja que involucra dimensiones de tipo político, social, económico y cultural. También afirma que éste tipo de derecho parte de una noción de ciudad como realidad socio-cultural que se produce a partir de la interacción social; del intercambio cultural; la resignificación del espacio público; las relaciones de género, generacionales y étnicas; por la exigencia social y política de los derechos humanos; por el ejercicio de la ciudadanía, y finalmente, por la posibilidad de los seres humanos de construir sus proyectos de vida libremente.

Velásquez Carrillo identifica cinco implicaciones del derecho a la ciudad que deben ser tenidas en cuenta a la hora de garantizarlo o exigirlo: (a) recuperar la capacidad deliberativa, de impresión o incidencia que tienen los ciudadanos, especialmente los excluidos y los discriminados; (b) abordar una discusión sobre la ética que impera en las ciudades y en el modelo de desarrollo; (c) evaluar la posibilidad que tienen los ciudadanos de diseñar y vivir su proyecto de vida en el marco del multiculturalismo, la democracia, el género y la diversidad social; (d) fomentar una actitud abierta a la construcción de lo público y (e) articular esfuerzos e intereses, la solución pacífica de los conflictos y la erradicación del autoritarismo (Correa, 2008, págs. 42- 43).

En conclusión, al abordar el derecho a la ciudad es pertinente preguntarse quienes participan en él, lo que implica responder quiénes son sus titulares, quienes pueden exigirlo, quienes puede hacer realidad este derecho. De acuerdo con (Correa, 2008) en primer lugar, los titulares del derecho son, en general, todos los ciudadanos que puedan beneficiarse de todo aquello que las ciudades tienen para ofrecerles; pero como se señala este es un derecho de especial relevancia para aquella población en condiciones de vulnerabilidad y desventaja. Es

precisamente la protección a estos grupos y personas lo que constituye el cuarto principio que integra la carta, que implica que éstos tengan derechos a medidas especiales para su protección e integración a la realidad urbana y para el acceso a la distribución de los recursos económicos, a los servicios esenciales, y a la protección de todas las formas de discriminación.

Otro documento a nivel nacional, es el de (Herrera y Infante, 2005) titulado el derecho a la ciudad desde la perspectiva de jóvenes escolares. El texto es un trabajo de investigación a un grupo de jóvenes, donde el derecho a la ciudad es entendido de dos maneras particulares, la primera como exaltación y aceptación propia de la ciudad y las posibilidades que ella ofrece, la segunda, como la exclusión que también le subyace a la ciudad como cara de esta misma moneda. la ciudad y las exclusiones que ella misma interpone, muchos jóvenes ven cercenado su derecho a ella, reivindicando derechos básicos como vivienda, alimentación, así como el disfrute de los espacios públicos.

Por otro lado, (Infante y Herrera, 2005) señalan que se puede evidenciar que la discriminación al joven aparece de forma fuerte como elemento propio de la ciudad, en donde se mezclan aspectos generacionales, económicos, estéticos, prejuicios, entre otros, que restringen el derecho a la ciudad y al disfrute de otros derechos que se refieren a formas de expresión en las que se juegan los estilos juveniles.

Se resalta que el derecho a la ciudad en estos jóvenes se relaciona con el respeto a la persona, a expresarse y ser reconocido sin ningún tipo de discriminación o estigmatización. Es así como podríamos encontrar en las voces juveniles elementos propios de la política juvenil urbana y de esta manera construir ciudades posibles, motivo por el cual es preciso valorar sus expectativas y sus vivencias en la ciudad, algunas de las

cuales se refieren a las dificultades experimentadas en los entornos urbanos. En este sentido, se refieren a los espacios que les representan peligro e inseguridad y a cuanto desearían que fuese modificado (Infante & Herrera, 2005, pág. 97).

Para finalizar, podemos encontrar aspectos en los que el derecho a la ciudad y las posibilidades de su ejercicio se confrontan con una sociedad modelada para los adultos y en los que estos ejercen la autoridad, a lo cual se añaden aspectos relativos a la capacidad adquisitiva y sus posibilidades de acceder a las ofertas que se dan en los centros urbanos.

El texto de (Sugranyes y Mathivet, 2010) realizado en Chile, ciudades para tod@s por el derecho a la ciudad, propuestas y experiencias, nos muestra la reivindicación de la posibilidad necesaria de crear otra ciudad, se basa en los derechos humanos, y más precisamente en los Derechos Económicos Sociales y Culturales (DESC).

El fenómeno de la ciudad está analizado y pensado a través de los conceptos de ciudadanía y espacio público con una visión integral e interdependiente de los derechos humanos para lograr la meta de recuperar la ciudad para todos sus habitantes. Sin embargo, es importante aclarar que el derecho a la ciudad no es un derecho más, es el derecho a hacer cumplir los derechos que ya existen formalmente (Sugranyes & Mathivet, 2010, pág. 24).

Las dimensiones y los componentes del derecho a la ciudad. (Sugranyes y Mathivet, 2010) resaltan que el derecho a la ciudad es: el derecho a un hábitat que facilite el tejido de las relaciones sociales, el derecho a sentirse parte de la ciudad (sentido de cohesión social y construcción colectiva), el derecho a vivir dignamente en la ciudad, el derecho a la convivencia, el derecho al gobierno de la ciudad el derecho a la igualdad de derechos.

(Sugranyes y Mathivet, 2010) señalan que según la Carta Mundial del Derecho a la Ciudad, este nuevo derecho es un derecho colectivo de los habitantes de las ciudades, en especial de los grupos vulnerables y desfavorecidos, que les confiere legitimidad de acción y de organización, basado en sus usos y costumbres, con el objetivo de alcanzar el pleno ejercicio del derecho a la libre autodeterminación y un nivel de vida adecuado.

Se obtiene el derecho a la ciudad cuando hay: ejercicio pleno de la ciudadanía y gestión democrática de la ciudad, función social de la ciudad y de la propiedad urbana igualdad, no discriminación, protección especial de grupos y personas en situación de vulnerabilidad, compromiso social del sector privado, impulso de la economía solidaria y políticas impositivas progresivas, planificación y gestión social de la ciudad, producción social del hábitat, desarrollo urbano equitativo y sustentable, derecho a la información pública, libertad e integridad, participación política, derecho a la justicia, derecho a la seguridad pública y a la convivencia pacífica, solidaria y multicultural, derecho al agua, al acceso y suministro de servicios públicos domiciliarios y urbanos, derecho al transporte público y la movilidad urbana, derecho a la vivienda, derecho al trabajo, derecho a un medio ambiente sano y sostenible (Sugranyes & Mathivet, 2010, págs. 25-26).

En resumen, según (Sugranyes y Mathivet, 2010) la Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad basa su propuesta en tres ejes fundamentales:

- El ejercicio pleno de la ciudadanía, es decir el ejercicio de todos los derechos humanos que aseguran el bienestar colectivo de los habitantes y la producción y gestión social del hábitat.

- La gestión democrática de la ciudad, a través de la participación de la sociedad de forma directa y participativa, en el planeamiento y gobierno de las ciudades, fortaleciendo las administraciones públicas a escala local, así como las organizaciones sociales.

- La función social de la propiedad y de la ciudad, donde predomine el bien común sobre el derecho individual de propiedad, lo que implica el uso socialmente justo y ambientalmente sustentable del espacio urbano.

El derecho a la ciudad como afirman de (Sugranyes y Mathivet, 2010) contiene muchos derechos, lo que lo vuelve muy difícil de exigir e implementar; es entonces una bandera de lucha para los movimientos sociales.

El derecho a la ciudad se refiere a la “búsqueda de soluciones contra los efectos negativos de la globalización, la privatización, la escasez de los recursos naturales, el aumento de la pobreza mundial, la fragilidad ambiental y sus consecuencias para la supervivencia de la humanidad y del planeta”. (Sugranyes & Mathivet, 2010, pág. 27)

Ahora bien, (Viera, 2012) en su texto realizado en Uruguay, el derecho a la ciudad – Herramienta de inclusión social en Latinoamérica, el derecho a la ciudad no se refiere a la ciudad como hoy la conocemos y padecemos sino a la otra ciudad posible, incluyente en todos los aspectos de la vida (económicos, sociales, culturales, políticos, espaciales); sustentable y responsable; espacio de la diversidad, la solidaridad y la convivencia; democrática, participativa, viva y creativa.

Existen varios círculos de organizaciones y redes que usan el eslogan del Derecho a la Ciudad para movilizar y describir las metas de sus acciones y campañas. Estos círculos

también expresan un “ideal político” según el cual los habitantes excluidos de la ciudad pueden ser partícipes de un proyecto común en pos de la emancipación (Viera, 2012, pág. 34).

Como afirma (Viera, 2012) la propuesta del Derecho a la Ciudad y los contenidos de la Carta apuntan a superar los perjuicios y funcionamientos del sistema capitalista neoliberal, hacia un mundo donde la vida y su reproducción sean posibles para todos y todas.

La Carta (2005) en su artículo I, puntos 1 y 2, (p.2) la inclusión, tomada en un sentido integral de derechos. Plantea aspectos sustantivos que constituyen herramientas básicas para las luchas de las minorías. La memoria y la identidad como claves para la formulación de derechos (Viera, 2012, pág. 38).

Por consiguiente, Eduardo (Viera, 2012) menciona el artículo II el cual propone la gestión democrática de la ciudad, que responde a la idea de “gobernanza” planteada por Lefebvre. Esto supone el pleno ejercicio de los derechos ciudadanos para construir la ciudad. En el caso del punto 1, refiere básicamente a la definición y fiscalización de las políticas públicas que se implementen en la ciudad, lo cual nos plantea la interrogante en tanto la ciudad existente. De alguna manera, la propuesta del Derecho a la Ciudad implica la construcción de una nueva ciudad, inclusiva e incluyente, donde se pueda realizar y reproducir la vida en plenitud y esto implica necesariamente la deconstrucción de ciertas urbanizaciones y urbanidades que fomentan la enajenación individual y social.

En el artículo el derecho a la ciudad: luchas urbanas por el buen vivir de Zárata (2011) realizado en Barcelona, la autora expone que hace mucho tiempo se ha venido hablando de la urgente necesidad de una reforma urbana, solidaria de la reforma agraria. Los principales

componentes de nuevos paradigmas y prácticas sociales alternativas de producción y disfrute de los asentamientos humanos (una ciudad democrática, incluyente, sustentable, productiva, educadora, habitable y segura) han sido parte de los debates, propuestas y experiencias concretas de movimientos sociales, redes nacionales e internacionales de la llamada sociedad civil, sindicatos, profesionales y técnicos, instituciones académicas y activistas de derechos humanos en diversos países de América Latina en los últimos 50 años.

(Zárate, 2011) afirma que la reforma urbana y el derecho a la ciudad están hoy presentes tanto en los marcos teóricos como legales y también, a la vez, como plataforma para la acción en varias regiones del mundo.

Debe señalarse que paralelamente este proceso social, se han venido generando instrumentos jurídicos de parte de algunos gobiernos a nivel local, nacional y regional que buscan normar los derechos humanos en el contexto urbano o bien que avanzan en el reconocimiento explícito del derecho a la ciudad. Entre los más avanzados por sus planteamientos y propuestas destacan la Carta Europea de Salvaguarda de los Derechos Humanos en la Ciudad (2000), el Estatuto de la Ciudad en Brasil (2001), la Carta de Derechos y Responsabilidades de Montreal (2006), la Constitución del Ecuador (2008) y la Carta-Agenda Mundial por los Derechos Humanos en la Ciudad (2010) (Zárate, 2011, pág. 05)

Según (Zárate, 2011) la formulación de esta carta tiene como objetivos específicos contribuir a la construcción de una ciudad incluyente, habitable, justa, democrática, sustentable y disfrutable; a impulsar procesos de organización social, recuperación del tejido social y promoción de una ciudadanía activa y responsable; y a alcanzar una economía urbana equitativa,

incluyente y solidaria que garantice la inserción productiva y el fortalecimiento económico de los sectores populares. En otras palabras, se cree que el derecho a la ciudad puede coadyuvar a ser factor de fortalecimiento social, económico, democrático y político de la población, así como de ordenamiento y manejo territorial sustentables. Estos son los 6 fundamentos del derecho a la ciudad que nos expone la autora:

El ejercicio pleno de la ciudadanía, la función social de la ciudad, de la tierra y de la propiedad, la gestión democrática de la ciudad, la producción democrática de la ciudad y en la ciudad, el manejo sustentable y responsable de los bienes comunes naturales, patrimoniales y energéticos de la ciudad y su entorno, el disfrute democrático y equitativo de la ciudad.

3.2 Formación de sujetos políticos y educación

En el segundo marcador lingüístico se encontró cinco textos de investigaciones sobre la formación sujetos políticos en la escuela, estos textos se pueden agrupar, ya que nos brinda las herramientas y metodologías pedagógicas para la elaboración de esta investigación. Es importante mencionar que los textos encontrados fueron producidos en Colombia.

En el texto la construcción del sujeto político en la escuela de (Rojas & Arboleda, 2012) realizado en Manizales. Nos menciona que a construcción del sujeto político no se basa simplemente en adquirir nuevas formas de conciencia, considera que va más allá, por cuanto trasciende el mundo individual y un entrenamiento de sí mismo, es la experiencia del otro, de mí mismo, que pasa por la conciencia cuyo vehículo es el cuerpo, aparece en nuestras emociones, percepciones, sentimientos, que se externaliza y traspasa nuestros sentidos.

Nuestro reto como educadores y profesionales de las ciencias sociales y humanas es permitir nuevas formas de conocimiento, propiciar nuevas estrategias que permitan el reconocimiento del otro como persona, como sujeto de derecho, “desaprender” y aportar para la nueva construcción de relaciones e imaginarios sociales menos regulados por formas y cánones de poder dominantes que han imperado a lo largo de nuestra historia (Rojas & Arboleda, 2012, pág. 135).

Por consiguiente (Rojas & Arboleda, 2012) resalta que transformar la cultura podría ser un deseo, una utopía para otros, pero es quizá este mismo deseo la motivación que hará que juntos soñemos la construcción de una infancia y una juventud mejor. En este sentido, quienes han propuesto una pedagogía de la alteridad, han pensado en relaciones basadas en el respeto y en el afecto, pues de ella se afirma lo siguiente:

En primer lugar, descubran el sentido que deberá animar la organización de enseñanza, y, en segundo lugar, propicien un ambiente emocional positivo, de confianza, de comprensión y cooperación mutua que facilite el encuentro y la construcción de prácticas educativas en las que los docentes y estudiantes establezcan relaciones duales, relaciones en las que sea posible alcanzar el mundo existencial del estudiante (Rojas, & Arboleda, 2012, pág. 136).

Para concluir, (Rojas & Arboleda, 2012) resalta la responsabilidad de educar y acompañar procesos pedagógicos, la disposición y adaptación a nuevas formas de ser y hacer educación, transformar modelos y prácticas totalitarias de control y de ejercer autoridad al interior del aula, cambiar estrategias de la escuela tradicional y proponer nuevas pedagogías basadas en los principios de alteridad, del respeto y aceptación del otro diferente a mí, que piensa

y también actúa de acuerdo con su modo particular, con su vivencia y experiencia de vida; hacer énfasis en el sentido de lo humano.

Los sujetos, con su conocimiento, con su capacidad de pensar críticamente, con su capacidad de expresar el mundo en sus emociones y sentimientos para involucrarse en el destino de los otros y con su voluntad personal para enfrentarse a su propio yo, para actuar con otros, por otros o para otros, para romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política en los escenarios públicos en lo que pueda jugar la pluralidad como opción y como narrativa de lo que nos diferencia y de lo que nos permite reconocernos como comunidad de sentido (Rojas & Arboleda, 2012, pág. 137).

(Silva y Burgos, 2014) en su texto primicias que la escuela de hoy debe tener para el fortalecimiento de la autonomía, en la formación de sujetos políticos, mediado por el cabildo escolar en los niños, niñas y jóvenes Guámbianos, realizado en Manizales, muestra otra formación de sujetos políticos. Los autores exponen que el cabildo escolar es un espacio público para formar a los estudiantes en libertad, en valores y el respeto a los derechos y deberes como seres humanos, ya que en el ejercicio de la participación fomenta el derecho a la igualdad porque todos tendrán la misma oportunidad de expresar su pensamiento, al igual que el de la libertad al no ser cohesionados por ningún factor que les impida expresarse, pensamiento que comparte, sobre la labor del docente.

Esta oportunidad que tiene la institución educativa, configurada en el cabildo Escolar debe inclinarse por ser el espacio que tienen los estudiantes para debatir ideas y en ese

sentido permitirles el desarrollo de la capacidad de diálogo y de consenso para dirimir conflictos y concretar propuestas comunes (Silva & Burgos, 2014, pág. 381).

(Silva y Burgos, 2014) afirman que a través de ese espacio de diálogos o mingas de saberes o trueque que el Cabildo Escolar, va construyendo un sujeto político, libre de pensamiento, de tal forma que se convertiría en un garante de su conservación como comunidad indígena y el facilitador para potencializar el surgimiento de sujetos políticos, que garanticen la autenticidad y puedan demostrar a su comunidad que no es necesario estar en medio de la “modernidad”, sin desconocerla, o la metrópolis para ser libres de ideas; que por el contrario, desde la tradicionalidad y cotidianidad, es decir, su realidad, político-autónomo, sujeto que discute, discierne ideas y en medio de todo ese debate y reflexión se entreteje y concreta la realidad, una realidad en autonomía, formada a partir de la democracia y el consenso de toda una comunidad en la que el único ganador es ella misma.

En el ensayo la formación de ciudadanos en la escuela: un escenario posible de (Castillo, 2003) realizado en Manizales propone que la escuela puede cumplir un papel muy importante en la socialización de los jóvenes de hoy, en la perspectiva de lograr una óptima calidad como sujetos ciudadanos en el marco de los cambios sociopolíticos y culturales de las nuevas realidades, y de las demandas que estas tienen para la formación de las nuevas generaciones.

De esta manera (Castillo, 2003) señala que se busca orientar al plantear criterios acerca de las posibilidades de contribuir a formar ciudadanos desde las instituciones educativas de carácter formal.

Es necesario preparar a las personas para que puedan ejercer como tales, en ello puede ser importante la labor de la institución escolar, dado que en ella los actores de la vida

académica pueden lograr competencias que les permitan adquirir diferentes formas de ver, comprender y vivenciar la ciudadanía, puesto que es un escenario importante para conocer las tradiciones ideológico políticas que le han dado origen (Castillo, 2003, pág. 06).

En otras palabras, (Castillo, 2003) afirma que la educación puede colaborar en la construcción del ciudadano estimulando en éste las condiciones personales necesarias para el ejercicio activo y responsable de su papel como miembro de la polis: la racionalidad, la autonomía del pensamiento y de las virtudes cívicas, el pensamiento crítico, la sensibilidad hacia los que son diferentes a él, la cooperación, la capacidad de diálogo para resolver conflictos, la comprensión de las interdependencias en un mundo globalizado, la preocupación por los derechos humanos.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta para efectos de mirar el papel de la escuela en la constitución política, hace referencia a los aportes que pueden realizar con respecto del reconocimiento de la singularidad de cada persona, en calidad de ser particular, único e irrepetible.

Aceptar las diferencias, lleva a comprender las diversidades de género, estrato social, etnia, procedencia, residencia y presencia en los colectivos, así como de las capacidades, habilidades y competencias que puede tener cada persona en tanto se desarrolle como sujeto social. Además de ser diferente, posee capacidades y potencialidades propias, las cuales tiene posibilidad de desarrollar en relación con las demás personas. En este sentido debe asumirse el derecho al libre desarrollo de la personalidad, en el marco de las relaciones con los demás (Castillo, 2003, pág. 07).

De acuerdo con (Castillo, 2003) el papel de la escuela, brindar elementos que permitan desarrollar en los diversos actores sociales, visiones críticas frente a las problemáticas que se generan en el ejercicio de la ciudadanía, en la perspectiva de aportar esfuerzos para que los participantes en la vida social, sean sujetos, vivencien las relaciones sociales, las piensen, las cuestionen y contribuyan a transformarlas. Algunos principios éticos y democráticos que pueden ser trabajados a partir de la actividad escolar son: “El respeto y valoración de la diferencia , equidad de género, étnico y de credo, prevalencia del bienestar colectivo sobre el bienestar individual, la tolerancia, la no violencia en la solución de conflictos, la solidaridad, acatamiento de las normas establecidas democráticamente, autonomía electoral, armonía con la naturaleza, participación activa y consciente”, lo que significa que la ciudadanía tiene una perspectiva que se enmarca en el reconocimiento de la dignidad humana y en una ética colectiva, como bases para estimular el desarrollo humano.

En el caso colombiano, podría decirse que se ha venido logrando un avance interesante en términos de la normatividad enfocada hacia la participación ciudadana, puesto que hace énfasis en la necesidad de fortalecer la formación, en tópicos como la ciudadanía, la democracia y la participación, tal como puede observarse desde que se iniciaron los procesos de descentralización, la formulación de la Constitución Política de Colombia de 1991, y la expedición de las normas reglamentarias, referidas a los asuntos de la educación (Castillo, 2003, pág. 09).

Por lo tanto, desde el punto de vista de (Castillo, 2003) es importante que los esfuerzos de la población, de la sociedad y específicamente de la educación desarrollada desde las instituciones escolares, orienten sus acciones para que se respete el valor de la persona humana por encima de cualquier otro aspecto, y que con base en ello, se respeten verdaderamente los

derechos fundamentales, básicamente la vida, la libertad, la igualdad, reconociendo la diferencia como base para que cada persona desarrolle sus capacidades y potencialidades.

El texto medios escolares, escenarios para formar sujetos políticos en la escuela de (Ceballo, Forero & Álvarez, 2019) realizado en Colombia nos propone los medios escolares para la formación de sujetos políticos.

Los autores nos exponen que el medio escolar se asume desde dos conceptos: el primero, como dispositivos para visibilizar experiencias de aula y para que los integrantes de la comunidad educativa produzcan “contenidos, memorias y realidades que son compartidas con su entorno en un proceso de intercambio simbólico y cultural” y como espacios para contar “las historias de su vida, en un acto legítimo de comunicación, no sólo a sus compañeros, sino a los habitantes de su contexto, el segundo, Ceballos y Marín (2017) indican que los medios escolares son espacios de comunicación, educación y cultura, producidos de forma colectiva por la comunidad educativa.

(Ceballos, Forero, & Álvarez, 2019) señalan que estos aspectos mencionados anteriormente, aparecen en los medios escolares, cuando son entendidos como un espacio o proceso de producción de unos contenidos, donde los estudiantes pueden reconocerse en la diferencia, debatir sus puntos de vista, mostrar su liderazgo, su capacidad de llegar a acuerdo y de comunicar sus ideas que den cuenta de lo que viven en la escuela y en su contexto social.

Los estudiantes valoran participar en un medio escolar, como espacio y proceso no como producto, les da capacidad de palabra y reflexión crítica, a lo largo del proceso de producción, materializado en las reuniones y en el encuentro entre los pares (estudiantes y con los maestros), lugar donde aprende a valorar el respeto por la diferencia. Además,

potencia el liderazgo, adquirir criterio propio, aprender de los temas y plantear soluciones a los problemas. Los jóvenes necesitan voz, ser vistos y tenidos en cuenta “es el a existir socialmente (Ceballos, Forero, & Álvarez, 2019, pág. 249).

En este sentido (Ceballos, Forero, & Álvarez, 2019) a firman que participan en la producción de los medios escolares comprenden el ser político como la manera de hacer el bien, construir sociedad de una manera intersubjetiva que permite a los estudiantes conocer y pensar críticamente para expresar sus emociones y sentimientos, para involucrarse en el destino de los otros.

Los medios escolares ofrecen la posibilidad de conectar a los estudiantes con sus realidades, para ser narradas y ejercer el derecho a la comunicación, base fundamental del sujeto político; permite el desarrollo de una conciencia crítica, conocer unas normas, guiarse por unos criterios éticos que superen la negación de la palabra o el miedo a expresar las ideas. (Ceballos, Forero, & Álvarez, 2019, pág. 253)

Esto lleva a considerar a (Ceballos, Forero, & Álvarez, 2019) que el medio escolar es espacio de encuentro con el otro como diferente y escenario de acuerdos colectivos, reconocimiento del disenso en los que se privilegia la pluralidad, donde se favorece la emergencia de “sujetos pensantes y hablantes” sobre todo por su capacidad de comunicar y también lugar en el que aprende a reconocer al otro, a quien escucha y con quien aprende a tomar decisiones en conjunto. “*Los medios escolares al asumirse como espacios de intercambio simbólico y cultural, pueden potenciar a los estudiantes como productores y sujetos políticos con capacidad de palabra para relatar su mundo y aportar sus ideas para transformarlo*” (Ceballos, Forero, & Álvarez, 2019, págs. 253-254).

En el apartado Formación del sujeto político de (Cubides, 2004) nos propone la pedagogía crítica de la televisión que planteó Peter McLaren y que sigue siendo válida si se pretende formar sujetos políticos. El autor expone que esta pedagogía crítica, es una buena herramienta para formar sujetos políticos porque sobre la base de aceptar que los individuos emprenden de hecho un proceso de interpretación e incorporación crítica de los mensajes, la alfabetización crítica busca, ante todo, atender a las características socio-históricas de los contextos de recepción y verlos como prácticas situadas. Así mismo, sugiere poner en relación la comprensión diaria de los mensajes de la televisión con las características históricas y sociales del contexto referido (raza, clase, género, etc.)

Desde esta perspectiva resultaría factible enfrentar hoy la fragmentación social, la atomización que el hecho televisivo consagra; la configuración de redes de audiencia, de consumidores críticos, de usuarios de los medios, son mecanismos que permiten asumir la televisión como espacio de ampliación de lo público y de expresión de la pluralidad social y cultural. La escuela como espacio micro-público de acción y formación política no debería ser ajena a estas propuestas (Cubides, 2004, pág. 19).

Por último, de acuerdo con (Cubides, 2004) concluyen que dicha pedagogía no considera la alfabetización como una actividad individual y privada, sino como “un complejo circuito de prácticas económicas, políticas e ideológicas, que dan configuración a la vida cotidiana”. Es fundamental que los estudiantes comprendan los procesos de identificación y representación; se trata entonces de posibilitar reconocimientos sociales desde la experiencia televisiva y las imágenes que allí circulan. Justamente porque pueden resistir la producción de la subjetividad dominante, las alfabetizaciones en medios tendrían el poder de influir en la vida política.

Para finalizar este apartado, los hallazgos encontrados en el estado del arte, permiten establecer una perspectiva frente a las maneras de abordar las categorías planteadas en la investigación, también oriento los procesos teóricos y metodológicos para el desarrollo del trabajo de grado, a continuación, se mencionarán aquellas apreciaciones:

- La investigación posibilitó aclarar las distintas perspectivas de la categoría de derecho a la ciudad e inclusión, exponiendo las herramientas metodológicas que sean planteadas para implementar en el desarrollo del derecho de la ciudad no solo en Colombia, sino también en los países latinoamericanos.
- En las investigaciones encontradas se establece la relación entre derecho a la ciudad e inclusión, por consiguiente en el marco teórico se desarrollará y se profundizará el tema de la inclusión.
- La formación de sujetos políticos, desarrollado principalmente en el campo de la educación, aportó y orientó a la creación y al desarrollo del marco metodológico y al del diseño didáctico que se implementó en las prácticas pedagógicas del trabajo de grado.

4 Marco teórico

Como ya se ha podido evidenciar anteriormente en el título de esta propuesta educativa, lo que se busca en este apartado es entender algunos conceptos, esta conceptualización es la base para el desarrollo del trabajo de grado: Se ahondará sobre la educación geográfica, desde el análisis de la geografía humana, también se abordará el concepto de derecho, con la definición que se da desde la constitución política de Colombia del 1991 y la carta universal de derechos humanos, el siguiente concepto es el de ciudad, abordando una serie de especialistas geógrafos

críticos, para enfocar el trabajo de grado es pertinente abordar el concepto de derecho a la ciudad desde la mirada de la geografía crítica, a partir de esa definición, también se trabajará en el mismo apartado, una mirada desde una perspectiva latinoamericana, lo cual es pertinente porque facilita pensar el derecho a la ciudad desde el lugar donde geográficamente estamos ubicados, después se abordará el concepto de sujetos políticos desde la formación de ciudadanos, y el sujeto político en diferentes modelos políticos, que aportará para la formación de estos en la escuela, por último se trabajará el concepto de inclusión desde la inclusión social, desde la diversidad y la educación inclusiva, me pareció importante agregar estos últimos conceptos ya que puede dar luces para comprender la inclusión, ya que es uno de los ejes centrales de este trabajo.

4.1 Educación geográfica

Para este trabajo grado se profundiza en el concepto de educación geográfica, ya que la investigación se guía por esa línea. Fue necesario acudir al autor (Santiago, 2016) que tiene un texto denominado: La educación geográfica y la geografía escolar en el trabajo escolar cotidiano, para el autor el propósito es reflexionar sobre la Educación Geográfica en el mundo contemporáneo y analizar la labor formativa de la geografía escolar. Se asume la realidad histórica del inicio del nuevo milenio, cuando preocupan las limitadas repercusiones educativas para contrarrestar el uso indiscriminado del territorio y las problemáticas derivadas de la organización del espacio.

En esta labor, la finalidad de educar a los ciudadanos en el inicio del siglo XXI, requiere fortalecer la conciencia crítica ante las diversas problemáticas que afectan la calidad de vida de las personas y echar las bases de una labor pedagógica acorde con las exigencias

del momento histórico. Por tanto, su propósito debe ser mejorar la calidad de vida con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las asignaturas geográficas (Santiago, 2016 pág. 50).

(Santiago, 2016) considera que esta realidad del presente momento histórico implica para la Educación Geográfica, la exigencia de promover el tratamiento pedagógico de los problemas y los temas de interés colectivo, con la puesta en práctica de acciones políticas y educativas, para potenciar las posibilidades de menguar la incidencia y efectos del deterioro ecológico, geográfico y la merma de la calidad de vida. Es reorientar su finalidad educativa a formar al ciudadano del siglo XXI, conforme con la problemática vivida y la gestión de su transformación.

(Santiago, 2016) acoge lo establecido en la Declaración Internacional sobre Educación Geográfica para la diversidad cultural (Correa, 2000), que recomienda a la actividad pedagógica escolar:

- Formar valores para que las personas sean educadas para formar un ciudadano más coherente con la finalidad educativa.
- Reivindicar la subjetividad espacial de las personas y desarrolla el pensamiento reflexivo y crítico en un contexto determinado.
- Promover cambios sustentados en la participación y el protagonismo que entienda la realidad, el mundo y la vida, enriquezca la experiencia personal, conozca y transfiera conocimientos y prácticas para explicar la realidad vivida.
- Facilitar la comprensión del espacio y propone una acción pedagógica renovada con procesos de enseñanza y de aprendizaje que desarrollen la capacidad

explicativa y analítica conducente a formar una conciencia crítica, creativa que sea capaz de elaborar opciones de cambio social.

Significa para la Educación Geográfica según (Santiago, 2016) sensibilizar al colectivo social, desde la renovación de la práctica escolar cotidiana y promueve su cambio pedagógico. Es, tomar en cuenta la realidad inmediata y convertir sus problemas, en objeto de estudio, ejercitar la investigación y transformar las dificultades, con el apoyo de las experiencias personales forjadoras de la sensibilidad para mejorar la calidad de vida comunitaria.

Por otra parte, (Lindón, 2011) en su texto que denominó: La educación geográfica: del transitar los espacios de proximidad a la socialización espacial, menciona que en la segunda mitad de los años cuarenta del siglo XX, John K. Wright⁴ planteaba que la investigación geográfica tiene como objetivo convertir la *Terrae incognitae* de la ciencia geográfica, en *Terrae cognitae* geográfica: esto es, transformar los territorios desconocidos de la Geografía en territorios conocidos geográficamente. *“El geógrafo americano observaba que la educación geográfica tiene como sentido último transformar la Terrae incognitae personal, en Terrae cognitae personal (Wright, 1947:4): En este caso se planteaba constituir los territorios desconocidos por la persona, en territorios conocidos por experiencia personal”* (Lindón, 2011, pág. 15).

(Lindón, 2011) plantea que para contribuir desde una educación geográfica a la transformación de los territorios desconocidos por la persona, aun siendo espacios y territorios de proximidad en territorios para ella conocidos. El camino de esa educación geográfica pasaría por educar las percepciones y sensibilidad sobre el territorio, la memoria espacial, así como la valoración del mismo y también la reflexión sobre las posibles actuaciones sobre el territorio.

Para ser coherentes con autores como Lowenthal, esta educación requeriría, entre otras cuestiones, analizar los discursos históricamente contruidos, que dan sentido y valorizan de diferentes formas, el territorio y la relación con él. Aunque también esta educación geográfica supondría la apertura sensible del sujeto al espacio más próximo, el propio espacio de vida (Lindón, 2011, pág. 20)

Según (Lindón, 2011) una educación geográfica de esta naturaleza podría ser parte de los procesos de socialización de los individuos en sentido amplio: así como se aprende el lenguaje, a reconocer códigos y marcos sociales, y a comunicarse con los otros; sería posible promover no sólo una socialización espacial primaria, sino también secundaria.

La sensibilidad espacial también se puede aprender y así superar el nivel instrumental y locacional como distintivo y lo que rige toda experiencia espacial. La sensibilidad espacial también se puede aprender y así superar el nivel instrumental y locacional como distintivo y lo que rige toda experiencia espacial. La reducción de la experiencia espacial cotidiana no es otra cosa que el empobrecimiento del sujeto que tiene ese limitado vínculo con el espacio de vida (Lindón, 2011, pág. 21).

En el texto de (Garrido, 2005) titulado: El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. Nos expone el autor que en el contexto de una educación geográfica que se desarrolla intentando fortalecer la subjetivación y la socialización de los individuos, no cabe sino esperar una varianza en los escenarios de intervención didáctica pedagógica.

Para (Garrido, 2005) Se trata de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje del espacio geográfico en diálogo con las experiencias espaciales diferenciales que convergen en el

aula. A modo de propuesta convendría realizar una pequeña sistematización de las posibilidades de convergencia de geografías en el aula, para intentar desarrollar una pedagogía geográfica más democrática. Se considera para tal caso la relación de concurrencia libre entre los aprendices con sus proyectos de socio-subjetivación y los enseñantes con su reconocimiento del otro experiencial:

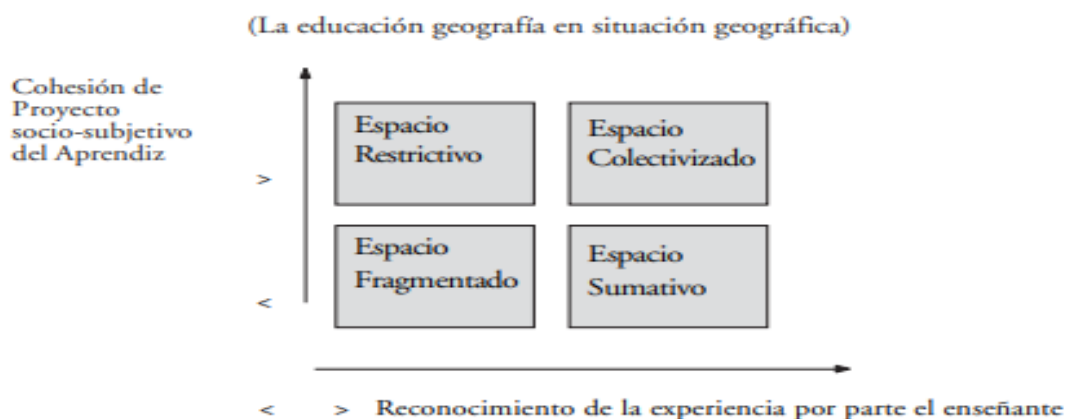


Figura 25. Cohesión proyecto socio-subjetivo del aprendiz. Fuente: (Garrido, 2005).

(Garrido, 2005) explica que si se tiene un alto reconocimiento de la experiencia de los aprendices, así como un cohesionado proyecto de sujeto-actor, el espacio experiencial, podría ser denominado espacio colectivizado, vale decir, un espacio compartido, en donde la interacción pedagógica se encuentra construyendo relaciones democráticas y liberadoras, en tanto se asume la tarea conjunta con intenciones compartidas y con aportes complementarios.

Por otro lado, (Garrido, 2005) menciona que se tiene un espacio de simple agregación, en donde la dinámica de concurrencia es más bien un efecto perverso, que no implica comunión en algún único proyecto de construcción de conocimiento, ni tampoco implica intencionalidades compartidas. Se está enfrente de un enmarcamiento que apela al establecimiento de vínculos y relaciones, metas y proyecciones colectivas. Se trata de un Espacio Sumativo.

Este enmarcamiento de la intervención pedagógica viene unido indisolublemente al posicionamiento teórico antes enunciado, y también a la necesidad metodológica de recuperar alguna categoría semantizadora del espacio geográfico, en tanto permite privilegiar ciertas dimensiones de las experiencias espaciales que concurren en el acto educativo (Garrido, 2005, pág. 150)

4.2 Derecho

Es importante ahondar en (la declaración universal de los derechos humanos, 1948) por su relevancia a nivel mundial que aportará a la investigación. El documento es muy preciso al estipular los objetivos de los derechos fundamentales:

La libertad, la justicia y la paz en el mundo que tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana, Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias, considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión (Declaración universal de los derechos humanos, 1948, pág. 1).

La Asamblea General Proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948) tiene como ideal común que todos los pueblos y naciones se esfuercen a fin de que tanto los individuos como las instituciones, se inspiren constantemente en ella y promuevan, mediante la

enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Por otra parte, es importante acudir a (la constitución política de Colombia, 1991) para entender y como se rige el concepto de derecho en el país. Según el artículo 13 de la constitución, estipula que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica, por ende:

El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan (Constitución política de Colombia, 1991).

La constitución política de (1991) le brinda garantías fundamentales a todas personas sin importar sus características como se menciona anteriormente y mecanismos para que estas se cumplan. Entre los derechos fundamentales y con modo diferente aplicación están los siguientes:

Derecho a la vida, integridad personal, igualdad, reconocimiento de personalidad jurídica; intimidad; hábeas data; al libre desarrollo de la personalidad: a la libertad personal en todas sus formas; a la libertad de conciencia; de expresión y de información; y de cultos; a la honra y buen nombre; al derecho de petición; de libre circulación; al trabajo; la libertad de

escoger profesión y oficio; de enseñanza, aprendizaje investigación y cátedra; al hábeas corpus; al debido proceso; a no ser sometido a sanciones de destierro, prisión perpetua o confiscación; al asilo, en los términos previstos por la ley; a las libertades de reunión y manifestación; y a los derechos políticos. Los derechos de los niños, que incluyen derechos prestacionales como la salud.

4.3 Ciudad

Para comprender más a fondo el concepto de ciudad, en este apartado, se trabajará el libro las otras geografías de (Nogué y Romero 2006) la cual cuenta con varios especialistas en temas geográficos, los cuales brindan una amplia definición del concepto de ciudad.

4.3.1 *La ciudad informal.*

En el capítulo de (Tardín, 2006) la ciudad informal, nos expone que entre las metrópolis latinoamericanas, a pesar de las diferencias inherentes al lugar o al tipo de influencia que presentan en relación con sus respectivas regiones, podemos percibir situaciones comunes, entre ellas: La irreversibilidad del éxodo rural, la presencia de grandes propiedades rurales y urbanas, las variaciones en los ritmos económicos, altos índices de pobreza y desigualdad en la distribución de la renta; fuertes presiones de crecimiento urbano; una expansión urbana descontrolada y la evidente constatación de la existencia de una ciudad dual, la cual es nombrada sintéticamente como ciudad formal y ciudad informal.

Los asentamientos informales pueden presentar definiciones de un lugar a otro, aunque mantengan en común la pobreza que les caracteriza, bien sea las villas miseria de Buenos Aires, las quebradas de Caracas, las barriadas en Lima, los

barrios clandestinos en Bogotá, las callampas de Santiago, o los alagados de Salvador, y los mocambos de Recife, estos últimos en Brasil (Tardín, 2006, pág. 389).

En este contexto, (Tardín, 2006) afirma que la ciudad formal estaría constituida por los asentamientos legales, aquellos que, desde el punto de vista de las leyes urbanísticas y jurídicas, están de acuerdo con los criterios de construcción urbana y de compra y venta de bienes patrimoniales. Por otro lado, la ciudad informal se caracteriza por la ilegalidad, es decir, estaría compuesta por asentamientos que se encuentran al margen de las leyes urbanísticas (autoconstrucción en la mayoría de los casos) con o sin la pose legal de la tierra, como son, en Brasil, las favelas y los loteamientos irregulares. *‘ Los asentamientos informales aún pueden asumir otras características, como la ocupación de los edificios abandonados y/o degradados en los centros urbanos o periferias, las construcciones de las barracas bajo los puentes o el movimiento y/o la permanencia efímera de los ‘sin techo’ por las calles ’* (Tardín, 2006, pág. 389).

En conclusión, (Tardín, 2006) afirma que la identificación de los distintos contextos urbanos y el énfasis en la ciudad informal como una urgencia, puede constituir en un primer paso en una dirección a una consciencia que vea en el territorio mismo las claves para su transformación de modo favorable para su desarrollo más acorde con sus recursos, además de las necesarias actuaciones en relación con las políticas socioeconómicas.

Las políticas que incentiven la cohesión urbana, la distribución equitativa de los recursos y el desarrollo de sistemas transversales, que reúnan los distintos sectores urbanos y se traduzcan en programas efectivos de actuación seguidos de sus respectivos instrumentos de intervención.

4.3.2 La ciudad y el miedo.

(Frauca, 2006) en el capítulo titulado la ciudad y el miedo, expone que, desde sus orígenes, la ciudad se ha identificado como un espacio de seguridad, de orden, de civilización frente a los peligros y las incertidumbres de la naturaleza y el mundo exterior. Sin embargo, paralelamente el resguardo y a la protección que ofrece el medio urbano, la ciudad también es un lugar de miedos y recelos que influyen en la vida cotidiana de las personas y repercuten sobre los procesos de configuración espacial y urbanístico.

Según (Frauca, 2006) se identifican distintos motivos que producen miedo en la ciudad. Algunos de ellos son de carácter esencialmente urbano; otros son temores de índole social en general, que se dan con más incidencia en la ciudad debido a la mayor concentración de la población en el territorio. Se trata de antiguas multifactoriales, multidimensionales, que varían según la persona y los colectivos. En función de las características individuales y las circunstancias de cada momento histórico.

Elementos a los que se suman temores estrechamente relacionados con la interacción escalar de los fenómenos globales y la denominada “sociedad de riesgo” La oscilación de la coyuntura económica, el peligro de la crisis energética y tecnológica, la confrontación geopolítica, la posibilidad de ataques terroristas, o los problemas derivados de la gestión humana de medio circunstante (Frauca, 2006, pág. 369).

Menciona (Frauca, 2006) que, a pesar de las incertidumbres del futuro, lo que teme particularmente en la ciudad es a “los otros”, a los desconocidos a las personas que forman parte del colectivo ajeno a nuestro círculo de relaciones personales más cotidianas.

El miedo ‘al otro’ a lo extraño, a la diversidad a la diferencia – la etnia, cultural, económica, política, sexual, es un fenómeno diario en la ciudad. El desconocimiento de lo ajeno conlleva a recelos que pueden generar conflictos y agravar las situaciones existentes de desigualdad, marginación y limitación de acceso a los recursos básicos para el pleno desarrollo de las personas como ciudadanas (Frauca, 2006, pág. 370).

Los medios urbanos y las demandas de seguridad se han traducido en un incremento de la vigilancia en las ciudades y en los espacios públicos y colectivos, de su entorno.

Las cámaras y circuitos cerrados de vídeo (CCTV), los guardas de seguridad, las comunidades de vecinos protegidas y vigiladas, las plazas y los parques vallados, los centros comerciales y de ocio con derechos de admisión... son fenómenos cuya proliferación sustituye el control social informal con la aplicación de nuevas tecnologías, la contratación de recursos humanos o la delimitación física de zonas de uso colectivo tradicional universal (Frauca, 2006, pág. 371).

(Frauca,2006) afirma que se da un proceso de privatización de la ciudad y de los espacios públicos bajo la forma de centro comerciales y de ocio que tienden a acumular diferentes funciones urbanas, barrios residenciales cerrados, al uso universal de los ciudadanos de servicio de carácter colectivo más o menos privatizados.

Las personas más afectadas son precisamente las que más necesitan disponer de un acceso fácil y libre a las zonas públicas, que estas ofrecen aspectos de calidad y de seguridad no discriminatoria. Sin embargo, estos colectivos (entre ellos, la gente con menos recursos, los inmigrantes llegados recientemente, los niños y las personas

mayores) son los que suelen encontrar más impedimentos para utilizarlas (Frauca, 2006, págs. 371-372).

4.4 Derecho a la ciudad

Para entender el concepto del derecho a la ciudad es pertinente ahondar la geografía crítica, por tal razón, primeramente, se abordará a uno de los exponentes del concepto el autor David Harvey para quien la cuestión de qué tipo de ciudad queremos no puede estar divorciada de la que plantea qué tipo de lazos sociales, de relaciones con la naturaleza, de estilos de vida, de tecnologías y de valores estéticos deseamos.

El derecho a la ciudad es mucho más que la libertad individual de acceder a los recursos urbanos: se trata del derecho a cambiarnos a nosotros mismos cambiando la ciudad.

Es, además, un derecho común antes que individual, ya que esta transformación depende inevitablemente del ejercicio de un poder colectivo para remodelar los procesos de urbanización. La libertad de hacer y rehacer nuestras ciudades y a nosotros mismos es, como quiero demostrar, uno de nuestros derechos humanos más preciosos, pero también uno de los más descuidados (Harvey, s.f., pág. 23).

Por tal razón, *“el derecho a la ciudad tenía que significar el derecho a dirigir la totalidad del proceso urbano, que estaba dominando cada vez más el campo mediante fenómenos que iban del agribusiness a la segunda residencia y el turismo rural”* (Harvey, s.f., pág. 28). El proceso acelerado de cambio de la ciudad y las demandas que esto implica busca un estilo de vida que se impone en la gran ciudad olvidando con la rapidez con lo que esto sucede la calidad y bienestar de la vida de algunos que no tienen el mismo ritmo de la ciudad moderna.

“La calidad de la vida urbana se ha convertido en una mercancía, como la ciudad misma, en un mundo en el que el consumismo, el turismo, las industrias culturales y las basadas en el conocimiento se han convertido en aspectos esenciales de la economía política urbana”

(Harvey, s.f., pág. 31).

Menciona (Harvey, s.f.) La ciudad se está dividiendo en diferentes partes separadas, con la evidente formación de innumerables «micro Estados».

Barrios ricos dotados de todo tipo de servicios, tales como escuelas exclusivas, campos de golf y de tenis, y servicios privados de policía que patrullan el área de modo permanente, se entrelazan con asentamientos ilegales en los que puede disponerse de agua únicamente en fuentes públicas, no existe alcantarillado, la electricidad es pirateada por unos pocos privilegiados, las calles se convierten en barrizales cuando llueve, y donde compartir casa es la norma (Harvey, s.f., pág. 32).

(Harvey, s.f.) Expresa, que el derecho a la ciudad esté en manos privadas y éstas hagan uso de su poder frente a las demandas básicas de una población con diversas problemáticas, en este caso si lo aterrizamos a la situación en concreto de las poblaciones diversas sensorialmente inmersas en ciudades en busca del desarrollo y la modernización en donde no existe acceso a la salud educación dignas y mucho menos a infraestructura.

En una ciudad que está pensada para ser habitada por algunos que quienes tienen influencia directa para poder modificar la ciudad según sus intereses económicos. La ciudad hace mucho tiempo no está pensada por quienes la habitan. El derecho a la ciudad, tal como se halla hoy constituido, se encuentra demasiado restringido, en la mayoría de

los casos, a una reducida elite política y económica que se halla en condiciones cada vez más de conformar las ciudades de acuerdo con sus propios deseos (Harvey, s.f., pág. 37).

Por su parte, Jordi Borja (s, f) también desde el espacio público y derecho a la ciudad.

Puesto que La ciudad es ante todo el espacio público, el espacio público es la ciudad. Es a la vez condición y expresión de la ciudadanía, de los derechos ciudadanos. *“La crisis del espacio público se manifiesta en su ausencia o abandono o en su degradación, en su privatización o en su tendencia a la exclusión”* (Harvey, s.f., pág. 39).

De acuerdo con (Harvey, s, f) El espacio público democrático es un espacio expresivo, significativo, accesible, evolutivo.

Es un espacio que relaciona a las personas y que ordena las construcciones, un espacio que marca a la vez el perfil propio de los barrios o zonas urbanas y la continuidad de las distintas partes de la ciudad. Este espacio es el que hoy está en crisis. Y su decadencia pone en cuestión la posibilidad de ejercer el “derecho a la ciudad” (Harvey, s.f., pág. 39).

(Lefevre, 1968) menciona que la ciudad históricamente formada se deja de vivir, se deja de aprehender prácticamente, y queda como objeto de consumo cultural para turistas y para el esteticismo, ávidos de espectáculos y de lo pintoresco. Incluso para los que buscan comprenderla cálidamente, la ciudad está muerta. Sin embargo “lo urbano” persiste, en estado de actualidad dispersa y alienada, de germen, de virtualidad.

4.4.1 El derecho a la ciudad y sus apropiaciones antagónicas en América Latina.

Para entender mejor el concepto de derecho a la ciudad hay que contextualizarlo a Latino américa, primeramente, abordaremos el libro de (Hábitat International Coalition, 2011) que nos

señala la reivindicación de la posibilidad necesaria de crear otra ciudad, se basa en los derechos humanos, y más precisamente en los Derechos Económicos Sociales y Culturales (DESC). *‘El fenómeno de la ciudad está analizado y pensado a través de los conceptos de ciudadanía y espacio público con una visión integral e interdependiente de los derechos humanos para lograr la meta de recuperar la ciudad para todos sus habitantes’* (Coalition, 2011, pág. 24).

Señala (Schiavo, 2015) que la apropiación del derecho a la ciudad en las últimas décadas se ve atravesado por el debate acerca de las posibilidades y límites que su ejercicio produce, ya que ha sido retomado no solo por movimientos sociales, sino también por organismos de cooperación internacional y por los Estados.

La apropiación y traslación normativa del derecho a la ciudad, ampara y legitima institucionalmente al conjunto de reclamos sociales, reconociendo la centralidad del conflicto propiciado por la dinámica del suelo en las ciudades, el derecho a la vivienda digna y, más importante aún, la incorporación a la administración de las plusvalías generadas por procesos de regeneración urbana y a la participación en la producción social del espacio. Se acentúa este último aspecto, ya que permite identificar la expansión de la capacidad fiscal de los gobiernos locales como su incidencia en la producción de suelo urbano mediante el planeamiento estratégico (Schiavo, 2015, pág. 10).

4.5 Sujeto político

Para comprender el concepto de sujeto político, se abordará el autor (Chaux, 2004) desde la formación en competencias ciudadanas. Donde expone que la formación ciudadana tiene como objetivo principal que “los principios democráticos y de convivencia pacífica en la pluralidad que define la Constitución sean parte de la vida cotidiana en las instituciones educativas.

(Chaux, 2004) menciona que los Lineamientos Curriculares en Constitución, Política y Democracia (1998) proponen tres ejes como sustento de la formación ciudadana en un marco constitucional: 1. desarrollo de una subjetividad para la democracia; 2. aporte en la construcción de una cultura política para la democracia y 3. Conocimiento de las instituciones y la dinámica política, ejes que a su vez articulan las nociones de ‘constitución’, ‘democracia’, ‘educación cívica’ y la noción, pertinente a este trabajo, de sujeto político.

En el primer eje, el desarrollo de una subjetividad para la democracia, se destaca la necesidad de contribuir desde la escuela a la formación de sujetos autónomos, conscientes de su dignidad y orientados hacia el bien común.

En este contexto el ciudadano, “no es sólo quien puede elegir y ser elegido, sino el sujeto activo en la definición y búsqueda de los destinos colectivos. Este protagonismo supone interés por la suerte común, participación en las deliberaciones colectivas, capacidad de propuesta, iniciativas de acción individual y colectiva, autonomía y responsabilidad en la toma de partido en los asuntos cruciales” (1998, pág. 38 en Ruiz y Chaux, 2004, pág. 7).

Con el segundo eje, tenemos el aporte en la construcción de una cultura política para la democracia. Se busca que las relaciones políticas de la sociedad abandonen su pasividad y continua exclusión, como fruto de un proceso pedagógico en la escuela:

La escuela y las demás instituciones encargadas de la formación ciudadana tienen la responsabilidad de dirigir acciones hacia la superación de los rasgos negativos de la actividad política tales como la corrupción, el uso del poder político para favorecer intereses personales y el clientelismo, entre otros, los cuales impiden el ejercicio de la democracia; Forjar espíritu de asociación; instruir en el civismo; y resignificar y

revalorar la actividad política desde una idea de bien común” (Ruiz y Chaux, 2004, pág. 7).

En el tercer eje, el conocimiento de las instituciones y la dinámica política, se señala la importancia del conocimiento de la estructura del Estado colombiano; De los Derechos Humanos y su plena incorporación en la Constitución Nacional; de la importancia de su comprensión y práctica para la regulación de la convivencia y de los mecanismos de participación política ciudadana, los cuales representan:

Una posibilidad que la brega de los ciudadanos debe hacer plenamente efectivos porque son el camino de su aporte a la construcción colectiva de la nación y el Estado [...] Mediante los mecanismos de participación ciudadana y organización social y política los ciudadanos pueden intervenir en la construcción de un sentido compartido sobre los fines de la convivencia y los medios más aptos para conquistarlos” (1998, p. 47 – 48 en Ruiz y Chaux, 2004, pág. 8).

4.5.1 El sujeto político en el modelo liberal.

Para sustentar su propuesta, (Rawls,1971) recurre a un artificio teórico, la idea de una posición original caracterizada por la existencia de un velo de ignorancia que no permite a los sujetos conocer nada sobre sí mismos ni sobre su sociedad, aunque aún cuenten con capacidad de raciocinio. Esta situación de posición original se caracteriza por incorporar las exigencias de una elección moralmente significativa de los principios de una sociedad racionalmente aceptable. Por su parte, éste velo de ignorancia tiene resonancias kantianas, pues impide a las personas actuar heterónomamente y se trata de un mero “experimento mental”, mediante el cual se trata de impedir que los individuos busquen ventajas para sí mismos.

Los sujetos, tras el velo de ignorancia elegirían dos principios básicos de justicia según (Rawls, 1971):

1. el de igualdad de libertades, "cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás"

2. El de diferencia: "las desigualdades sociales y económicas habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) se espere razonablemente que sean ventajosas para todos y b) se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos".

Entendido adecuadamente, de acuerdo con (Rawls ,1971) el deseo de actuar con justicia se deriva en gran parte del deseo de expresar lo más exactamente posible lo que somos o lo que podemos ser, especialmente como seres libres y racionales con libertad de elegir.

El objetivo principal de Kant es profundizar y justificar la idea de Rousseau de que la libertad consiste en actuar de acuerdo con una ley que nos damos a nosotros mismos. Y esto no nos lleva a la moral de una orden austera, sino a una ética de mutuo respeto y autoestimación” (Rawls, 1971, pág. 240).

Expresa (Rawls, 1971) que esta posición se define por los derechos y libertades que exigen el principio de igual libertad y el principio de la justa igualdad de oportunidades. Cuando los dos principios se satisfacen, todos son ciudadanos iguales y, por tanto todos ocupan esta posición. *“En este sentido la igualdad en la ciudadanía define un punto de vista general. Los*

problemas de adjudicación surgidos entre las libertades básicas se resolverán mediante una referencia a este punto de vista'' (Rawls, 1971, pág. 99).

Por otra parte (Rawls, 1971) menciona que el principio de participación traslada esta noción de la posición original a la constitución como sistema supremo de normas sociales para elaborar normas.

Es esencial una Constitución Política que establezca los mismos derechos para todos de poder participar en las cuestiones públicas y que se tomen medidas para mantener el valor de estas libertades. En un Estado bien gobernado, sólo un pequeño número de personas puede dedicar la mayor parte de su tiempo a la actividad política. Hay muchas otras ocupaciones. Pero esta fracción de la población, sea cual fuere su tamaño, deberá estar conformada por ciudadanos de todos los sectores de la sociedad. “Las muchas comunidades de intereses y centros de la vida política tendrán sus miembros activos que cuidarán de los asuntos que les competen” (Rawls, 1971, pág. 216)

4.5.2 El sujeto político en el modelo republicano.

En este apartado se abordará al autor (zapata, 1999) para dar claridad el concepto de sujeto político en el modelo republicano. El modelo republicano introduce el problema de la ciudadanía como un asunto que debe resolverse antes de considerarse como miembro de una comunidad política.

Puede, pues, afirmarse que uno de los objetivos últimos del modelo es potenciar el sentido de poder necesario para una ciudadanía activa y reivindicativa, de acuerdo como lo afirma (Zapata, 1999).

Su ejercicio no sólo opera como protector de su capacidad autónoma colectiva frente a los criterios utilizados por los políticos en el momento de tomar decisiones, sino también subraya el carácter temporal de los destinos que se deciden en la esfera de la política (...) su tarea es precisamente deliberar acerca de los destinos de su propia comunidad, lugar donde se ejerce su capacidad autónoma colectiva y se satisface el sentido de poder potencial que le caracteriza (Zapata, 1999, pág. 132).

Para (Zapata y Barrero, 1999) el Estado en un modelo republicano, tiene dos opciones:

- 1) La autonómica, que consiste en considerar a los grupos culturalmente diferentes unos bien colectivos autónomos al que da su apoyo.
- 2) La integracionista, que consiste en reducir las diferencias culturales, imponiendo criterios comunes y transformando la identidad cultural en una simple clasificación administrativa.

En el republicanismo la esfera de la política no debe entenderse desde un punto de vista aristotélico en el que un sujeto gobierna y es gobernado alternativamente (ruling and being ruled in turn). “Lo que el modelo expresa es que la ciudadanía tenga la oportunidad de gobernar en una esfera autónoma y ser gobernada en otra” (Zapata y Barrero, 1999, pág. 130).

4.6 Inclusión

Para abordar la categoría de inclusión se trabajará el documento de (Azuerro, 2009) donde analiza las diversas concepciones sobre capital social e inclusión social. El autor afirma que la inclusión, en las sociedades segmentarias, es producto de la agregación a determinados segmentos de la

sociedad. *‘‘La agregación se producirá a través de unidades menores de la comunidad, la familia y la residencia. La exclusión se producirá, al generarse un hecho fortuito, el destierro, el traslado, etc. En este tipo de sociedades se requiere estar incluido en algún segmento’’* (Azüero, 2009, pág. 159).

Como lo menciona (Azüero, 2009) en las sociedades estratificadas, la inclusión sigue también el principio de la diferenciación y se formará parte de una sociedad en la medida que se constituya parte de un estrato. En este contexto también es posible pertenecer sólo a un subsistema y no a varios. La individuación es adquirida a través de la asignación de status social.

En este tipo de sociedades en la medida que se complejizan las estructuras, los mecanismos de reconocimiento se complican, la inclusión tendrá consecuencias jurídicas, se dará por la pertenencia a una familia, a determinado estamento, así como también estará marcada por la residencia, por la interacción regulada, por la permanencia en un lugar (Azüero, 2009, pág. 159).

(Azüero, 2009) afirma que esta propuesta de inclusión social implica que las condiciones de limitantes de la exclusión pueden ser superadas y que las estructuras sociales y las formas de interacciones comunitaria y social son espacios que permiten propiciar inclusión social. Este hecho llama la atención sobre el papel de los diversos actores para la construcción de una sociedad desarrollada.

El Estado a través de la política pública y sus proyectos de intervención fija un marco de acción, pero pueden operar todos los otros actores sociales articuladamente para lograr un impacto más amplio. La revisión de las dinámicas de inclusión social y exclusión social

llevan obligatoriamente a pensar en cómo se pueden articular las políticas públicas en acciones orientadas a todos los aspectos de la vida comunitaria (Azüero, 2009, pág. 159).

(Azüera, 2009) señala que la inclusión es contraria a la competición y a la selección centrada en modelos de logro individualizado, es una cuestión de derecho, de equidad, de lucha contra la desigualdad, su fin es que todo ciudadano pueda recibir una educación acorde a sus características, que se constituya en la puerta de entrada a la sociedad del conocimiento.

4.6.1 Exclusión.

La exclusión es un concepto, es una barrera que impide inclusión, por tal razón se ahondará el concepto con el autor (Azüero, 2009) para mirar sus características. En cualquier caso, lo común a todos los enfoques es que la exclusión social se entiende como un concepto multidimensional, dinámico, que afecta negativamente a los diferentes aspectos del desarrollo humano, no sólo a los materiales. Sus dimensiones se pueden agrupar así:

La privación económica: ingresos insuficientes en relación con el contexto, empleo inseguro, falta de titularidades de acceso a los recursos. b) La privación social: ruptura de los lazos sociales o familiares que son fuentes de capital social y de mecanismos de solidaridad comunitaria, marginación de la comunidad, alteración de los comportamientos sociales e incapacidad de participar en las actividades sociales (por ejemplo, las personas con escasos ingresos se ven obligadas a disminuir sus relaciones sociales), deterioro de la salud, etc. c) La privación política: carencia de poder, incapacidad de participación en las decisiones que afectan a sus vidas o participación. (+ Azüero, 2009, pág. 157).

4.6.2 Diversidad.

La diversidad es un concepto que va ligado al concepto de inclusión, por eso es pertinente mirar las características que tiene desde el documento de (Bartolomé, 1999) que este concepto tiene el tema de la diversidad en el marco más amplio de una sociedad tensionada por la crisis del vínculo social, es decir, por el aumento claro de las desigualdades entre países y dentro de un mismo país.

Este planteamiento recoge una concepción de la diversidad humana en su sentido más amplio: somos diferentes en «talentos individuales» como «conocimiento abstracto, imaginación, aptitud para comunicar, afición a la animación del trabajo en equipo, sentido de la belleza, dimensión espiritual o habilidad manual.(Son términos utilizados en el informe al referirse a estos talentos). Pero poseemos al tiempo una riqueza de expresiones culturales y lingüísticas propias de cada grupo, que constituyen igualmente un reto para la educación, si ésta ha de ponerse al servicio de la cohesión social (Bartolomé, 1999, pág. 1).

De acuerdo con (Bartolomé, 1999) la reciente historia ha puesto de relieve es que las diferencias humanas asignadas a grupos (de género, etnia, clase social, religión, lengua, nación o cultura en sentido amplio), pueden provocar el desencadenamiento de la violencia más irracional cuando se utilizan como criterio de fragmentación social y han ido precedidas de un proceso sistemático de inculcación propagandística y sesgada que justifica y conduce a la marginación de unos grupos por otros.

Así como lo menciona (Bartolomé, 1999):

- La multiculturalidad. La explosión de diversidad en el mundo moderno ha llegado hasta la ciudad y ha promovido la afirmación irreprimible de los derechos colectivos y culturales. El paso de la cultura hacia la multiculturalidad desencadena fenómenos nuevos dentro de la ciudad. La ciudad multicultural ya no se basa en un único poder de cultura autóctona. Todos los hombres y mujeres son ciudadanos. Por ello, un proyecto educativo emancipador ha de ser por definición intercultural.
- La estabilización y profundización de las desigualdades entre Norte y Sur; el aumento de la dependencia y la fragmentación de las sociedades y de los países situados en áreas en vías de desarrollo; y la consolidación de las brechas que separan a los sectores excluidos en las sociedades más desarrolladas. Es un deber que trasciende el propio territorio y al que se debe dar una respuesta de solidaridad.
- El Estado-nación uniforme y homogéneo se cuestiona desde el reconocimiento de estado multinacional como resultado de las reivindicaciones de las minorías nacionales y desde el concepto de estado poliétnico o multicultural resultante de la aceleración y expansión de los movimientos migratorios.

Según (Bartolomé, 1999) La redefinición «femenina» del concepto de ciudadanía pues subsisten factores de desigualdad jurídica, social, política y cultural entre los géneros.

Los importantes cambios que ha comportado la masiva incorporación de la mujer a la educación o al mercado laboral se han traducido en nuevas formas de desigualdad y jerarquización entre hombres y mujeres, en la medida en que no se ha alterado la invisibilidad social del trabajo reproductivo ni la desconsideración de los valores y actitudes que se asocian (Bartolomé, 1999, pág. 2).

4.6.3 Educación inclusiva

En este apartado se concreta el concepto de la inclusión en el ámbito educativo, desde el autor (Fernández, 2003) con su trabajo investigativo sobre educación inclusiva en educación inclusiva: “enseñar y aprender entre la diversidad”. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), dice: *“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos...” (Art. 1); Toda persona tiene derecho a la educación. La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”* (Fernández, 2003, pág. 1).

Para (Fernández, 2003) los argumentos en pro de la educación inclusiva no son sólo educativos. Existen sólidas razones sociales y morales. El centro de Estudios sobre la Educación Inclusiva (Gran Bretaña) señala que la escuela inclusiva es un derecho humano, es educación de calidad y contribuye al buen sentido social, estableciendo razones que justifican la inclusión.

Por "inclusión entendemos el proceso mediante el cual una escuela se propone responder a todos los alumnos como individuos reconsiderando su organización y propuesta curricular. A través de este proceso la escuela construye su capacidad de aceptar a todos los alumnos de la comunidad a que deseen asistir a ella y de este modo, reduce la necesidad de excluir alumnos" (Fernández, 2003, pág. 3).

(Fernández, 2003) afirma que la finalidad fundamental de la educación escolar es promover el desarrollo de una serie de capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio sociocultural. Señalando que la experiencia ha demostrado que una de las variables claves a considerar para avanzar hacia este objetivo, la constituye el currículo escolar, aquél que garantiza

que todos los alumnos de un país desarrollen las competencias necesarias para enfrentar las exigencias sociales, intelectuales y valóricas que demanda la sociedad en que viven, contribuyendo de este modo al desarrollo de la misma.

La escuela “ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa que proporcione una cultura común a todos los alumnos pero a la vez comprensiva y diversificada; que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales (Fernández, 2003, págs. 3 - 4).

3. Marco metodológico

5.1 Enfoque investigativo

La metodología implementada en este proyecto se enmarca en la investigación cualitativa, desde un enfoque histórico – hermenéutico con enfoque descriptivo. Los instrumentos que se implementaron para el proceso de investigación fue el estudio de caso, experiencia personal, historia de vida, textos observacionales, históricos, que recogen las problemáticas y las experiencias cotidianas de los individuos.

El profesor Carlos Vascos (1989) realizó un trabajo donde clasificaba las disciplinas (Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales) según el interés que motiva los procesos investigativos de cada objeto de estudio, la metodología e instrumentos empleados en la investigación, de esta manera, el autor propone tres paradigmas investigativos que expuestos en la siguiente tabla:

Paradigmas	
Empírico analítico	EXPLICAR (Predecir-controlar)
Histórico hermenéutico	COMPRENDER Ubicar- Orientar
Crítico social	EMANCIPAR Liberar

Tabla 15. Clasificación de paradigmas. Adaptada de (Vasco, 1989). Elaboración propia.

Para el trabajo se escogió el paradigma histórico hermenéutico, ya que es pertinente Según (Vasco, 1989) porque busca interpretar, comprender profundamente textos, los pretextos y los contextos. Analiza la acción humana y su interrelación con el medio social, su interés es de carácter práctico se centra en la interrelación de lo social y la acción humana y de esta y lo social, por eso busca clasificar el compromiso social y político en la construcción social.

La historia y la hermenéutica tratan precisamente de reconstruir todas esas piezas aisladas que aparecen en las diversas interpretaciones de los hechos, en los diversos textos, en las diversas versiones, en diversos hallazgos arqueológicos, literarios, lingüísticos, para recapturar un todo con sentido. En ese sentido ese todo-con- sentido es el que le da clave a la hermenéutica (Vasco, 1989, pág. 20).

Por otro lado, también se tomó la decisión de escoger el enfoque cualitativo, para la recolección de información, porque la investigación de tipo cualitativo en su enfoque rechaza la pretensión racional de solo cuantificar la realidad humana, en cambio da importancia al contexto, a la función y al significado de los actos humanos, valora la realidad como es vivida y percibida, con las ideas, sentimientos y motivaciones de sus actores. “La cuantificación y medición de procesos tales como opiniones, creencias, actitudes, valores, hábitos, comportamientos y otros se ha presentado como uno de los avances más importantes, y se ha convertido en el principal indicador y criterio de desarrollo científico” (Iñiguez Rueda, 1999, 108). Este uno de los grandes aportes de las ciencias sociales a los procesos de investigación en su campo de acción. (Mesías, s.f., pág. 1).

Este enfoque se caracteriza por ser descriptivo, inductivo, holístico, fenomenológico, estructural-sistémico y ante todo flexible, destaca más la validez que la replicabilidad, trata ante todo de identificar la naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica; Sin embargo, para este trabajo de grado también se implementó lo cuantitativo para recoger información en la caracterización de la población (Mesías, s.f.) afirma que lo cualitativo como un todo integrado no se opone a lo cuantitativo, al que considera solo como un aspecto, que lo implica e integra donde sea necesario.

Se puede precisar que el estilo hermenéutico está directamente ligada con la interacción social y en particular con el lenguaje y la comunicación, por otro lado, de acuerdo con (Mesías, s.f.) porque la investigación de tipo cualitativo rechaza la pretensión racional de solo cuantificar la realidad humana, en cambio da importancia al contexto, a la función y al significado de los actos humanos, valora la realidad como es vivida y percibida, con las ideas, sentimientos y motivaciones de sus actores.

La cuantificación y medición de procesos tales como opiniones, creencias, actitudes, valores, hábitos, comportamientos y otros se ha presentado como uno de los avances más importantes, y se ha convertido en el principal indicador y criterio de desarrollo científico” (Iñiguez Rueda, 1999, 108). Este es uno de los grandes aportes de las ciencias sociales a los procesos de investigación en su campo de acción (Mesías, s.f., pág. 1).

Este enfoque se caracteriza por ser descriptivo, inductivo, holístico, fenomenológico, estructural-sistémico y ante todo flexible, destaca más la validez que la replicabilidad, trata ante todo de identificar la naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica; Sin embargo, lo cualitativo como un todo integrado no se opone a lo cuantitativo, al que considera sólo como un aspecto, que lo implica e integra donde sea necesario señala (Mesías, s.f.,).

De acuerdo con (Sandoval, 2002) La orientación fenomenológica, común a la mayor parte de las opciones de investigación cualitativa, propone como alternativas para el análisis las categorías de sujeto, subjetividad y significación, cuya mutua filiación se irá a encontrar en los conceptos de interioridad y vivencia.

Desde el punto de vista del conocimiento, lo que interesará desarrollar es aquello que en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales aparece como pertinente y significativo. Por lo tanto, los esfuerzos investigativos se orientarán a descubrir dicha realidad, aun para los propios actores, sujetos de investigación, porque como lo afirmara Hegel: “Lo conocido por conocido, no es necesariamente reconocido” (Sandoval, 2002, págs. 31-32).

Por su parte, (Martínez, 2006) afirma que el enfoque cualitativo se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van

internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida.

Si nuestros procedimientos metodológicos deben orientarse hacia el descubrimiento de las estructuras personales o grupales, será necesario tener muy presentes las formas en que se revelan o expresan dichas estructuras. Las técnicas más usadas se centran ordinariamente en el lenguaje hablado o escrito; pero el lenguaje sirve tanto para revelar lo que pensamos y sentimos como también para ocultarlo. Existe, sin embargo, un "lenguaje natural" más universal, el lenguaje no verbal, que es un lenguaje de signos expresivos, como el que se manifiesta a través de los ojos, la mímica, la expresión facial, los movimientos, gestos y posiciones del cuerpo y de sus miembros, el acento, el timbre y el tono de la voz, etc., que depende del sistema nervioso autónomo, es involuntario y casi siempre inconsciente, y contribuye de manera muy eficaz a precisar el verdadero sentido de las palabras, reforzándolo o, quizá, desmintiéndolo (Martínez, 2006, pág. 138).

Debido a la pertinencia que ha alcanzado la investigación de tipo cualitativa, existe hoy un elevado número de métodos y técnicas de investigación a las cuales acudir, cuál escoger dependerá en sumo grado de los planteamientos teóricos que orienten la investigación, de la que tampoco se excluyen los métodos cuantitativos. La Tabla 1 muestra la relación entre los objetivos de la investigación, el método a desarrollar y el tipo de metodología orientadora.

Tabla.1 Investigación, intervención y evaluación

OBJETIVO	METODO	METODOLOGIA
Describir, relacionar, explicar, predecir	Experimental y correlacional	Cuantitativa
Comprender	Etnografía Análisis del discurso <i>Ground Theory</i>	Cualitativa
Transformar, valorar	Investigación-acción participante	Cualitativa
Evaluar y valorar	Investigación evaluativa (incluye pluralidad de métodos)	Cuantitativa/cualitativa

Tabla 16. Investigación, intervención y evaluación. Fuente: (Mesías, s.f.).

De esta manera, la metodología de trabajo de grado, es el proceso de indagación que está relacionada con los propósitos específicos que planteo la autora al inicio del proyecto investigativo. De acuerdo con lo anterior, retomando los referentes del estado del arte, a continuación se anuncia las metodologías halladas en el mapeo bibliográfico del estado del arte, con el fin de mostrar los métodos investigativos que se implementan en la formación de sujetos políticos.

La investigación corresponde a un enfoque descriptivo porque se basa en puntualizar las características de la población, sin que pertenezca a un enfoque particular, porque requiere diferentes instrumentos utilizados en el proceso de recopilación de información. El cual se señalara a continuación.

Para este trabajo se estableció los siguientes objetivos ‘ ‘ Relacionar las problemáticas sociales de la localidad de los Mártires, con la cotidianidad de los estudiantes de décimo grado como insumo para la planeación e implementación para la formación de sujetos políticos’ ’. A partir de la caracterización de la zona se analizó cada una de las partes generando un enlace entre

problemática que lo componen e interpretando los sucesos con relación la vida cotidiana. Por esta razón, la historia se trabaja como eje principal porque aborda la ciudad como un lugar que está en constantemente transformación temporal y que genera cambios espaciales y estructurales.

Así mismo, se buscó ‘‘Identificar la de los derechos humanos y los mecanismos de participación ciudadana como fundamento para la formación de sujetos políticos’’. Para llevar a cabo este objetivo se realizó con los estudiantes una secuencia de conceptos con relación a las problemáticas de la localidad que permitió generar una mirada holística de las problemáticas de la ciudad, por consiguiente se trabaja los derechos humanos y la participación como propuesta para resolver esas problemáticas.

5.2 Ruta metodológica

A continuación se presenta las fases de la ruta metodológica que se implementó en el presente trabajo de grado.

5.2.1 Fase 1. Ruta metodológica.

Objetivos específicos	Actividades	Instrumentos o técnicas de investigación	Categoría de análisis
Relacionar las problemáticas sociales de la	Caracterización de los estudiantes y Localización del	Encuesta virtual	Ciudad

<p>localidad de los Mártires, con la cotidianidad de los estudiantes de décimo grado como insumo para la planeación e implementación para la formación de sujetos políticos.</p>	<p>área de estudio.</p>	<p>Consulta de mapas</p> <p>Diseño de material cartográfico</p> <p>Cartografía social</p>	<p>Educación geográfica</p>
	<p>Conceptualizar la categoría de ciudad.</p>	<p>Marco teórico</p>	<p>Ciudad</p>
	<p>Relación de la localidad de los Mártires con las problemáticas sociales.</p>	<p>Revisión documental de: informes, estudios, prensa acerca de las problemáticas sociales de la localidad.</p>	<p>Educación geográfica</p>

	<p>Mapeo de la estructura social de la localidad.</p>	<p>Revisión documental de:</p> <p>Documentos gráficos (Fotografías y vídeos), fuentes estadísticas y prensa.</p> <p>Observación</p> <p>Dinámicas grupales.</p> <p>Cuestionario</p>	<p>Ciudad</p> <p>Educación inclusiva</p> <p>Educación geográfica</p>

	Conceptualizar la categoría del derecho a la ciudad.	Marco teórico	Derecho a la ciudad

Tabla 17. Ruta metodológica, fase 1. Elaboración propia.

5.2.2 Fase 2. Ruta metodológica.

Objetivos específicos	Actividades	Instrumentos o técnicas de investigación	Categoría de análisis
Identificar los derechos humanos y los mecanismos de	Caracterización de los conocimientos que tienen los	Observación bibliográfica	Derechos humanos

participación ciudadana como fundamento para la formación de sujetos políticos.	estudiantes sobre los derechos humanos.	Dinámicas grupales Historia de vida	
	Conceptualizar la categoría de derecho.	Marco teórico	Derechos
	Revisión bibliográfica sobre los derechos humanos y mecanismo de participación ciudadana.	Consulta de documentos oficiales, informes nacionales	Derechos humanos

Tabla 18. Ruta metodológica, fase 2. Elaboración propia.

5.2.3 Fase 3. Ruta metodológica.

Objetivos específicos	Actividades	Instrumentos o técnicas de investigación	Categoría de análisis
Aplicar la estrategia didáctica para la formación de sujetos políticos.	Aplicar el diseño didáctico para la formación de sujetos políticos con el fin de reivindicar el derecho a la ciudad para la inclusión.	Diseño didáctico	Educación inclusiva Educación geográfica

Tabla 19. Ruta metodológica, fase 3. Elaboración propia.

5.2.4 Fase 4. Ruta metodológica.

Objetivos específicos	Actividades	Instrumentos o técnicas de investigación	Categoría de análisis
Caracterizar las estrategias didácticas	Agrupar los elementos de la	Diseño didáctico	Educación inclusiva

para la formación de sujetos políticos.	estrategia didáctica para la formación de sujetos.		Educación geográfica
---	--	--	----------------------

Tabla 20. Ruta metodológica, fase 4. Elaboración propia.

5.3 Enfoque didáctico

Con el propósito de definir el enfoque didáctico, en cual permitió el desarrollo de la práctica en el colegio República Bolivariana de Venezuela dio bases al proyecto de grado. En este apartado se definirá la teoría de aprendizaje y el enfoque didáctico que justifica la manera en que se estructuró la práctica pedagógica. Por último, se realizó el diseño didáctico, y la sistematización de las estrategias que se implementaron en el grado décimo del colegio República Bolivariana de Venezuela, además de enunciar los resultados y las conclusiones que dejó la investigación pedagógica y didáctica.

5.3.1 Aprendizaje basado en problemas.

La autora del trabajo de grado le parece que es pertinente implementar el aprendizaje basado en problemas como enfoque didáctico, ya que esta se ajusta a los objetivos planteados para la formación de sujetos políticos que ayudará la reivindicación del derecho a la ciudad para la atención a la diversidad, implementada en el colegio República Bolivariana de Venezuela, ya que según (Poot, 2013) el ABP insiste en la adquisición de conocimientos y no en la memorización de los mismos con propósitos inmediatistas, permite la integración del conocimiento posibilitando una mayor retención y la transferencia del mismo a otros contextos.

Estimula la adquisición de habilidades para identificar problemas y ofrecer soluciones adecuadas a los mismos, promoviendo de esta manera el pensamiento crítico.

Lo dicho anteriormente permite materializar el objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales como lo menciona (Rojas & Arboleda, 2014) y como ya se expresó anteriormente permite nuevas formas de conocimiento, propician nuevas estrategias que permiten el reconocimiento del otro como persona, como sujeto de derecho, “desaprender” y aportar para la nueva construcción de relaciones e imaginarios sociales menos regulados por formas y cánones de poder dominantes que han imperado a lo largo de nuestra historia.

El aprendizaje basado en problemas, se originó y se adaptó primero en las escuelas de medicina, se caracteriza porque el aprendizaje se centra en el estudiante, para que este sea significativo, el cual desarrolla habilidades y competencias indispensables.

Según (Morales y Landa, 2004) el proceso se desarrolla en base a grupos pequeños donde se aprende de manera colaborativa en la búsqueda de resolver problemas complejos plantada por el docente, con el objetivo de auto dirigir el aprendizaje de los estudiantes.

Bajo la guía del tutor, los estudiantes deben tomar responsabilidad de su propio aprendizaje, identificando qué necesitan conocer para tener un mejor entendimiento y manejo del problema en el cual están trabajando y determinando dónde conseguir la información necesaria (Libros, revistas, profesores, internet, etc.). Los profesores de facultad se convierten en consultores de los estudiantes (Morales & Landa, 2004, pág. 148).

Mencionan las autoras (Morales y Landa, 2004) que los descubrimientos en la psicología cognitiva proporcionan una base teórica para el mejoramiento de la instrucción en general y para el aprendizaje basado en problemas. Se considera como una premisa básica que el aprendizaje es un proceso de construcción del nuevo conocimiento sobre la base del conocimiento previo. A continuación, las autoras proponen tres principios relacionados con el aprendizaje y procesos cognitivos de acuerdo a Glaser (1991), 1. El aprendizaje es un proceso constructivo y no receptivo, 2. La metacognición afecta el aprendizaje, 3. Los factores sociales y contextuales tienen influencia sobre el aprendizaje:

Principios relacionados con el aprendizaje.	
El aprendizaje es un proceso constructivo y no receptivo	El conocimiento está estructurado en redes de conceptos relacionados, llamadas redes semánticas. Cuando se produce el aprendizaje la nueva información se acopla a las redes existentes. Dependiendo de la manera como se realice este proceso, la nueva información puede ser recuperada con menor esfuerzo y utilizada para resolver problemas, reconocer situaciones o guardar efectivamente el conocimiento (Morales & Landa, 2004, pág. 149).

<p>La metacognición afecta el aprendizaje</p>	<p>La metacognición es vista como un elemento esencial del aprendizaje experto:</p> <p>establecimiento de metas (¿Qué voy a hacer?), selección de estrategias (¿Cómo lo estoy haciendo?) y la evaluación de los logros (¿Funcionó?). La resolución exitosa de problemas no sólo depende de la posesión de un gran bagaje de conocimiento, sino también de uso de los métodos de resolución para alcanzar metas (Morales & Landa, 2004, págs. 149-150).</p>
<p>Los factores sociales y contextuales tienen influencia sobre el aprendizaje</p>	<p>El Aprendizaje Cognitivo y la Instrucción Anclada (Ambos modelos enfatizan que la enseñanza debe tener lugar en el contexto de problemas del mundo real o de la práctica profesional. En el Aprendizaje Cognitivo se considera que se alcanzan mayores logros cuando los estudiantes tienen la oportunidad de ver cómo los expertos usan el conocimiento y las habilidades metacognitivas en un problema. [...] En la Instrucción Anclada, los alumnos estudian</p>

	<p>los conceptos en un extenso período, en una variedad de contextos. A través de la conexión del contenido con el contexto, el conocimiento se hace más accesible cuando se confronta con nuevos problemas (Morales & Landa, 2004, pág. 150).</p>
--	--

Tabla 21. Principios relacionados con el aprendizaje. Adaptación de (Morales y Landa, 2004).

Citando a (Poot, 2013) el ABP busca un desarrollo integral en los alumnos y conjuga la adquisición de conocimientos propios de la especialidad de estudio, además de habilidades, actitudes y valores. Se señala los siguientes objetivos del ABP:

- Promover en el alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Desarrollar una base de conocimiento relevante caracterizada por su profundidad y flexibilidad.
- Desarrollar habilidades para la evaluación crítica y la adquisición de nuevos conocimientos, con un compromiso de aprendizaje de por vida.
- Desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales.
- Involucrar al alumno en un reto (problema, situación o tarea) con iniciativa y entusiasmo.
- Desarrollar el razonamiento eficaz y creativo de acuerdo con una base de conocimiento integrada y flexible.

- Monitorear la existencia de objetivos de aprendizaje adecuados al nivel de desarrollo de los alumnos.
- Orientar la falta de conocimiento y habilidades de manera eficiente y eficaz hacia la búsqueda de la mejora. Estimular el desarrollo del sentido de colaboración con los miembros del equipo para alcanzar una meta común.

Señala (Morales y Landa, 2004) que no existe una receta única para el diseño del ABP, pero la mayoría de los autores coinciden en que hay que seguir una serie de pasos básicos que pueden sufrir algunas variaciones dependiendo de: el número de alumnos, el tiempo disponible, los objetivos que se quiere alcanzar, la bibliografía disponible, los recursos con que cada profesor y entidad educativa cuenta, etc. Una vez que el profesor tiene definidos los objetivos, el tiempo de duración de la experiencia, la forma de evaluar el problema y el proceso a seguir, podrá comenzar a construir el problema retador. Concluido el problema, él deberá diseñar las estrategias de aprendizaje que le permitirán al alumno adquirir los conocimientos necesarios para darle solución.

A continuación se muestra la ruta que siguen los estudiantes durante el desarrollo del proceso ABP de forma sintetizada:

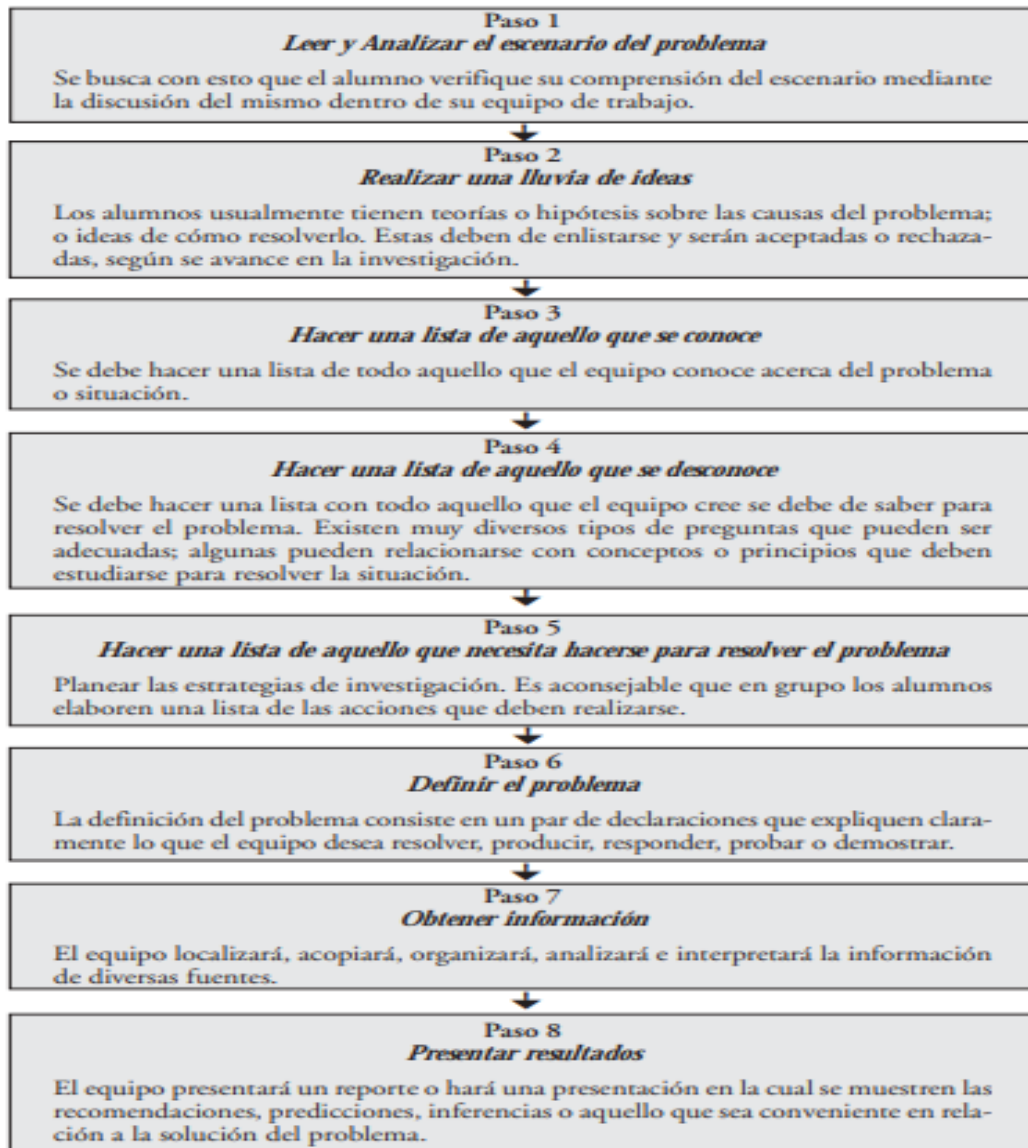


Figura 26. La ruta que siguen los estudiantes durante el desarrollo del proceso ABP. Fuente: Poot (2013).

Con respecto a lo anterior y de acuerdo con (Morales y Landa, 2004) la condición fundamental para la utilización del ABP se relaciona con la forma en que se construyen las experiencias problema. Su diseño debe garantizar el interés de los estudiantes; debe relacionarse

con los objetivos del curso y con situaciones de la vida real. Deben conducir al estudiante a tomar decisiones o a hacer juicios basados en hechos, en información lógica y fundamentada.

5.4 Diseño didáctico

A continuación se presenta las fases del diseño didáctico propuesto para la formación de sujetos políticos.

5.4.1 Fase 1. Diseño didáctico.

Objetivos específicos	Nombre de la actividad	Estrategia o técnica	Instrumento
Relacionar las problemáticas sociales de la localidad de los Mártires, con la cotidianidad de los estudiantes de décimo grado como insumo para la	Localicemos la localidad de los Mártires.	En grupos los estudiantes deberán localizar la localidad de los Mártires en un mapa local, con convenciones de las características que tiene la zona.	Material cartográfico Presentación Mapa de Bogotá
		Exposición por parte	

<p>planeación e implementación para la formación de sujetos políticos.</p>		<p>de la practicante</p> <p>Estructura: Nombre de la localidad, localización, límites cambios urbanos y problemáticas sociales</p>	<p>Fotografías</p> <p>Vídeo</p> <p>Estadísticas</p> <p>Crónicas</p>
	<p>Taller de topofilias y topofobias.</p>	<p>Cada estudiante realizará dos dibujos de un lugar que le guste y de otro que no le guste de la localidad de los Mártires, con su respectiva explicando en cada uno el por qué le gusta y por qué no</p>	<p>Dibujos</p> <p>Dinámica individual</p> <p>Presentación</p>

		Socialización de los dibujos	Fotografías
		Explicación por parte de la practicante sobre el texto la ciudad y el miedo de Laia Oliver Frauca.	Videos Cuestionario
		Taller de preguntas sobre la ciudad y el miedo: ¿Qué tipo de poblaciones se ven afectadas con el miedo en la ciudad? ¿Cuáles son las causas del miedo en la ciudad?	

		<p>¿Qué consecuencias tiene el miedo en la ciudad</p> <p>¿Quiénes transmiten y reproducen socialmente el miedo en la ciudad?</p> <p>¿Cómo se ve reflejado el miedo en la localidad de los Mártires?</p> <p>¿Qué propuestas se plantean contra el miedo en la ciudad?</p>	
--	--	--	--

		Socialización de las preguntas	
		Explicación sobre la categoría derecho a la ciudad (oferta de servicios, seguridad alimentaria, recreación, ETC	
		Individualmente los estudiantes tendrán que nombrar 5 características del derecho a la ciudad y describir cómo sería su ciudad ideal.	

Tabla 22. Diseño didáctico, fase 1. Elaboración propia.

5.4.2 Fase 2. Diseño didáctico.

Objetivos específicos	Nombre de la actividad	Estrategia o técnica	Instrumento
<p>Identificar los derechos humanos y los mecanismos de participación ciudadana como fundamento para la formación de sujetos políticos.</p>	<p>Todos y todas somos sujetos de derechos.</p>	<p>En grupos los estudiantes tendrán que realizar un listado de 5 cosas que las personas necesitan para poder vivir y luego deberán relacionarlas con derechos humanos.</p>	<p>Dinámica grupal</p> <p>Infografía</p>
		<p>Exposición por parte de la practicante sobre los derechos humanos</p>	<p>Cápsulas informativas</p>

	<p>¿Han vulnerado tus derechos?</p> <p>Cada estudiante deberá relatar una historia donde hubiesen vulnerado sus derechos.</p>		<p>Historia de vida (construcción de relato)</p>
		<p>Guía sobre derechos humanos</p> <p>1. Los estudiantes en grupos de 4 deberán responder unas preguntas de acuerdo a lo expuesto en las cápsulas informativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la 	<p>Noticias locales</p>

		<p>dignidad humana?</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Cuál es la relación entre Derechos Humanos y dignidad humana?• ¿Qué obligaciones tiene el Estado para garantizar a la sociedad una vida digna?• ¿Qué importancia tienen los Derechos Humanos en la Constitución Política de Colombia? <p>2. Análisis de caso</p> <p>La practicante suministrará una noticia sobre vulneración de</p>	
--	--	---	--

	<p>derechos por grupos, los estudiantes deberán reconocer el o los derechos vulnerados y a partir de eso plantear una solución.</p>	
	<p>Socialización del análisis de la noticia.</p>	
<p>¿Cómo exijo mis derechos?</p>	<p>En grupos los estudiantes tendrán que identificar los mecanismos de participación ciudadana que utilizan en el colegio y por qué son importantes.</p>	<p>Dinámica grupal Presentación Cápsulas informativas Mapa mental</p>

		<p>Explicación sobre los mecanismos de participación ciudadana</p>	
		<p>En grupos los estudiantes deben realizar un mapa mental sobre los mecanismos de participación, expuestos anteriormente.</p>	

Tabla 23. Diseño didáctico, fase 2. Elaboración propia.

5.4.3 Fase 3. Diseño didáctico.

Objetivos específicos	Nombre de la actividad	Estrategia o técnica
Cierre de la practica	¿Qué aprendimos?	<p>En grupos los estudiantes deberán realizar un vídeo, un audio o diapositivas explicando ¿Qué es el derecho a la ciudad? ¿Qué son los derechos humanos? ¿Qué son los mecanismos de participación ciudadana? ¿Y por qué son importantes para la inclusión de todos y todas en la ciudad?</p>
		<p>Socialización de los trabajos finales.</p>

Tabla 24. Diseño didáctico, fase 3. Elaboración propia.

6. Sistematización e interpretación de resultados

En este apartado se expondrá el desarrollo de la práctica pedagógica que se realizó en el colegio República Bolivariana de Venezuela, con el grado undécimo. Como se referencia en el cuadro del diseño didáctico, la propuesta se planteó acorde con los objetivos específicos, la cual se verá también reflejada en el orden de este apartado, con la finalidad de mostrar las estrategias, técnicas e instrumentos que se implementaron para la formación de sujetos políticos, y para poder realizar una adecuada interpretación, exponiendo los resultados que se alcanzaron, con sus respectivas conclusiones.

Con el fin de alcanzar el objetivo ‘relacionar las problemáticas sociales de la localidad de los Mártires, con la cotidianidad de los estudiantes de undécimo grado como insumo para la planeación e implementación para la formación de sujetos políticos. A continuación, se mostrará las actividades que se desarrollaron:

6.1 Localicemos la localidad de los Mártires

Para la autora es muy importante la conformación de grupo porque desarrolla las relaciones interpersonales y estimula el trabajo colaborativo para alcanzar metas planteadas lo que permite una mayor adquisición del conocimiento. Por tal razón, la primera actividad consistió en realizar un trabajo en grupo de cinco personas, donde debían localizar la localidad de los Mártires en un mapa de Bogotá y realizar cinco convenciones de las características sociales, económicas y culturales de la zona. Así como lo afirma (Santiago, 2016) la educación geográfica tiene como finalidad educativa formar al ciudadano del siglo XXI, conforme con la problemática vivida y la

gestión de su transformación. De esta manera, la idea de realizar esta actividad en grupos era establecer un intercambio de ideas entre los estudiantes, en el cual ellos demostraran sus conocimientos previos frente al reconocimiento del lugar donde habitan y por otra parte, que también compartieran las diferentes perspectivas e imaginarios que tenían frente a las dinámicas propias de localidad.

Después de realizar la actividad, cada grupo realizó su respectiva socialización de su trabajo en el aula; esto posibilitó la participación y cambio de ideas entre los grupos conformados. Por otra parte, para abordar ejes generales de la localidad y se realizó la exposición por parte de la autora, con el propósito de abordar algunas características sociales, económicas, culturales y la configuración histórica y geográfica que ocasionó la degradación física y social de la localidad de los mártires, con el fin comparar la perspectiva e imaginarios referente a las características de la zona que ellos mencionaron en su trabajo grupal.

A continuación, se muestra algunos trabajos en grupos realizados en el aula:

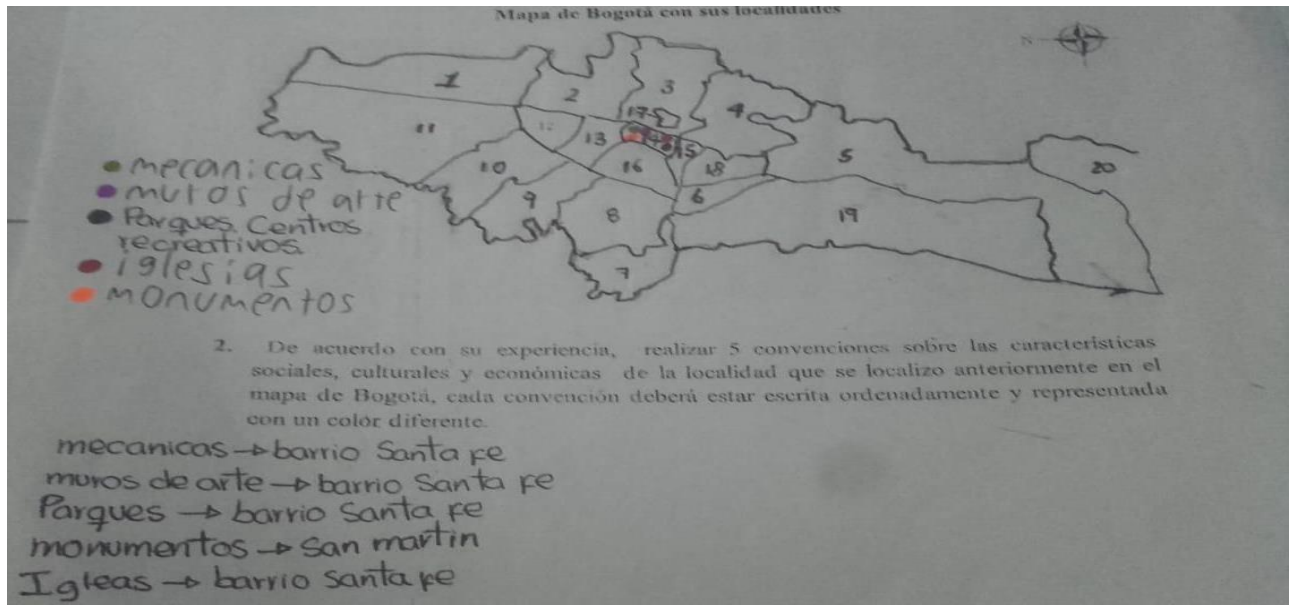


Figura 27. Actividad 1. Localicemos la localidad de los Mártires Grado undécimo.

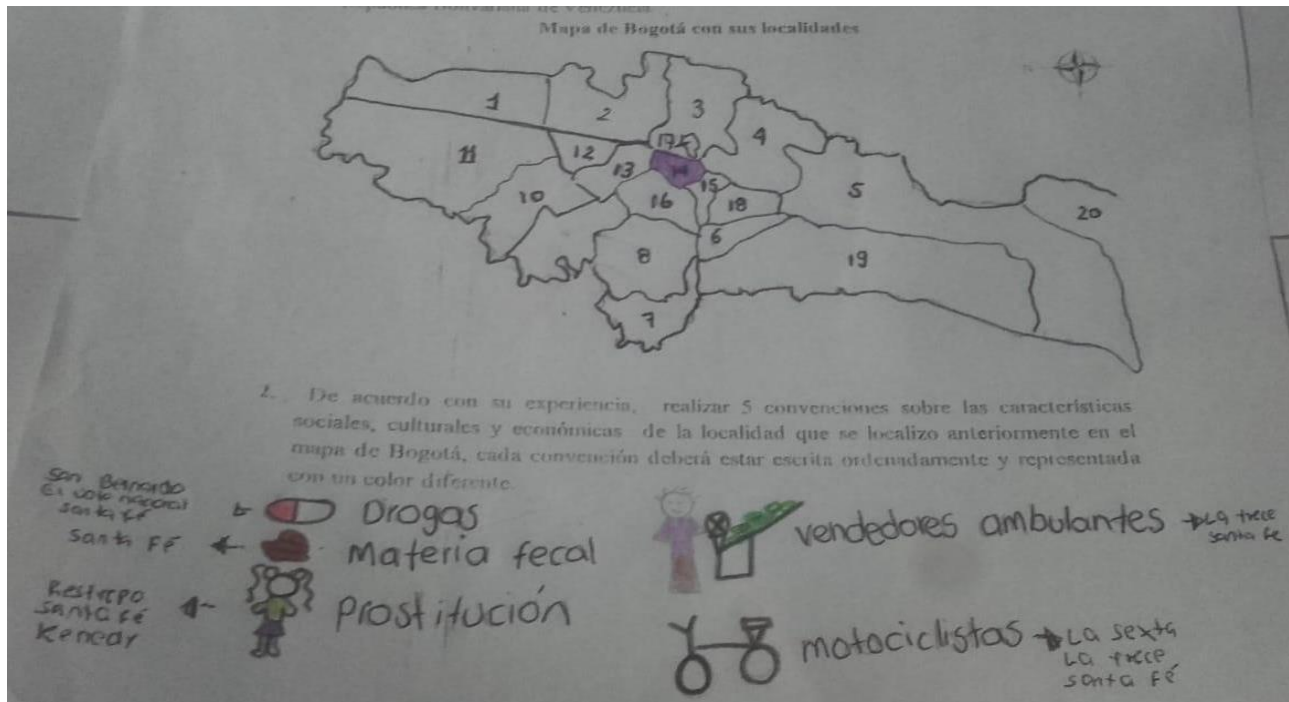


Figura 28. Actividad 2. Localicemos la localidad de los Mártires. Grado undécimo.

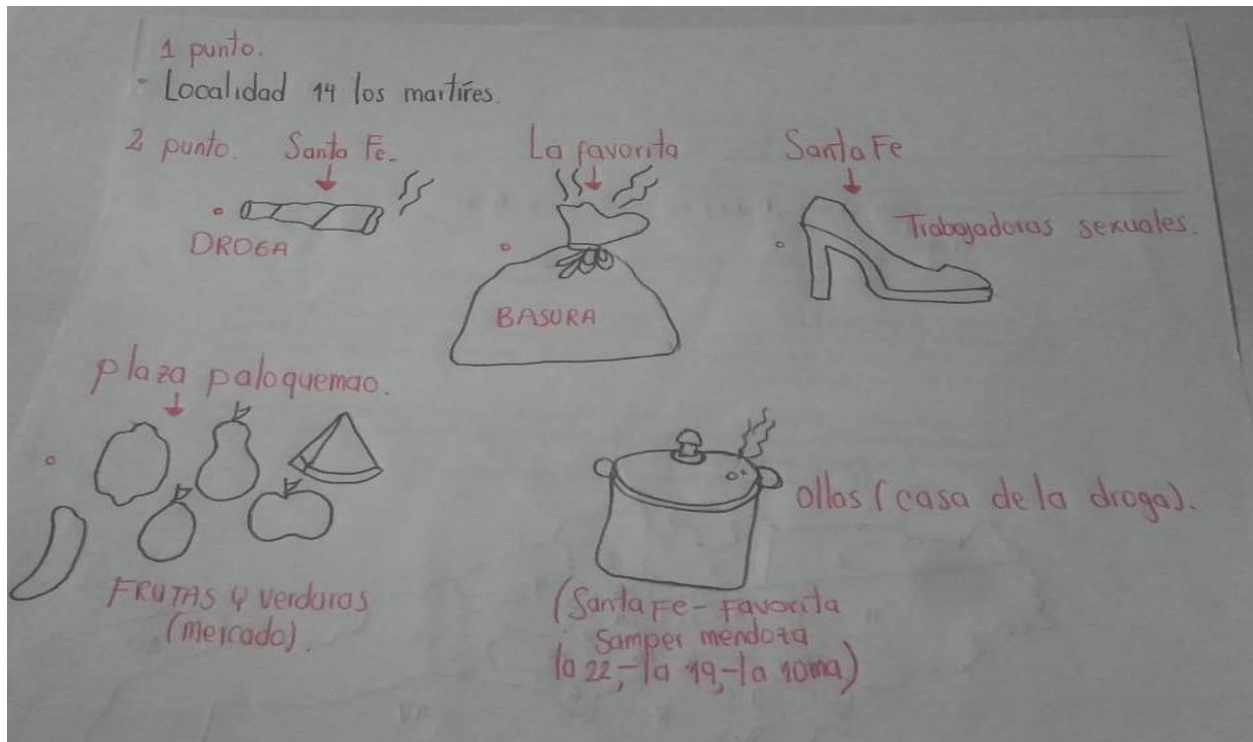


Figura 29. Actividad 3. Localicemos la localidad de los Mártires. Grado undécimo.

Luego de analizar los trabajos realizados, se puede señalar que los estudiantes ya identificaban la localización la localidad debido a que la mayoría reside allí, por otro lado, también se puede apreciar que reconocen algunas características de la zona, sin embargo, estas características se encuentran centradas en las problemáticas sociales como el narcotráfico, mencionando que en la zona se encuentran varias ollas donde se vende y se consume drogas ilícitas, que se presenta contaminación ambiental, por el problema de las basuras en la calle y la materia fecal de los habitantes de calle, que la violencia es un factor común por las diversas dinámicas ilegales, que actualmente se concentra en la zona migrantes venezolanos que realizan actividades delincuenciales y por último el trabajo informal, como el servicio sexual y las bodegas de reciclaje, que son las actividades más ejercidas del lugar por la falta de trabajo formal.

Los estudiantes determinaron que estas problemáticas son factores que generan inseguridad en la localidad y que les afecta en su vida cotidiana, y que prefieren no habitar esos espacios públicos por miedo a que los lastimen físicamente.

La exposición realizada después por la autora sobre la configuración histórica y geográfica de la localidad de los Mártires fue un elemento fundamental que permitió que los estudiantes comprendieran los factores que generaron la degradación física y social de la zona.

6.2 topofilias y topofobias

Para dar inicio al tema de la ciudad, la autora consideró pertinente realizar una actividad donde cada estudiante dibujara un lugar que le gustara de la localidad y otro lugar que no le gustara de la misma localidad, describiendo porque razón le gusta y porque no le gusta ese lugar. Fue necesario antes de comenzar la actividad, realizar una breve explicación de los conceptos topofilia y topofobia, debido a que los estudiantes no tenían conocimientos previos sobre estos conceptos. Al terminar de realizar los dibujos cada estudiante socializó su trabajo, expresando cuáles eran las razones del por qué les gustaba ciertos lugares y del por qué otros no. Esta actividad tuvo como propósito que identificarán las zonas que les genera seguridad o inseguridad y también reconocer si en esas zonas que no les gustan existen algún tipo de prejuicio o estigma por parte de los habitantes del sector o de otros agentes.

A continuación, se muestra algunos dibujos desarrollados por los estudiantes:

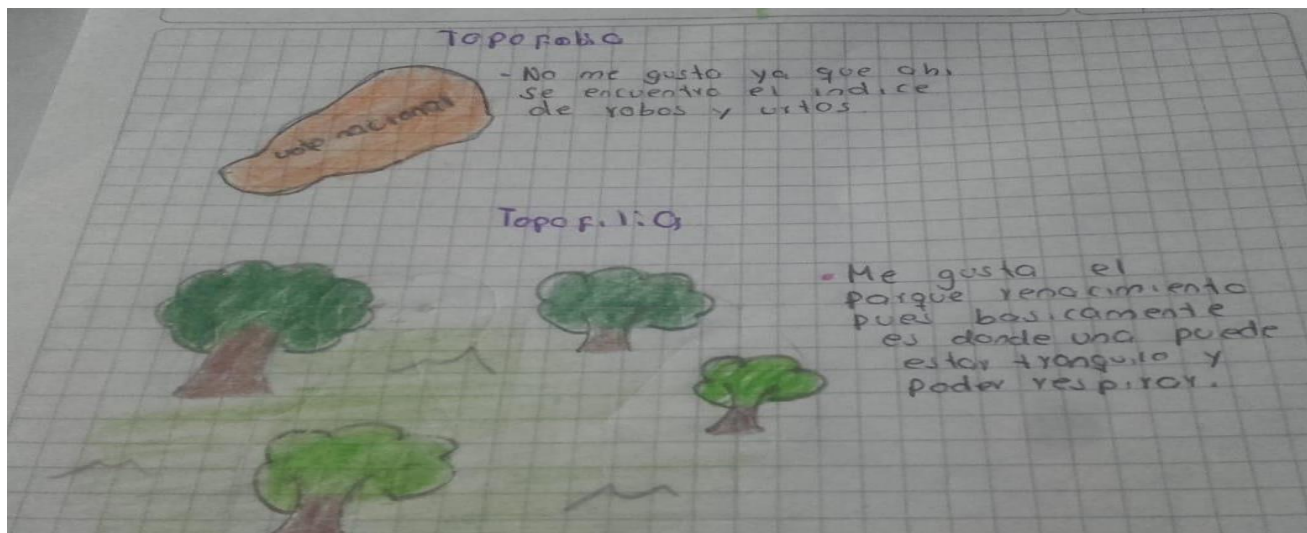


Figura 30. Actividad 1. Topofilias y topofobias. Grado undécimo.

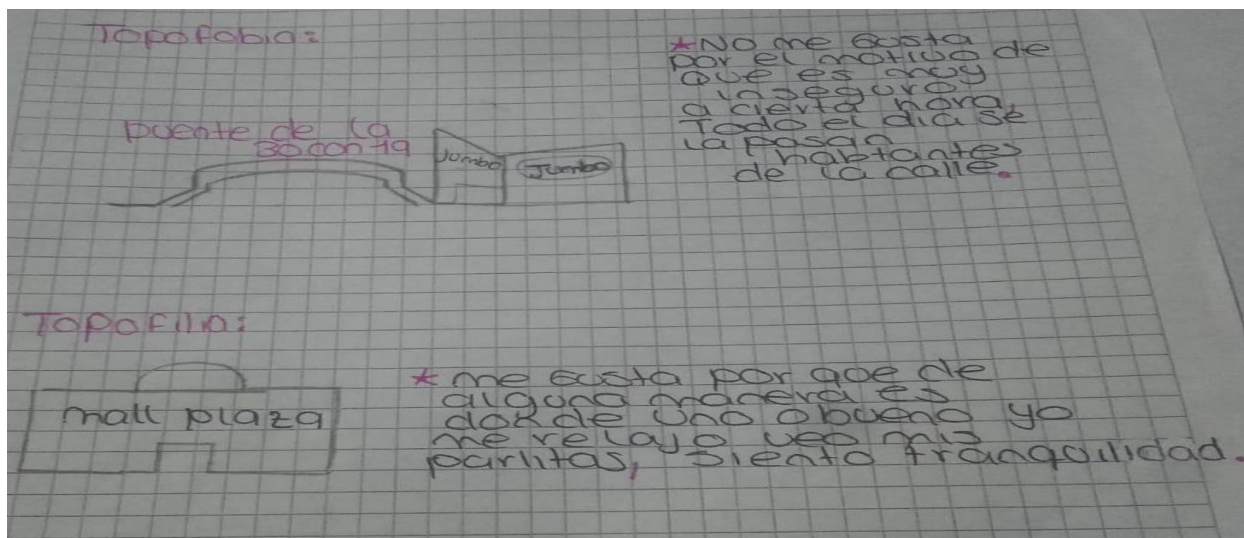


Figura 31. Actividad 2. Topofilias y topofobias. Grado undécimo.

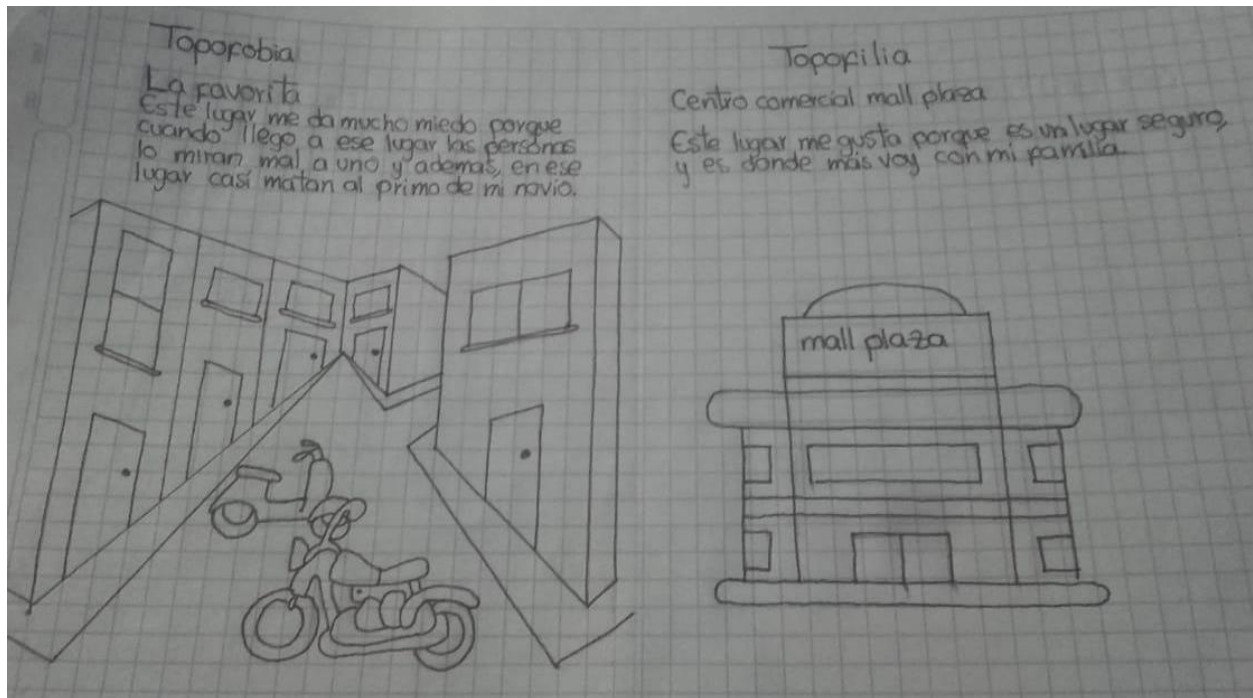


Figura 32. Actividad 2. Topofilias y topofobias. Grado undécimo.

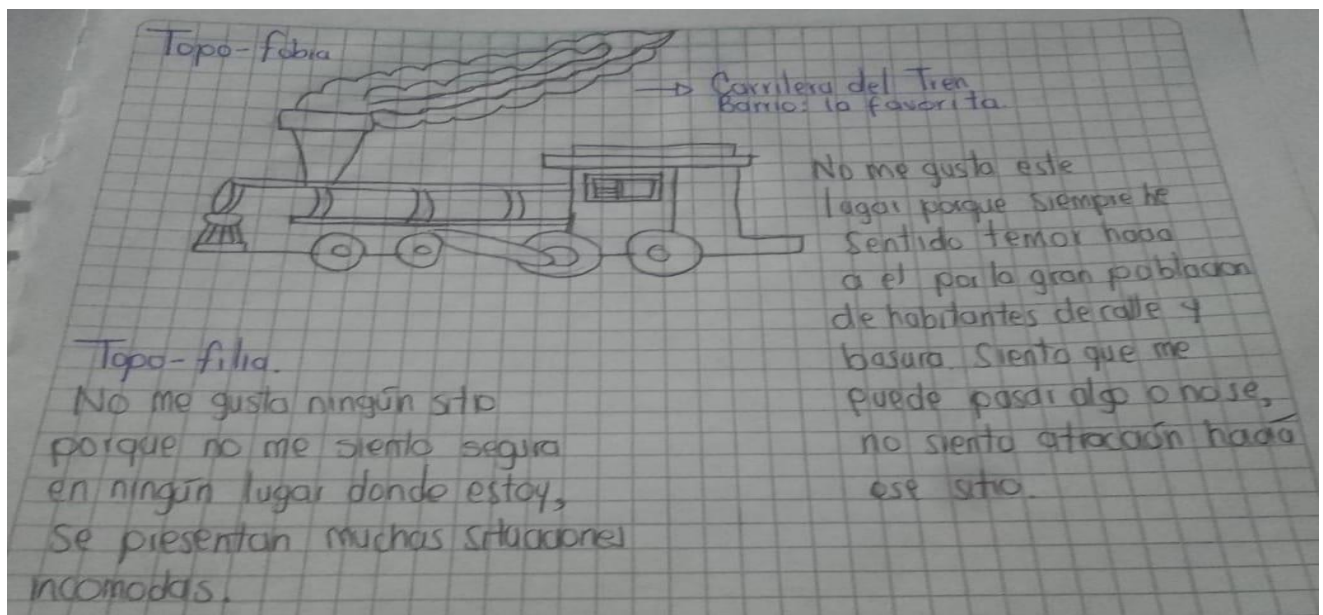


Figura 33. Actividad 4. Topofilias y topofobias. Grado undécimo.

En la actividad de topofilias y topofobias, se puede percibir lo expuesto por (Frauca, 2006) tienen miedo ‘‘al otro’’ a lo extraño, a la diversidad a la diferencia – la etnia, cultural, económica, política, sexual. Como se puede evidenciar en la figura 33 en la parte de las topofobias, se destaca imaginarios y prejuicios debido a las dinámicas de la zona, como la presencia de habitantes de calle, la migración, el consumo y la venta de drogas, el servicio sexual, los hurtos y la violencia constante, que les genera miedos e inseguridades.

También se evidencia que el rechazo a estos lugares como la carrilera del ferrocarril, la localidad, el barrio la Favorita entre otros, es el resultado de las experiencias vividas por cada uno de los estudiantes, ya que, mencionaron que vivieron situaciones duras en estos lugares como por ejemplo muerte de familiares, situaciones de acoso y robo.

De acuerdo con esta situación se presenta una ruptura entre la relación de los estudiantes y los espacios de la ciudad, porque se dejan de habitar por causa de los prejuicios e imaginarios que otras personas le han transmitido.

En las topofilias se aprecia que a los estudiantes les gustan los lugares cerrados como los centros comerciales, parques y específicamente lugares como sus casas, debido a que se encuentran seguros porque no hay ningún riesgo, ni peligro que les pueda provocar daños de tipo físico, psicológico o material expresando que gracias a la seguridad que se presenta por parte de la policía y guardas de seguridad, estos lugares son limpios, que no hay presencia de habitantes de calle, y que tampoco les roban sus pertenencias. Con respecto a esto se puede ver que los estudiantes consideran que los lugares son más seguros cuando no hay presencia de comunidades en situación de vulnerabilidad, ya que estos representan para ellos un peligro.

6.3 La ciudad y el miedo

El propósito de esta actividad fue darles herramientas de análisis a los estudiantes para identificar los factores que generan el miedo, los prejuicios, la exclusión y la desigualdad en la ciudad y las consecuencias que estas ocasionan en poblaciones de sectores populares, con el fin de desarrollar relaciones frente al contexto de la localidad de los mártires. Por medio de la educación geográfica, como lo menciona, (Santiago, 2016) se puede tomar en cuenta la realidad inmediata y convertir sus problemas, en objeto de estudio, ejercitar la actividad investigativa y transformar las dificultades, con el apoyo de las experiencias personales forjadoras de la sensibilidad hacia el mejoramiento de la calidad de vida comunitaria.

Principalmente, se implementa las estrategias de enseñanza para el desarrollo relacional que fue creada por el área de ciencias sociales de la institución, ya que se basa en la narración y representación de las experiencias sensoriales y físicas de la gente en los lugares. De esta manera, la autora antes de desarrollar la actividad planteada, realiza una exposición previa de la ciudad y el miedo tomando como base elementos del libro las otras geografías, del apartado la ciudad y el miedo de Frauca, en el cual se profundiza los siguientes temas:

- Las consecuencias que tiene el miedo en la ciudad y sus principales afectados.
- Transmisores y reproductores del miedo en la ciudad.
- Propuestas que se plantean contra el miedo en la ciudad.

De acuerdo con lo expuesto, en la clase se plantea las siguientes preguntas de manera individual:

- ¿Qué tipo de poblaciones se ven afectadas con el miedo en la ciudad?

- ¿Cuáles son las causas del miedo en la ciudad?
- ¿Qué consecuencias tiene el miedo en la ciudad?
- ¿Quiénes transmiten y reproducen socialmente el miedo en la ciudad?
- ¿Cómo se ve reflejado el miedo en la localidad de los Mártires?
- ¿Qué propuestas se plantean contra el miedo en la ciudad?

A continuación, se muestra algunas respuestas de los estudiantes:

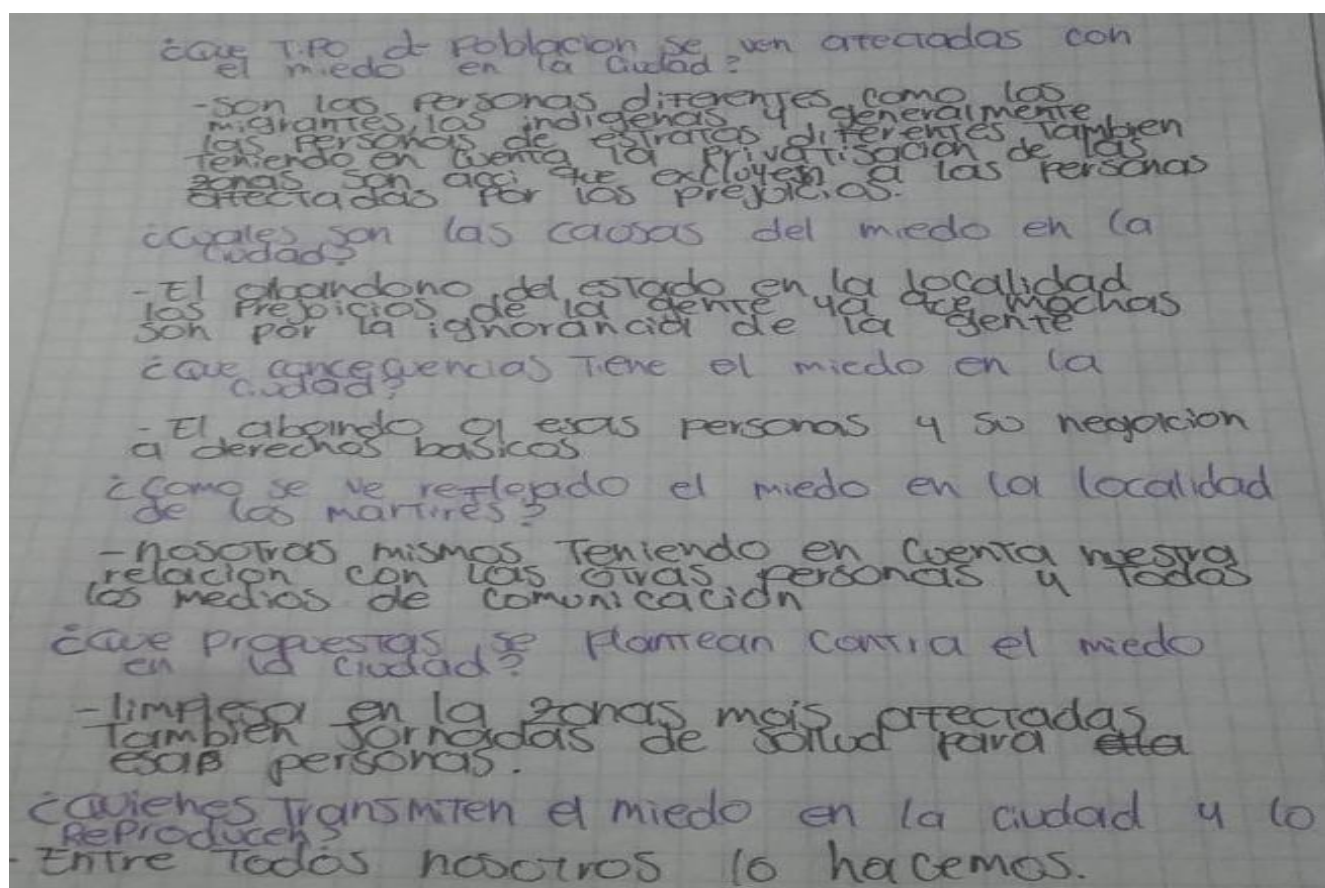


Figura 34. Actividad 1. La ciudad y el miedo. Grado undécimo.

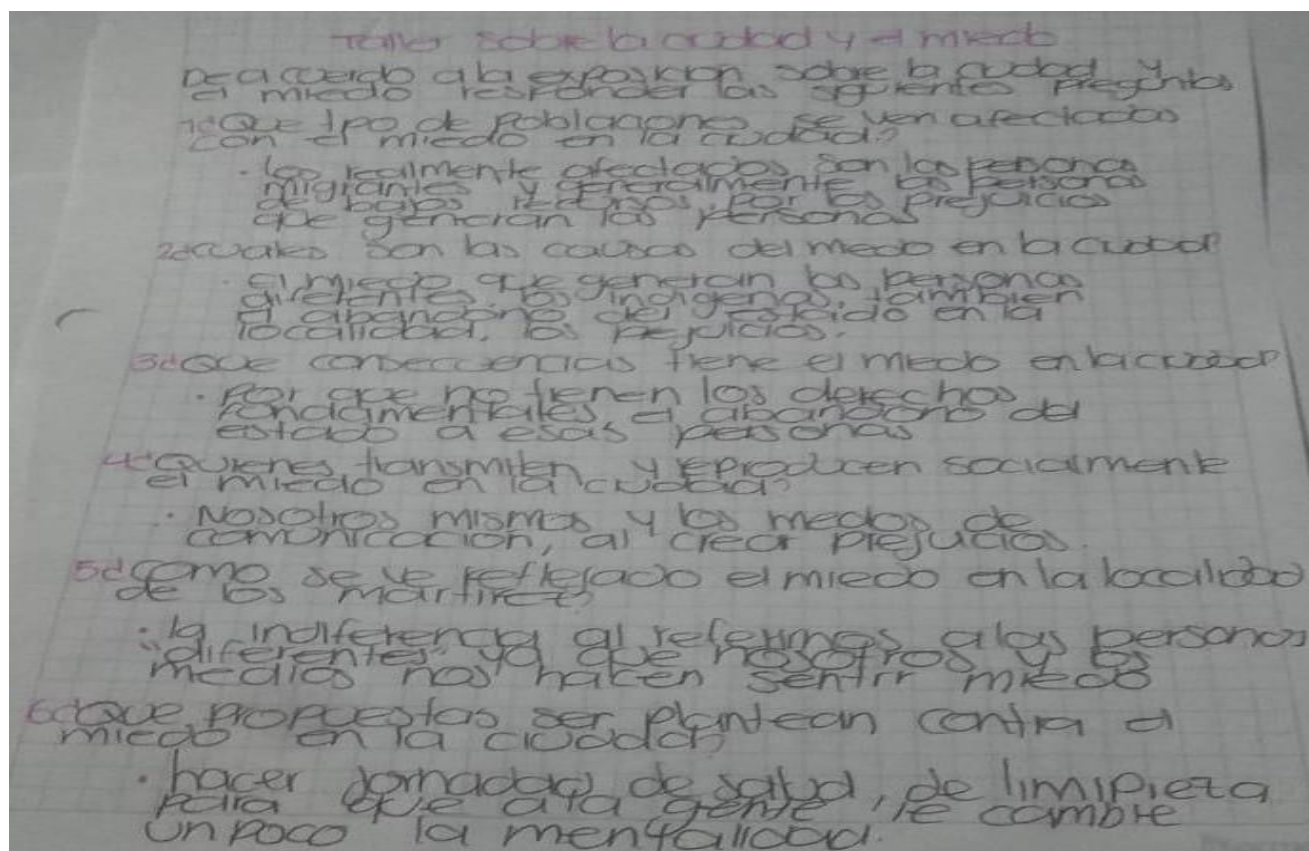


Figura 35. Actividad 2. La ciudad y el miedo. Grado undécimo.

En este apartado no es posible mostrar todos los trabajos realizados por los estudiantes, sin embargo, se tienen en cuenta todos los trabajos elaborados para un análisis riguroso, los cuales vale la pena mencionar a continuación.

Antes de realizar la actividad del cuestionario los estudiantes no tenían conocimiento claros sobre cuáles son los factores que generan el miedo en la ciudad, evidenciándose imaginarios y prejuicios hacia algunas personas por sus características diversas, como la clase social, la nacionalidad, la orientación sexual, la raza, el género, etc. que también se pudo observar en la actividad anterior, ya mencionada.

En el cuestionario de preguntas sobre el miedo y la ciudad que respondió cada uno de los estudiantes, Se analizó de la siguiente manera. Inicialmente, se aprecia que pudieron identificar cuáles son las poblaciones afectadas por ese miedo en la ciudad, a lo que respondieron que las personas más afectadas son las personas diferentes (Migrantes, comunidad LGTBI, personas de bajos recursos, indígenas, discapacitados, etc.)

En la segunda pregunta lograron identificar las causas del miedo en la ciudad, expuesto en clase, respondiendo que las causas son los prejuicios, son el abandono del estado y la desigualdad social.

En la tercera pregunta sobre qué consecuencias tiene el miedo en la ciudad, lograron reconocer que debido a los prejuicios y rechazo a las poblaciones con características diferentes, las consecuencias son la niegan los derechos fundamentales en la ciudad, también el habitar y transitar los espacios públicos y la exclusión.

En la cuarta pregunta sobre quienes transmiten ese miedo en la ciudad, identifican que las relaciones sociales en los diferentes espacios de socialización, como la casa, el colegio, el trabajo entre otros, crean imaginarios y prejuicios de lo desconocido, de los espacios y de las personas, pero también identificaron a otro agente que genera esos miedos en la ciudad, son los medios de comunicación que por intereses individuales desprestigian a estas poblaciones vulnerables.

En el quinto punto, pudieron identificar que ese miedo que se refleja en la localidad, en la relación con sus habitantes, son los prejuicios hacía las personas que viven ahí, también por la pobreza que se encuentran los residentes de la zona y por el abandono del estado. En el último punto, se puede evidenciar las claridades que tienen los estudiantes frente a las propuestas alternativas que se han plantado para acabar ese miedo en la ciudad. Mencionaron que se deben

hacer jornadas de limpieza y de salud, programas para acabar con la pobreza y la desigualdad y que es importante que las personas cambien su mentalidad.

Con la implementación del ejercicio se puede apreciar que los estudiantes reconocen los factores de la exclusión que es señalada por (Azuero, 2009) la exclusión social se entiende como un concepto multidimensional, dinámico, que afecta negativamente a los diferentes aspectos del desarrollo humano, no sólo a los materiales. Por otra parte, se aprecia que los puntos propuestos en la actividad ayudaron a ligar las dinámicas de la zona con lo expuesto en clase, permitiendo que comprendieran más a fondo la situación que viven de las comunidades en la ciudad y específicamente en la localidad, generando que modificaran su percepción con respecto a los imaginarios y prejuicios que tenían anteriormente, reivindicando la importancia de la inclusión como una cuestión de derecho, de equidad, de lucha contra la desigualdad.

Siendo uno de los principales objetivos de este trabajo de grado, se desarrolló una breve exposición de otra propuesta para la oferta de servicios, seguridad alimentaria, recreación, en la ciudad que es el derecho a la ciudad, con el fin que los estudiantes reconozcan así como lo menciona (Correa, 2008) el derecho a la ciudad es una muestra de aceptación, ampliamente difundida, del principio que el desarrollo urbano de la vida debe permitir la inclusión, sin discriminación y excepción de todos aquellos que habitan la ciudad.

Para evidenciar si reconocieron los principios fundamentales del derecho a la ciudad se realizó una actividad de 2 puntos, primeramente, cada estudiante debía de mencionar 5 características del derecho a la ciudad y segundo tenían que describir cómo sería su ciudad ideal.

A continuación, se muestra algunos trabajos escritos por los estudiantes:

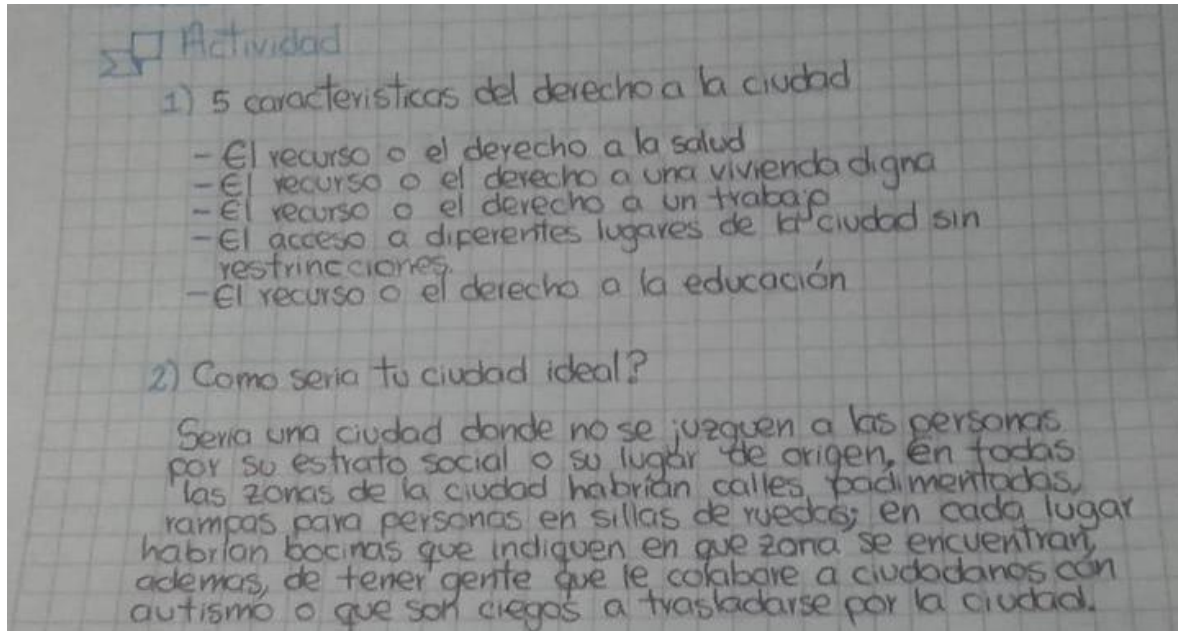


Figura 36. Actividad 1. Derecho a la ciudad. Grado undécimo.

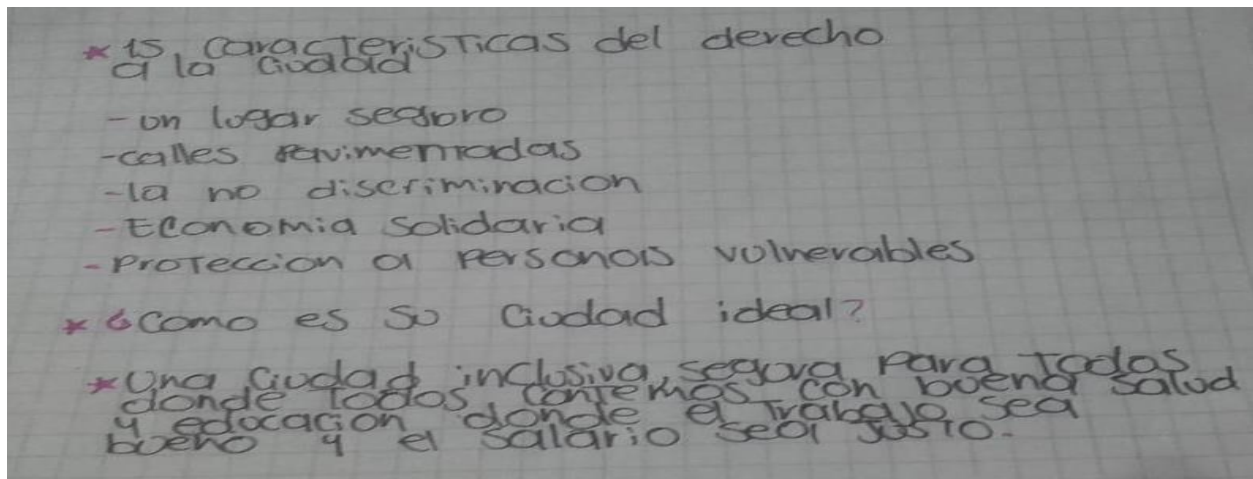


Figura 37. Actividad 2. Derecho a la ciudad. Grado undécimo.

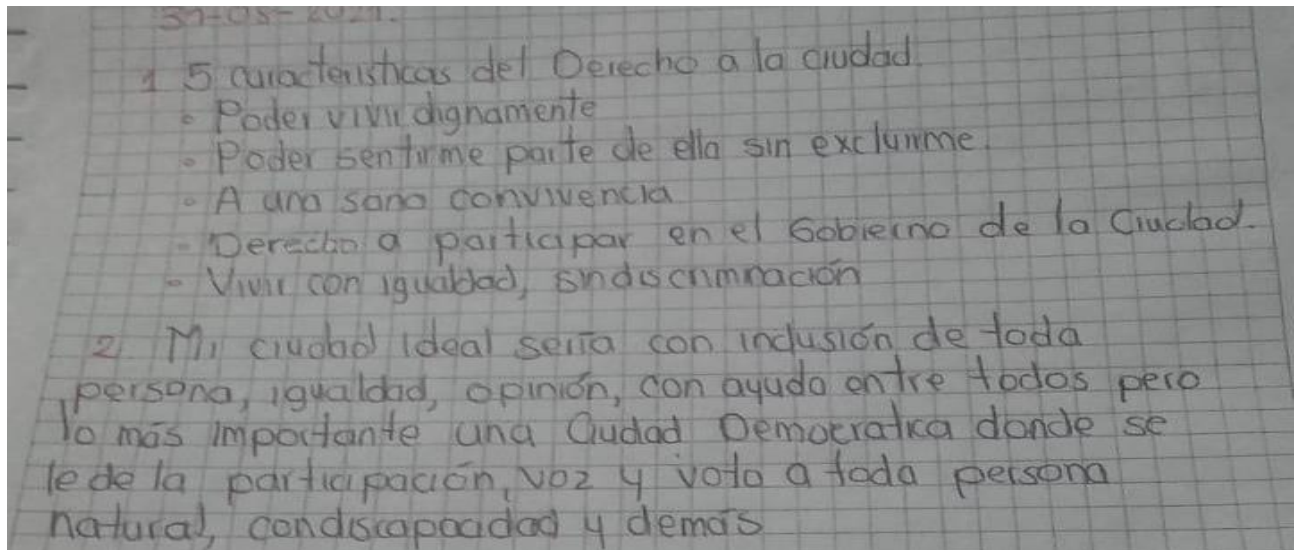


Figura 38. Actividad 3. Derecho a la ciudad. Grado undécimo.

Al iniciar el tema del derecho a la ciudad, se les preguntó a los estudiantes si sabían de qué se trataba este el derecho a la ciudad, lo cual respondieron que no sabían de qué se trataba el concepto, al dar la explicación la autora, estos lograron reconocer que el derecho a la ciudad es esa titularidad para exigir los otros derechos fundamentales en la ciudad, como se evidencian en los escritos realizados por ellos en clase, mencionando que algunas características importantes son:

- Lugares seguros con luz, sin basura, donde no roben a las personas, ni tampoco hayan riñas.
- Lugares sin discriminación, sin exclusión, donde se respete la diversidad de nacionalidad, religión, ideologías, etc.
- Lugares donde se protejan a las personas vulnerables, como comunidades étnicas, migrantes, discapacitadas, LGTB entre otros.
- Una economía solidaria para que haya cooperación entre las empresas y las comunidades para acabar con la desigualdad y el desempleo. Ya que hay intervención de la economía

solidaria en sectores como el financiero, agropecuario, comercio, salud, transporte, educación, servicios públicos.

- EL derecho a transitar los espacios sin restricción.
- El derecho al trabajo donde se le garantice un salario justo para poder subsistir y no pasar necesidades básicas, como comer.
- El derecho a la educación para que las comunidades puedan formarse intelectual y emocionalmente.
- El derecho a la salud para poder estar bien físicamente y mentalmente.
- El derecho a la vivienda para que todas las personas tengan casa propia con todos los servicios públicos, como agua, luz y gas.

Se aprecia en el segundo punto una reivindicación del derecho a la ciudad, expresan que la ciudad ideal para ellos, es una ciudad incluyente, igualitaria, sin discriminación, en donde todos y todas participen en las decisiones de la ciudad y puedan vivir dignamente, es decir, que desean una ciudad donde todas las personas sin importar sus características puedan acceder a los servicios e infraestructuras en la ciudad como vivienda, educación, salud, trabajo, alimentación entre otras. De acuerdo con esto, se puede apreciar que los estudiantes lograron reconocer lo expuesto por (Harvey, s.f.) el derecho a la ciudad es mucho más que la libertad individual de acceder a los recursos urbanos: se trata del derecho a cambiarnos a nosotros mismos cambiando la ciudad. También se resalta a partir (Herrera, 2005) que el derecho a la ciudad en estos jóvenes se relaciona con el respeto a la persona, a expresarse y ser reconocido sin ningún tipo de discriminación o estigmatización.

De esta manera, una propuesta de formación de sujetos políticos comprende que la formación de ciudadanos puede lograr competencias en los estudiantes, en términos de (Castillo, 2003) la escuela puede contribuir para que los sujetos que participan en ella, puedan construir el discurso que les permita interpretar y comprender sus condiciones de existencia, en la perspectiva de que sean partícipes de los asuntos públicos, colectivos y por ende ciudadanos.

Por lo tanto, se aprecia que el sujeto político parafraseando a (Viera, 2012) es incluyente en todos los aspectos de la vida (económicos, sociales, culturales, políticos, espaciales); sustentable y responsable; espacio de la diversidad, la solidaridad y la convivencia; democrática, participativa, viva y creativa.

Para responder el objetivo “ identificar los derechos humanos y los mecanismos de participación ciudadana como fundamento para la formación de sujetos políticos” se realizó las siguientes actividades en el aula:

6.4 Todos y todas somos sujetos de derechos

Para identificar si los estudiantes tenían conocimientos previos sobre los servicios básicos y los derechos humanos, se realizó una actividad en grupo de cinco personas, en cual los estudiantes tuvieron que mencionar cinco cosas necesarias que necesita un ser humano para poder vivir,

después relacionar las cinco cosas con los derechos humanos y por último socializarlo en el aula de clase. Se muestra a continuación algunos trabajos de los grupos conformados en el aula:

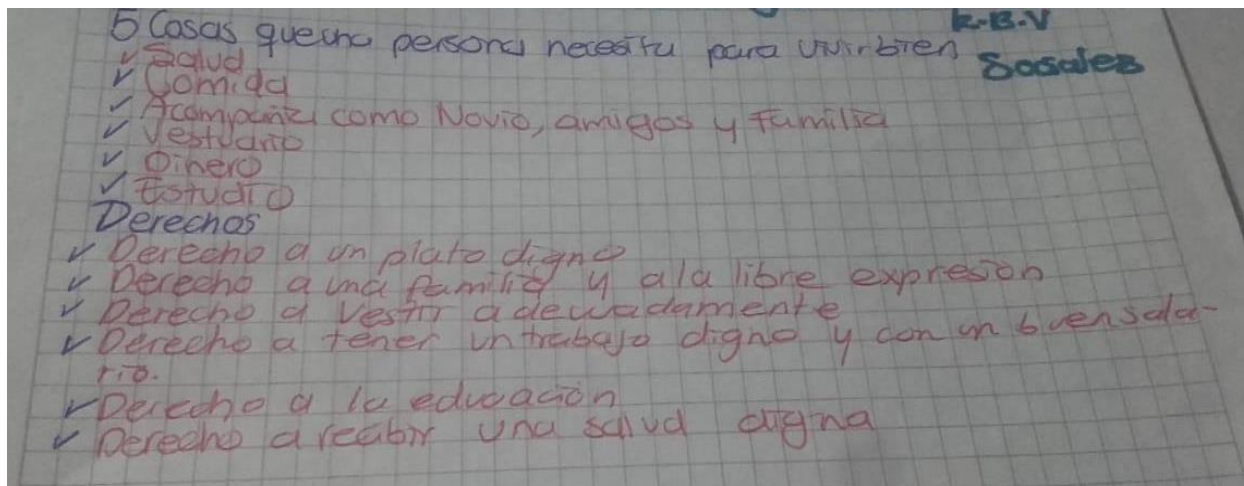


Figura 39. Actividad 1. Todos y todas somos sujetos de derecho. Grado undécimo.

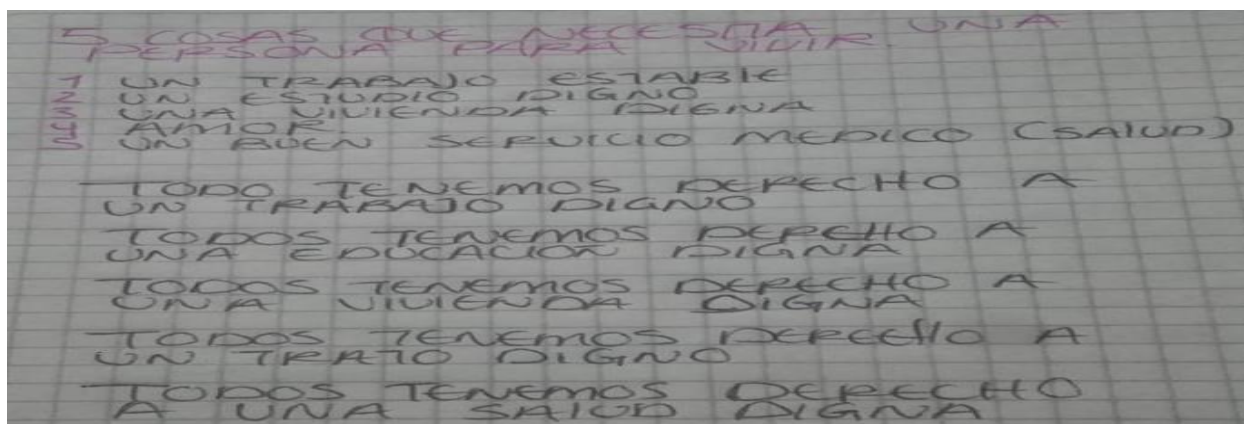


Figura 40. Actividad 2. Todos y todas somos sujetos de derecho. Grado undécimo.

Se puede apreciar en los escritos realizados en grupos, que los estudiantes ya identifican desde la actividad anterior cuáles eran los servicios básicos para poder vivir dignamente. A continuación se mencionan algunos servicios o cosas necesarias que expusieron los estudiantes:

- Un trabajo estable: Todas las personas necesitan un empleo en el cual puedan recibir un salario justo que posibilite responder a todas sus necesidades, como comprar comida, pagar servicios, vestuario entre otras cosas.
- Comida: Todas las personas necesitan consumir las tres comidas diarias para poder estar bien físicamente.
- Una vivienda digna: Todas las personas necesitan una casa propia con servicios públicos como agua; para poder comer, bañarse, y hacer aseo en la casa. La luz; para poder conectar los electrodomésticos y poder ver en la noche. Y también el gas; para poder cocinar la comida para la familia.
- Educación: Todas persona necesitamos educarnos para aprender cosas que nos va ayudar para la vida, como saber leer y saber entre otras cosas.
- Salud: Todas las personas necesitan el servicio de salud para poder ser atendido de manera profesional cuando se encuentran enfermos, sin tener que pagar.
- derecho a la libre expresión; Todas las personas necesitan expresar sus gustos y preferencias sexuales, políticas, religiosas sin ningún tipo de discriminación.

De esta manera, los estudiantes lograron relacionar de forma muy acertada cada uno de los servicios o cosas necesarias para poder vivir dignamente con los siguientes derechos fundamentales: El derecho a una vivienda, el derecho a la salud, el derecho a la educación, el derecho al trabajo, entre otras, como se menciona (la constitución política de Colombia, 1991).

Con este ejercicio se puede evidenciar que reconocen que vivir dignamente significa poder disfrutar plenamente de los derechos fundamentales, ya que responde a las necesidades básicas

de las personas, porque fomenta un amplio desarrollo, les brinda garantías de vivir en un ambiente sano, de forma igualitaria. El conocimiento previo de los estudiantes posibilitó un mejor entendimiento en el momento de presentar el tema sobre derechos humanos.

Para abordar el tema de los derechos humanos, se tiene en cuenta la educación inclusiva, ya que busca responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes, en términos de (Fernández, 2003) es promover el desarrollo de una serie de capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio sociocultural.

Con base a lo anterior, se presentó unas cápsulas informativas, que fueron adaptadas con imágenes y audios, de cada derecho, estructurada con cinco puntos importantes: ¿Qué son los derechos humanos?, derechos en la constitución política de Colombia, los derechos fundamentales, civiles y políticos, los derechos económicos, sociales y culturales y los derechos ambientales y colectivos.

Abordar estos puntos temáticos fueron importantes para que reconocieran los objetivos de los derechos fundamentales: La libertad, la justicia y la paz en el mundo que tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana, considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, como es expuesto en (la declaración universal de los derechos humanos, 1948).

De acuerdo con lo presentado en las cápsulas informativas y teniendo en cuenta la perspectiva de los medios escolares, como un escenario para la formación de sujetos políticos, Según Ceballos, & Álvarez, (2019) por medio de los medios escolares los estudiantes aprenden a

respetar la diferencia, a leer su cotidianidad, tener pensamiento crítico y relatar sus vivencias.

Por tal razón se planteó las siguientes actividades.

De esta manera, la primera actividad inicio con la pregunta ¿Han vulnerado tus derechos? en el cual cada estudiante tuvo que realizar un relato de una historia donde se le hubiesen vulnerado sus derechos. Este ejercicio tenía como finalidad, que identificaran cuáles derechos no se les garantiza en un estado de derecho. Se muestra en las siguientes imágenes algunos relatos realizados por los estudiantes:

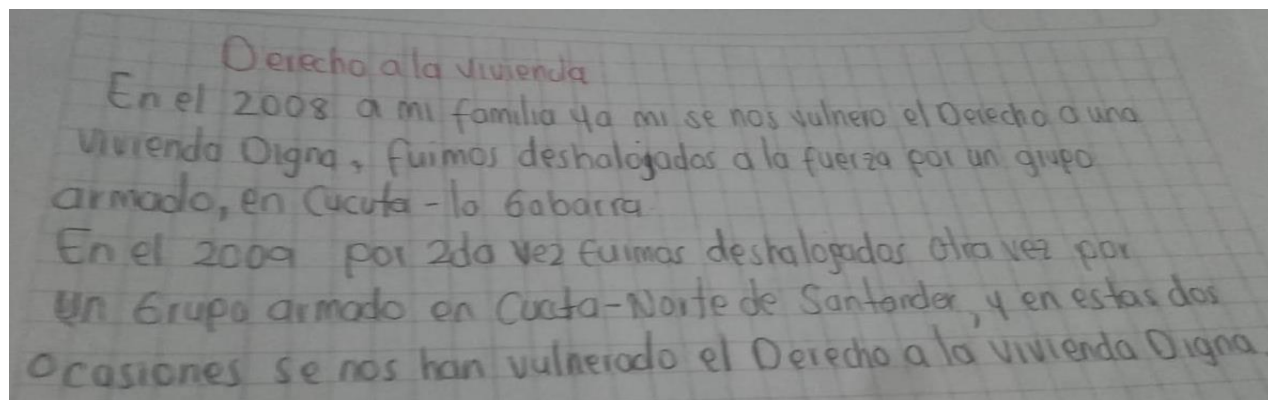


Figura 41. Relato 1. Grado undécimo.

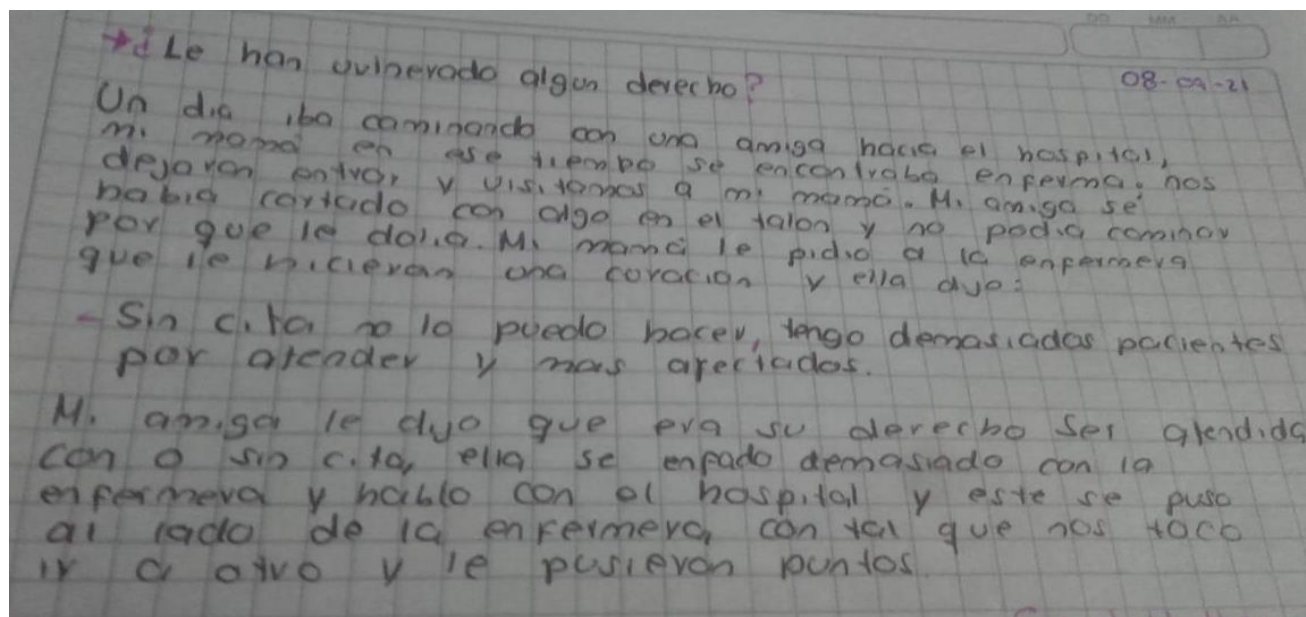


Figura 42. Relato 2. Grado undécimo.

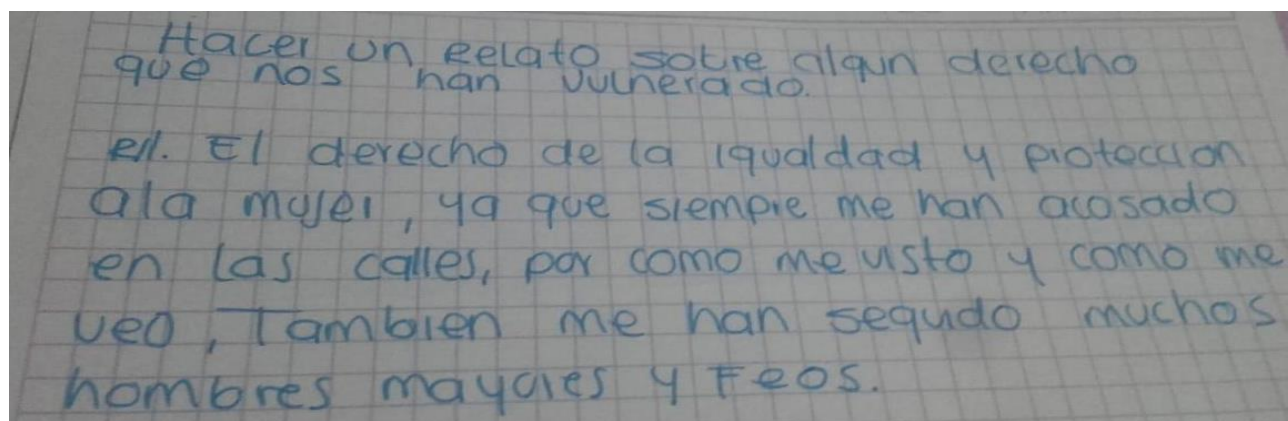


Figura 43. Relato 3. Grado undécimo.

En los relatos realizados por los estudiantes se destaca el reconocimiento de cada uno de los derechos, los cuales no han sido garantizados y que se han visto vulnerados en diversas circunstancias, lo cual afecta su diario vivir porque no se les ha permitido gozar de sus derechos en los espacios de la ciudad. Algunos relatos mencionan los siguientes derechos vulnerados:

El derecho a la vivienda, el derecho a la salud, el derecho a la libre expresión, el derecho a la igualdad y a la protección. La mayoría de los estudiantes recalcaron lo negativo de esta vulneración de estos derechos fundamentales, porque evidencian que a la mayoría de la población no se les garantiza y generan problemáticas como las que se evidencian en su localidad, como por ejemplo la desigualdad social, que no permite una vida digna. Por ejemplo en el caso de una estudiante, ella sintió que vulneraron los derechos a una amiga cuando se cortó el talón y no la atendieron por no tener una cita previa.

De esta forma, se puede apreciar que los estudiantes se encontraban afectados debido a esta vulneración de derechos por causa del desconocimiento que tenían con respecto a las funciones de los derechos fundamentales y los mecanismos de participación, que no permitieron buscar una ruta adecuada para solucionar aquellas situaciones, de este modo, recalcaron que es importante conocer detalladamente los derechos que nos acobijan, para poder así ejercer plenamente sin ninguna restricción que les impida su desarrollo en los espacios de la ciudad.

La siguiente actividad que realizó en el aula, fue una guía que consistió en responder dos puntos relacionados con los derechos humanos de manera grupal. En el primer punto cada grupo tuvo que responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué es la dignidad humana?
- ¿Cuál es la relación entre los Derechos Humanos y dignidad humana?
- ¿Qué obligaciones tiene el Estado para garantizar a la sociedad una vida digna?
- ¿Qué importancia tienen los Derechos Humanos en la Constitución Política de Colombia?

El segundo punto de la guía fue el de análisis de caso suministró las noticias sobre vulneración de derechos por grupo:

1. Tensión en Ciudad Bolívar por presencia del Esmad en desalojo de al menos 1.000 familias

Momentos de tensión se vivieron esta tarde en la localidad de Ciudad Bolívar, sur de Bogotá. La Policía intentó desalojar a 1.500 familias que se tomaron una montaña del barrio Villa Gloria. La intervención policial, según denuncian, se adelantó en medio de una mesa de diálogo que adelantaban las comunidades con el Distrito. El predio está ocupado desde el lunes, son más de 2.500 personas entre indígenas, afros, víctimas de la violencia y vendedores informales que se quedaron sin vivienda en medio de la pandemia.

Fuente: Canal 1, 2020, recuperado: <https://noticias.canal1.com.co/bogota/tension-ciudad-bolivar-desalojo-mas-1000-familias-bogota/>

2. Desempleo en Colombia aumentó en enero de 2021

El Dane reportó, en su informe mensual sobre el mercado laboral, que Colombia inició año con una tasa superior de desempleo, está en contraste con la cifra del 2020. En enero de 2021 se registró una cifra de desempleo del 17,3% en el total nacional, lo que significó un aumento de 4,3 puntos porcentuales respecto a enero (13%) de 2020. En diciembre de 2020 la tasa de desempleo fue de 13,4%. La población ocupada en el país en el primer mes de 2021 fue 20,0 millones de personas.

Fuente: El empleo.com, 2020, recuperado:

<https://www.eempleo.com/co/noticias/noticias-laborales/desempleo-en-colombia-aumento-en-enero-de-2021-6259>

Los grupos tuvieron que reconocer los derechos vulnerados en las noticias respondiendo las siguientes preguntas:

- ¿Qué derecho se vulnera?
- ¿Por qué se vulnera ese derecho?
- ¿qué solución plantearías para que no se vulnera ese derecho?

La guía buscaba evidenciar que tanta claridad dio cápsulas informativas sobre el tema de los derechos humanos y sus objetivos. A continuación, se muestra algunas guías realizadas por los grupos conformados:

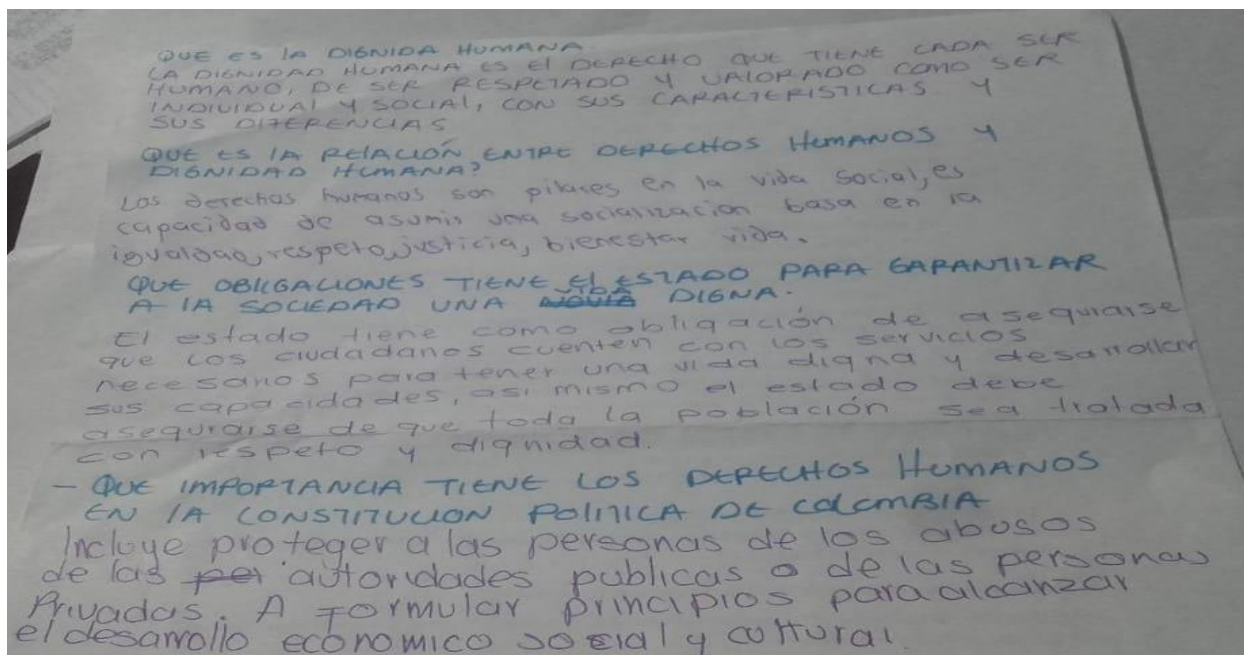


Figura 44. Guía 1. Derechos humanos. Grado undécimo.

¿QUE DERECHOS SE VIOLAN?
 EL DERECHO AL TRABAJO DIGNO
 ¿POR QUE SE VIOLERA ESE DERECHO?
 POR QUE LA TAZA REPRESENTATIVA DEL
 TRABAJO BAJO.
 ¿QUE SOLUCIÓN PLANTEARIAS PARA QUE
 NO SE VIOLERE ESE DERECHOS
 La unica solución que hay es que las
 empresas dieran trabajo así bajaría
 mucho el desempleo en Colombia.

Figura 45. Guía 2. Derechos humanos. Grado undécimo.

1). Es un valor que tiene a ser humano por el simple hecho de existir, es el respeto de uno mismo y el valor que uno se da así mismo implica que todos seamos tratados con igualdad, con dignidad y lo más importante que podamos disfrutar y hacer respetar nuestras derechos fundamentales.

2. Los dos son conceptos importantes en la vida individual y social de un ser humano gracias a estos podemos asumir una sociedad en igualdad, respeto, bienestar devida. Estos dos son fundamentales para la vida digna.

3. Proteger y velar los derechos de cada individuo sin ser vulnerado ninguno de ellos.

4. Su importancia es que se nos garantizan todos los derechos, se nos garantiza la protección de todos, gracias a la constitución nacemos libres e iguales ante la ley, podemos disfrutar de ellos sin ninguna restricción sin importar religión, orientación sexual, color, culturas etc.

Figura 46. Guía 3. Derechos humanos. Grado undécimo.

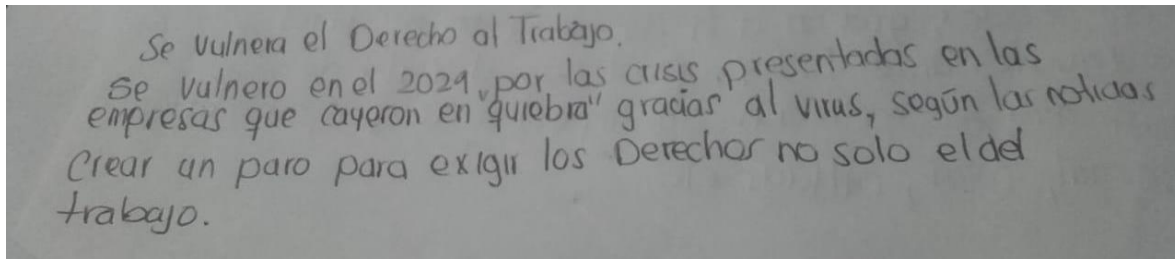


Figura 47. Guía 4. Derechos humanos. Grado undécimo.

En esta guía se puede evidenciar si realmente quedó claro el tema sobre los derechos humanos, presentadas en las cápsulas informativas. Al analizar las respuestas que dieron los estudiantes en la guía, se puede observar que lograron reconocer que es la dignidad humana, mencionado que es un valor que todo ser humano tiene por el simple hecho de existir, que genera respeto así sí mismo y hacía los demás, lo que implica ser tratados con igualdad y permite disfrutar plenamente de los derechos humanos.

En la siguiente pregunta se aprecia que reconocen la relación los derechos humanos con la dignidad, mencionando que las dos son pilares de la vida social, porque tienen capacidad de asumir una socialización basada en la igualdad, respeto, justicia y bienestar. En la tercera pregunta se aprecia que los estudiantes identifican las obligaciones del Estado, expresando que sus obligaciones es garantizar una sociedad digna es velar por los derechos de cada individuo, es decir, asegurarse que los ciudadanos tengan los servicios necesarios como trabajo, salud, educación, etc. que les brinde una vida digna.

Y en la última pregunta se puede percibir que reconocieron la importancia de los derechos humanos en la constitución, expresando que es importante porque protege y garantiza los derechos de todos los ciudadanos, sin ningún tipo de restricción, sin importar religión,

orientación sexual, raza, nacionalidad, ya que tienen presente que ante la ley todas personas nacen libres e iguales.

En el último punto de la actividad se puede evidenciar que al reconocer qué derechos poseen los ciudadanos, se les facilita el análisis de la noticia logrando identificar qué derechos son vulnerados en cada situación presentada, por ejemplo en la noticia que habla sobre que el desempleo aumento en Colombia en enero del 2021, se puede apreciar que los estudiantes reconocen las razones del desempleo, expresando que la solución al desempleo es que las empresas que generan el empleo contraten a las personas desempleadas y se les garantice sus derechos laborales plenamente.

6.5 ¿Cómo exijo mis derechos?

Para abordar el tema de los mecanismos de participación, la autora implementa el instrumento de las cápsulas informativas, adaptadas con imágenes y audios siguiendo los lineamientos de la educación inclusiva, que busca responder a las necesidades educativas y contextuales de los estudiantes (Fernández, 2003) la cual toca los siguientes puntos ¿Qué es la participación ciudadana? ¿Cómo se puede participar? ¿Por qué es importante conocer este proceso? ¿Cuáles son los mecanismos de participación?

- Mecanismo de protección de los derechos humanos
- Mecanismos de participación democrática

De acuerdo con lo anterior, se plantea la siguiente actividad en clase. En grupos los estudiantes tuvieron que elaborar un mapa conceptual de los tipos de mecanismos de

participación, con la finalidad que identificaran las características fundamentales de cada mecanismo de participación.

A continuación se muestra algunos mapas conceptuales elaborados por los estudiantes:

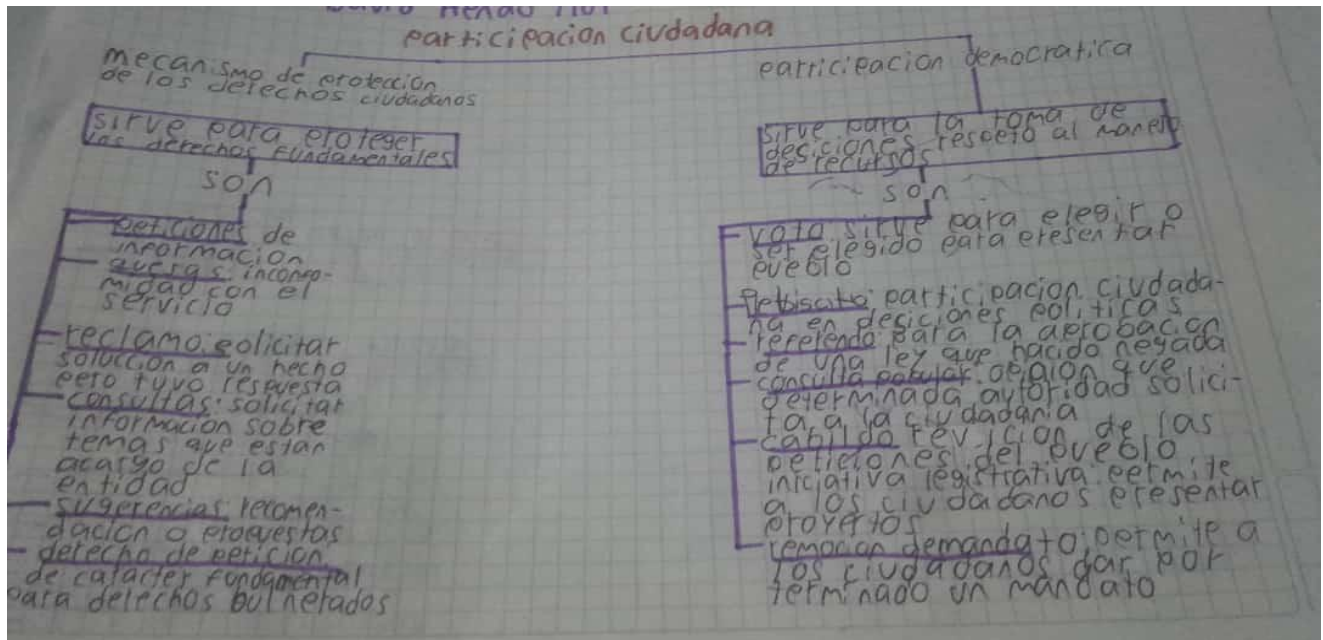


Figura 48. Actividad 1. ¿Cómo exijo mis derechos? Grado undécimo.

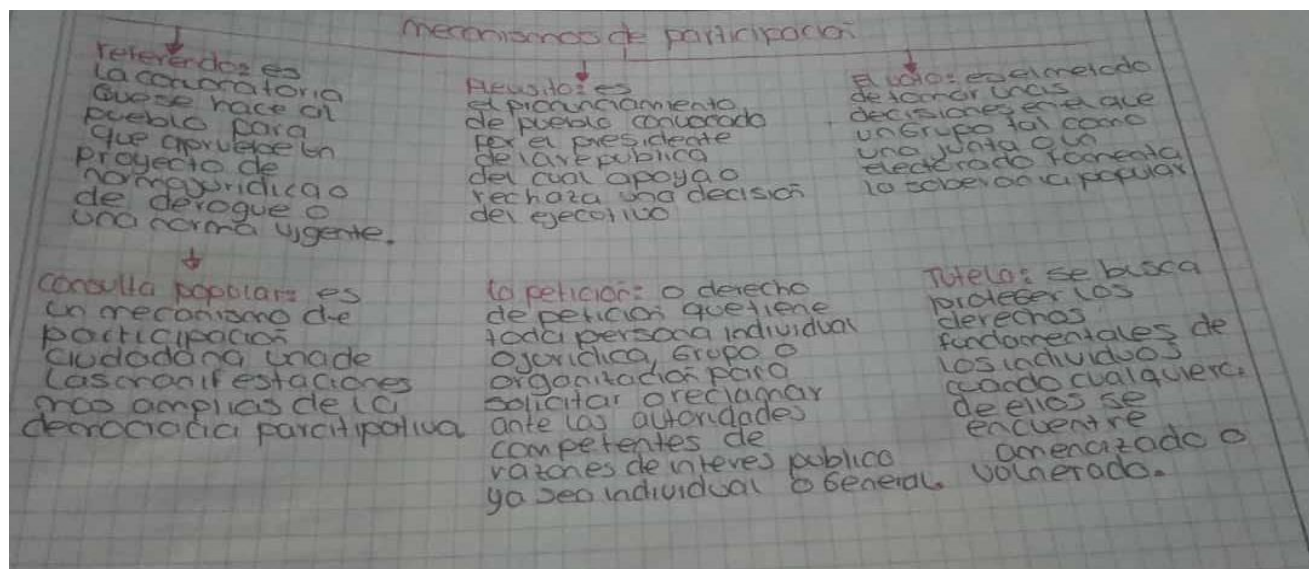


Figura 49. Actividad 2. ¿Cómo exijo mis derechos? Grado undécimo.

Al iniciar con la presentación de las cápsulas informativas se les preguntó a los estudiantes, si conocían los mecanismos de participación ciudadana, respondiendo que anteriormente ya lo habían visto en clase de sociales pero que no se acordaban mucho el tema.

Luego de presentar las cápsulas informativas sobre los mecanismos de participación, en los mapas conceptuales elaborados en grupos se puede evidenciar que identificaron los tipos de mecanismos de participación ciudadana con su respectiva funcionalidad. Los estudiantes respondieron que algunos mecanismos de participación son:

- la petición; que permite a los individuos hacer solicitudes ante las autoridades competentes.
- El referendo; que es la convocatoria que se hace para que el pueblo para que apruebe o rechace o proyecto.
- El voto; que es el derecho a elegir o ser elegido para representar las decisiones de pueblo, entre otros mecanismos.

Sin embargo, en algunos casos los estudiantes no lograron diferenciar los tipos de mecanismos de participación, como el mecanismo de protección de los derechos humanos, que sirven para proteger los derechos fundamentales con los mecanismos de participación democrática, que sirven para tomar decisiones democráticamente, por el contrario juntaron los dos tipos de mecanismos en un mismo grupo como se puede observar en la figura 49.

Con este ejercicio se puede afirmar, que al formar sujetos políticos, los estudiantes lograron comprender que mediante los mecanismos de participación ciudadana y organización social y política los ciudadanos pueden intervenir en la construcción de un sentido compartido sobre los fines de la convivencia señalado por (Ruiz y Chaux, 2004).

6.6 Trabajo final

En modo de cierre, y de acuerdo con lo planteado por Ceballos, Forero & Álvarez (2019) los medios escolares ofrecen la posibilidad de conectar a los estudiantes con sus realidades, para ser narradas y ejercer el derecho a la comunicación, base fundamental del sujeto político, por esta razón, la autora consideró importante realizar una actividad donde cada uno de los estudiantes hiciera un vídeo, audio o diapositiva con la finalidad de evaluar que aprendieron los estudiantes en el proceso formativo que se implementó en las clases.

Para la elaboración del producto final, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué es el derecho a la ciudad? ¿Qué son los derechos humanos? ¿Cuáles son los mecanismos de participación ciudadana? ¿Y por qué son importantes para la inclusión de todos y todas en la ciudad?

En el siguiente cuadro se muestra algunos trabajos finales de los estudiantes:

Preguntas	Estudiante de undécimo
¿Qué es el derecho a la ciudad?	Un lugar donde se le tiene que garantizar los bienes y servicios a una población, especialmente a esa de muy bajos recursos, como las personas que viven en la calle, esas personas que son desplazadas. No excluir esas personas de espacios públicos, no discriminarlos, eso no se puede hacer.
¿Qué son los derechos humanos?	Los derechos humanos, todos tenemos derechos no importa sus creencias, su color, su nacionalidad, su raza. Desde que nacemos tenemos el derecho de ser tratados dignamente, tenemos derecho a la vida, derecho a la libre expresión, derecho al honor, derecho a un buen trabajo, derecho a la salud.
¿Qué son los mecanismos de participación ciudadana?	Mecanismos de participación, el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto. Esto es para que una población pueda vivir dignamente

	y a esta no se le vulneren sus derechos.
¿Por qué son importantes para la inclusión de todos y todas en la ciudad?	Estos tres anteriores son demasiado importantes para poder vivir en un territorio donde se pueda convivir dignamente, donde se pueda luchar lo que obligatoriamente necesitamos, ya con solo nacer debemos luchar por todos esos derechos que nos merecemos para poder vivir dignamente en este territorio.

Tabla 25. Trabajo final 1. Grado undécimo. Elaboración propia.

Preguntas	Estudiante de undécimo
¿Qué es el derecho a la ciudad?	Los derechos de la ciudad se encargan que en un territorio toda persona se le sea garantizado el respeto y los derechos humanos, a parte de una repartición equitativa de las riquezas del entorno
¿Qué son los derechos humanos?	Los derechos humanos son aquellos que garantizan nuestra dignidad y nos protegen en nuestro diario vivir, además de

	<p>concedernos la igualdad los unos a los otros, en lo posible una democracia y en efecto sociedad.</p>
<p>¿Qué son los mecanismos de participación ciudadana?</p>	<p>Todo esto se pone en práctica con los mecanismos de participación, en los cuales cada ciudadano tiene derecho a la participación del futuro de la ciudad, pudiendo escoger mandatarios, hacer reclamos, mediante tutelas o bien sean sugerencias bien sea de forma anónima o no, para garantizar su respeto o integridad</p>
<p>¿Por qué son importantes para la inclusión de todos y todas en la ciudad?</p>	<p>En cuanto a mí respecta todos estos derechos y funciones son importantes para la inclusión en sociedad al garantizar la voz y fuerza para tener un respeto mutuo.</p>

Tabla 26. Trabajo final 2. Grado undécimo. Elaboración propia.

Preguntas	Estudiante de undécimo
------------------	-------------------------------

<p>¿Qué es el derecho a la ciudad?</p>	<p>Es el derecho a transitar de manera libre y respetuosa los espacios que nos permite la ciudad, garantizando así áreas seguras para las personas con discapacidades, como por ejemplo: rampas y calles pavimentadas para personas con sillas de ruedas o ancianos y altavoces en medios de transportes para las personas ciegas, este derecho también garantizan que cada ciudadano pueda transitar en espacios, como centros comerciales de manera que no sean juzgados por su apariencia, por su estado económico, por sus creencias, entre otros.</p>
<p>¿Qué son los derechos humanos?</p>	<p>Son los derechos fundamentales para todos los seres humanos pues estos garantizan nuestra protección por lo que estos se deben hacer cumplir siempre sin ninguna distinción en la nacionalidad, religión, sexo, lenguaje, entre otros. Estos derechos hacen parte de nosotros desde el momento</p>

	que nacemos hasta el día en que morimos
¿Qué son los mecanismos de participación ciudadana?	Son los medios por los que los ciudadanos pueden dar opiniones quejas, reclamos, proyectos, revocaciones, etc. Un ejemplo de esto es la tutela la cual es una forma de reclamo ante el tribunal constitucional para que se hagan valer nuestros derechos como por ejemplo el derecho a la salud.
¿Por qué son importantes para la inclusión de todos y todas en la ciudad?	Es importante porque con estos derechos se puede garantizar una vida digna a todas las personas sin importar su apariencia, estado económico, creencias, sexo, sexualidad, etc.

Tabla 27. Trabajo final 3. Grado undécimo. Elaboración propia.

Con base a lo anterior, los estudiantes se reconocen como sujetos políticos, ya que este protagonismo supone interés por la suerte común, participación en las deliberaciones colectivas, capacidad de propuesta, iniciativas de acción individual y colectiva, autonomía y responsabilidad en la toma de partido en los asuntos cruciales (Ruiz y Chaux, 2004, pág. 7).

Para desarrollar el objetivo específico “aplicar la estrategia didáctica para la formación de sujetos políticos” se implementó el diseño didáctico elaborado, el cual se evidencia en el marco metodológico

Para finalizar y alcanzar el último objetivo “caracterizar de la estrategia didáctica para la formación de sujetos políticos”, se agrupó los elementos que se aplicaron en la práctica que se desarrolló en el colegio República Bolivariana de Venezuela, con el grado undécimo.

En el siguiente cuadro se presenta un balance de los resultados en relación con los objetivos planteados para este trabajo de grado.

Objetivos	Resultados
Relacionar las problemáticas sociales de la localidad de los Mártires, con la cotidianidad de los estudiantes de décimo grado como insumo para la planeación e implementación para la formación de sujetos políticos.	Los contenidos sobre la localidad y la ciudad que se abordaron para este objetivo se realizaron por medio de exposiciones y actividades en clase que se desarrollaron desde la cotidianidad y conocimientos previos de los estudiantes, que ayudaron a proporcionar más elementos para los temas. Sin embargo, se les dificultó un poco comprender los elementos de la actividad de ciudad y el miedo, por ende, la autora considero volver a repetir la exposición, logrando que los estudiantes comprendieran los conceptos, además de relacionar

	el este tema con derecho a la ciudad con la inclusión.
Identificar la de los derechos humanos y los mecanismos de participación ciudadana como fundamento para la formación de sujetos políticos.	Las actividades planteadas se lograron plenamente, gracias a las capsulas informativas de que se adaptaron a las necesidades educativas de todos estudiantes, que permitieron realizar las actividades que se desarrollaron desde su experiencia y cotidianidad que dieron mejor comprensión sobre cuáles son los derechos humanos y mecanismos de participación, permitiendo que los estudiantes se reconocieran como sujetos de políticos.
Aplicar la estrategia didáctica para la formación de sujetos políticos.	El objetivo fue alcanzado, se logró aplicar la estrategia didáctica en la práctica pedagógica en el colegio República Bolivariana de Venezuela con el grado undécimo.
Caracterizar la estrategia didáctica para la formación de sujetos políticos para la reivindicación del derecho a la ciudad para la inclusión.	Se logró reconocer los elementos que caracterizan la estrategia para la formación de sujetos políticos aplicados en el colegio república Bolivariana de Venezuela.

--	--

Tabla 28. Resultados. Elaboración propia.

Las características de la formación de sujetos políticos para la reivindicación del derecho a la ciudad son:

3. Partir desde la experiencia y cotidianidad de los estudiantes.
4. Lectura de las características social, económica, cultural e histórica y geográfica de la localidad.
5. El análisis de las causas y consecuencias del miedo, la exclusión y la desigualdad en la ciudad.
6. Clasificación de las propuestas para el derecho a la ciudad con relación a la inclusión.
7. Las herramientas tecnológicas como manera para informar sobre los derechos humanos y mecanismos de participación ciudadana.

7 Conclusiones y recomendaciones

La localidad de los Mártires es el resultado de la configuración espacial por medio de la planeación urbanística y las relaciones sociales que se han desarrollado en la zona, ya que el espacio no es estático y por el contrario siempre está en constante cambio.

De acuerdo con esto, es importante la comprensión de los procesos de construcción y diseño la ciudad, en el contexto de las condiciones históricas, porque permite identificar la forma como se han recreado los espacios y cómo han adquirido poder y sentido. Por ende, la

construcción de la memoria histórica y geográfica permite determinar cómo se construye la identidad y la pertenencia.

Lo anterior, permite justificar los procesos históricos que intervinieron en la configuración del espacio urbano de la localidad, como se puede evidenciar en el documento historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá de (Carreño,2007) la localidad de los Mártires, hace parte de la zona occidental del centro urbano de la ciudad de Bogotá, sin embargo, a inicios del siglo xx perteneció a la zona de la periferia de la ciudad, y debido a su desarrollo gracias a la estación del ferrocarril, la industria y el comercio se convirtió en una de las zonas con más importancia en el contexto urbano regional.

Lentamente la localidad, debido a la densidad poblacional, los desalojó del centro urbano, intensificación de las migraciones, el cambio de funcionalidad y significado y la pérdida del valor del suelo, finalmente, terminó en una degradación física y social conformándose actualmente en una zona de diversas problemáticas sociales y ambientales, que generan inseguridad y vulneración de derechos fundamentales, siendo la localidad con mayor desigualdad, pobreza, inseguridad, violencia, prostitución y consumo de drogas en Bogotá. Se puede evidenciar que las dinámicas y problemáticas ya mencionadas, no son producto de hace poco tiempo, sino que son consecuencia de un proceso histórico, que presenta repercusiones en la vida social y urbanística del espacio geográfico.

Al realizar una lectura global, los derechos son normas que reconocen la dignidad de todos los seres humanos. El concepto trasciende su análisis, ya que, en la configuración del derecho, inciden diversos factores como, lo social, económico, cultural, entre otros. Por lo tanto, el análisis de los derechos también debe realizarse desde mirada geográfica.

La educación geográfica como medio para la formación de sujetos políticos permite fortalecer elementos de análisis espacial con relación con los derechos humanos. De acuerdo con esto, es importante innovar desde las ciencias sociales y desde la educación geográfica, para lograr mayores resultados que ayuden a responder a las problemáticas y necesidades del contexto, proporcionando una mirada amplia del fenómeno investigado, que posibilite replantearse alternativas para tener una mejor calidad de vida en una ciudad que actualmente es desigual y excluyente con los sectores populares.

En Colombia, se concedió la participación ciudadana y el ejercicio de la democracia con el cambio de (la constitución política de, 1991) que interpeló en la comprensión de la educación particularmente orientada hacia la democracia y la formación en competencias.

De esta manera, la constitución política percibe que la educación es un escenario adecuado para crear, promover, compartir y cualificar aquellas herramientas que favorecen la formación de sujetos políticos entendiendo que es posible generar en cada individuo habilidades comunicativas que favorezcan el desarrollo óptimo de sociedad sustentados en la promoción de habilidades, capacidades, acciones, formas de pensar y de compartir con otros.

El eje principal de la formación de sujetos políticos es el tema de los derechos humanos y los mecanismos de participación. De tal forma, se destaca la necesidad de contribuir desde la educación geográfica a la formación de sujetos autónomos, conscientes de su dignidad y orientados hacia el bien común.

Trabajar el concepto de derecho a la ciudad permite mostrar las posibilidades de los habitantes de disfrutar completamente de la vida en la ciudad, con todos sus servicios y ventajas, y tomar parte activa y directa en el manejo de los asuntos de la ciudad.

La interpretación de este derecho es el promover ciudades libres de discriminación, que sean inclusivas y con participación ciudadana, dando la oportunidad a la ciudadanía a habitar, utilizar, ocupar, producir, transformar, gobernar y disfrutar ciudades, pueblos y asentamientos urbanos justos, inclusivos, seguros, sostenibles y democráticos, definidos como bienes comunes para una vida digna.

Por otro lado, el aprendizaje basado en problemas tiene como objetivo que el estudiante construya su conocimiento sobre la base de problemas y situaciones de la vida real, desarrollando razonamiento eficaz y creativo de acuerdo a una base de conocimiento integrada y flexible.

Por esta razón, al innovar en los procesos de enseñanza a través de lo cotidiano y desde la experiencia conduce al estudiante a tomar decisiones o hacer juicios basados en hechos, en información lógica y fundamentada. Además, permite promover en cada uno de los alumnos responsabilidad en su propio aprendizaje y estimula el sentido del trabajo colaborativo para alcanzar metas propuestas.

En la planeación del diseño didáctico, la autora tomó la decisión de desarrollar algunas clases, con base en actividades grupales y herramientas tecnológicas. Al terminar la práctica pedagógica, se realizó la correspondiente sistematización de los resultados, y en el proceso de reflexión rigurosa que se hizo, se encontró que implementar herramientas tecnológicas como las cápsulas informativas, los audios, los vídeos y las diapositivas son una propuesta acertada para el aprendizaje, comprendiendo que las herramientas tecnológicas como medios escolares permiten la participación, potenciando el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, así como lo señalan (Ceballos, Forero, & Álvarez, 2019) ofrecen la posibilidad de conectar a los estudiantes

con sus realidades, para ser narradas y ejercer el derecho a la comunicación, base fundamental del sujeto político.

Para la autora fue fundamental la práctica pedagógica, ya que le dio elementos en su formación docente y para su posterior labor profesional, el ejercicio permitió desarrollar reflexiones frente a replantear nuevas formas de enseñanza y aprendizaje desde las ciencias sociales con el propósito de responder a las necesidades educativas según el contexto.

De acuerdo con lo anterior, fue primordial implementar la educación inclusiva en este trabajo de grado, ya que es una estrategia diseñada para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, que contribuye a la innovación de nuevas metodologías para la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales, permitiendo que el docente conozca diversas maneras de aprendizaje, reconociendo que la educación inclusiva, no solo le compete a la educación especial, psicopedagógica y psicológica, si no por el contrario, le compete a todos los docentes en su labor profesional.

Para finalizar, la autora no considera que el desarrollo del proceso de este trabajo de grado, sean las conclusiones finales, si no es el inicio de un trabajo investigativo en la línea de educación geográfica y de las ciencias sociales, ya que, este tema es amplio y vale la pena seguir trabajando en él porque aporta a la educación, debido que no se encuentra mucho sobre esta propuesta. Por otro lado, también considera importante todo este proceso del trabajo de grado, ya que permitió que la autora descubriera y desarrollara capacidades que en el transcurso de su proceso formativo se le dificultó desarrollar. De este modo, logró diseñar estrategias que respondiera a sus necesidades contextuales y a las de sus estudiantes.

8 Bibliografía

Colegio República de Venezuela. (2020). Proyecto educativo institucional. Bogotá.

Observatorio del delito Policía nacional. (2019). Homicidios por localidad. Bogotá.

Sistema de información turística de Bogotá. (2018). Mapa localidad de los Mártires. Bogotá.

Veeduría distrital. (2018). Mártires: Ficha Local. Bogotá.

Asamblea, g. (1948). Declaración universal de los derechos humanos.

Cardeño, F. A. (2007). De la reestructuración del centro (1972). En F. A. Mejía, Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá (localidad de Los Mártires) (pág. 90). Bogotá.

Cardeño, F. A. (2007). Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá (localidad de Los Mártires). Bogotá.

Cardeño, F. A. (2007). Impacto del 9 de abril de 1948 sobre el espacio. En F. A. Mejía, Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá (localidad de Los Mártires) (pág. 55). Bogotá.

Cardeño, F. A. (2007). Las vías, el automóvil y las plazas. En F. A. Mejía, Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá (localidad de Los Mártires) (pág. 78). Bogotá.

Cardeño, F. A. (2007). Lo que quedó del siglo XIX. En F. A. Mejía, Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá (localidad de Los Mártires) (pág. 19). Bogotá.

Castillo, J. (2003). La formación de ciudadanos en la escuela: un escenario posible. Manizales.

- Ceballos Sepúlveda, J. C., Forero Sandoval, J., & Álvarez Orozco, A. (2019). Medios escolares, escenarios para formar sujetos políticos en la escuela. Colombia: Alteridad.
- Chaux, R. (2004). La formación en competencias ciudadanas. Bogotá: Asociación colombiana de facultades de educación.
- Coalition, H. I. (2011). Ciudades para tod@s: Por el derecho a la ciudad, propuestas y experiencias. Chile.
- Constituyente, A. (1991). Constitución política de Colombia. Bogotá.
- Correa, L. (2008). Algunas reflexiones y posibilidades de derecho a la ciudad en Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Cubides, H. (2004). "Formación del sujeto político. Escuela, medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información", en Laverde, M. C.; Daza, G., y Zuleta, M., Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Bogotá: Universidad Central.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: "enseñar y aprender entre la diversidad". Chile: Revista Digital UMBRAL 2000.
- Frauca, L. O. (2006). La ciudad y el miedo. En J. N. Romero, Las otras. Barcelona: Tirant lo Blanch.
- Garrido, M. (2005). el espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. Chile: Universidad Católica.
- Harvey, D. (s.f.). Derecho a la ciudad. (Artículo).

- Infante, R., & Herrera, M. (2005). El derecho a la ciudad desde la perspectiva de jóvenes escolares. Bogotá, Medellín y Manizales: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lefevre, H. (1968). Derecho a la ciudad. Francia: anthropos.
- Lindón, A. (2011). La educación geográfica: del transitar los espacios de proximidad a la socialización espacial. Bogotá: Anekumene.
- Margarita Bartolomé, F. C. (1999). Diversidad y multiculturalidad. Barcelona: Revista de Investigación Educativa.
- Morales , P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. Perú: Pontificia universidad católica.
- Poot, C. (2013). RETOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS. Xalapa.
- Rawls, J. (1971). Teoría de la Justicia. Cambridge: Mass: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Santiago, J. (2016). La educación geográfica y la geografía escolar en el trabajo escolar cotidiano. Venezuela: Uni-pluriversidad.
- Azuero, A. R. (2009). Capital Social e Inclusión social: algunos elementos para la política social en Colombia. Cali: Cuadernos de administración.
- Rojas Arango, B. P. & Arboleda, R. (2014). La construcción del sujeto político en la escuela. Aletheia, 6(1).

- Sánchez, A. (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. Madrid: Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación.
- Schiavo, E. G. (2015). El derecho a la ciudad desde una perspectiva latinoamericana. . Buenos aires: I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Secretario Distrital de Salud. (2010, 2011). Diagnóstico local con participación social. Bogotá.
- Silva, L., & Burgos, P. (2014). Primicias que la escuela de hoy debe tener para el fortalecimiento de la autonomía, en la formación de sujetos políticos, mediado por el cabildo escolar en los niños, niñas y jóvenes guambianos. Plumilla Educativa.
- Sugranyes, A., & Mathivet, C. (2010). Ciudades para tod@s. Por el derecho a la ciudad, propuestas y experiencias. Santiago de Chile: Editoras Ana Sugranyes, Charlotte Mathivet.
- Tardín, R. (2006). La ciudad informal. En J. N. Romero, Las otras geografías. Barcelona: Tirant lo Blanch.
- Vasco, C. (1989). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Bogotá: Cinep.
- Viera, E. (2012). Derecho a la ciudad – Herramienta de inclusión social en Latinoamérica. Uruguay: Revista Electrónica de Psicología Política.
- Zapata & Barrero, R. (1999). ¿Necesitamos un nuevo concepto de ciudadanía? Estabilidad democrática y pluralismo cultural. Revista internacional de filosofía política.

Zapata & Barrero, R. (2001). Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: Hacia un contrato social. Barcelona: Anthropos editorial.

Zárate, M. L. (2011). El derecho a la ciudad: luchas urbanas por el buen vivir. Barcelona: Institut de Drets Humans.