



**Derecho a la ciudad y mujeres populares: una mirada reflexiva desde el pensamiento crítico con los y las estudiantes de ciclo 5 de IED Colegio Rural Quiba Alta**

**Presentado por:**

**Laura Marcela Toca Quiroga**

**Trabajo de grado para optar al título**

**Licenciada en Educación Comunitaria con énfasis en Derecho Humanos**

**Tutor**

**Ángel Libardo Herreño Hernández**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de educación**

**Departamento de Psicopedagogía**

**Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derecho Humanos**

**Bogotá, D.C.**

**2023**

## **DEDICATORIA**

A mi abuela,  
por llenar mi vida de ternura  
y hacerme soñar con un mundo nuevo.

A cada mujer del pueblo,  
que rompió sus cadenas y se hizo a ella misma,  
son una inspiración y una certeza de nuestra fuerza.

A la Laura niña,  
que fue increíblemente fuerte  
y el miedo no nos detuvo.

## AGRADECIMEINTOS

Principalmente al pueblo trabajador del campo y la ciudad, que con su esfuerzo se sostienen todas las universidades públicas, para que los hijos e hijas del pueblo cumplamos el sueño de estudiar.

A mis hermanas y hermano, por llenarme de felicidad y apoyo, por ser tan sinceras y generosas a lo largo de nuestras vidas y brindarnos la compañía que nuestros padres no pudieron brindar.

A mi mamá y mi padre, por haberme educado en el barrio que le dio el sentido de mi vida, por enseñarme el valor del trabajo, la humildad y la solidaridad.

A Nicolls, que con su cariño y paciencia hemos caminado por la vida, avivando nuestra rebeldía y abrasando nuestro dolor.

A mis compañeras, que han sido tan fuertes y aguerridas, son una inspiración: a Juli, Ale, a la negra, Van, Gaby, Sofí, Carito, Doña Diana, las admiro.

Un agradecimiento especial a Pink, por ser una maestra excepcional, amar su profesión y potenciar las habilidades de sus estudiantes para que cada día sean mejores, sensibles y felices.

¡En las plazas, en las calles, resistimos  
y ya no solo creemos en la esperanza vacía del mañana,  
sino en nuestra fuerza,  
la que cambiara la historia!

## Tabla de contenidos

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b>   | <b>4</b>   |
| OBJETIVOS: .....   | 13         |
| <b>CAPÍTULO 1. CARACTERIZACIÓN .....</b>   | <b>14</b>  |
| 1.1 Datos sociodemográficos de Ciudad Bolívar.....   | 14         |
| 1.2 Las mujeres en Ciudad Bolívar, protagonistas olvidadas en la historia .....  | 18         |
| 1.2.1 Las mujeres en Colombia .....  | 19         |
| 1.2.2. Condiciones de las mujeres en el campo .....  | 24         |
| 1.3. La IED Colegio Rural Quiba, reflejo de la realidad colombiana y de Ciudad Bolívar: .....  | 30         |
| 1.3.1. Sobre el colegio y el grupo de trabajo.....   | 33         |
| <b>CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES .....</b>  | <b>36</b>  |
| 2.1. Luchas por el derecho a la ciudad en Ciudad Bolívar: antecedentes y perspectivas .....  | 36         |
| 2.2. Mujeres populares y movimientos sociales: antecedentes del derecho a la ciudad y las condiciones de las mujeres en Ciudad Bolívar ..... | 39         |
| 2.3 Hacia una enseñanza liberadora: aportes de la pedagogía crítica y el pensamiento crítico .....   | 42         |
| <b>CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO.....</b>  | <b>45</b>  |
| 3.1 Derecho a la ciudad en Ciudad Bolívar .....  | 45         |
| 3.2. Mujeres populares precursoras del derecho a la ciudad en la localidad de Ciudad Bolívar .....   | 56         |
| 3.3. Pedagogía socio-crítica y pensamiento crítico.....  | 62         |
| <b>CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....</b>  | <b>71</b>  |
| 4.1 Enfoques metodológicos .....   | 71         |
| 4.2 Descripción del proceso investigativo: .....   | 74         |
| 4.2.1 Primer momento: propuesta inicial de proyecto: .....   | 77         |
| 4.2.2. Segundo momento, nueva propuesta de proyecto pedagógico:.....   | 79         |
| 4.3. La maestra del proyecto: .....  | 110        |
| <b>CONCLUSIONES.....</b>   | <b>113</b> |
| <b>Bibliografía .....</b>  | <b>119</b> |

## INTRODUCCIÓN

Las sociedades contemporáneas se organizan alrededor de los derechos humanos, como aquel cuerpo político, ideológico y jurídico, donde se busca garantizar la dignidad de los individuos y de diferentes grupos sociales. Estos, por su naturaleza, permiten ser exigibles a organismos, tales como el Estado, para garantizar mejores condiciones de vida.

No obstante, los derechos humanos, también adquieren importancia en cuanto a ser la expresión de la historia de las clases populares por encontrar condiciones dignas de vida y por hacerse un espacio de libertad y empoderamiento. Tal como lo menciona Herrera (2008):

Los derechos humanos son el resultado de luchas sociales y colectivas que tienden a la construcción de espacios sociales, económicos, políticos y jurídicos que permitan el empoderamiento de todas y todos para poder luchar plural y diferenciadamente por una vida digna de ser vivida. (p. 190)

Los derechos humanos son el resultado histórico de luchas sociales a lo largo del mundo, es decir, cuando se hace referencia a ellos, no se habla únicamente de algo ya existente, sino de las luchas sociales vivientes y de un análisis necesario de la realidad. Así pues, en contextos como Colombia, específicamente en los barrios periféricos de Bogotá, los procesos colectivos por la defensa y promoción de derechos humanos son la base de existencia de barrios tales como Paraíso, Bella Flor, Alpes, etc. Estos barrios están ubicados en el sur de la ciudad y habitados por las clases populares, que han surgido a partir de la apropiación de terrenos y la lucha por la legalización. Estos procesos son desarrollados desde los años 60 's en Bogotá, a partir del crecimiento demográfico, el desplazamiento forzoso de la población campesina a la ciudad y la exigencia por una vivienda propia.

Los derechos humanos son una herramienta que las clases populares han utilizado para defender su dignidad y cumplir sus necesidades básicas. En nuestro país se logran evidenciar con más claridad debido a que las desigualdades son muy evidentes, y es esta herramienta con la que la población ha logrado conquistar condiciones básicas para su vida. En territorios como Bogotá varias de las localidades son construidas a partir de reivindicaciones básicas de supervivencia como la vivienda. En particular, Ciudad Bolívar, en donde situaciones generadas por la injusticia social como el conflicto armado que desencadenó una ola de desplazamiento, las personas se vieron obligadas a migrar y generar asentamientos ilegales (o invasiones), a partir de que la comunidad generó una lucha por el derecho a la vivienda.

El reconocimiento de los derechos humanos, como expresión histórica de la búsqueda de las clases sociales desposeídas y los grupos sociales oprimidos, como condición de posibilidad para unas vidas dignas, se han convertido en una herramienta - desde el siglo XX con el fin de la segunda guerra mundial - para exigir y garantizar condiciones óptimas de vida a niveles culturales, políticos, sociales, económicos y (recientemente) ambientales.

En nuestros territorios donde la desigualdad económica, social y política es tan aguda, los derechos humanos han estado presentes en cada lucha popular, como una especie de objetivo, el cual podrá garantizar un cambio sustancial en la vida de las personas afectadas por la pobreza, la violencia, etc. Por ende, es de suma importancia que las comunidades desde su juventud reconozcan la necesidad de la obtención, defensa y lucha por los derechos humanos.

Dentro de la población en general que se encuentra oprimida por las situaciones de empobrecimiento, es importante reconocer que existe un mayor peso en las mujeres de las clases populares, oprimidas tanto por su sexo como por su clase social, buscan condiciones de vida

dignas también a través de los derechos humanos. Así mismo, esta búsqueda nos lleva a preguntarnos por esta historia de lucha, a cuestionar el por qué las mujeres luchan y por qué han sido invisibilizadas a lo largo del tiempo.

Entonces, parte de hablar de los derechos de las mujeres en medio de los derechos humanos, es referirnos a cómo un grupo social explotado y oprimido históricamente, ha buscado -dentro de sus condiciones particulares- ser reconocido y conquistar una vida digna para sí mismas y sus familias. También, lleva a cuestionar y preguntar continuamente (principalmente en la actualidad) el por qué las mujeres siguen sufriendo de violencia sexual, económica, emocional, por parte de la sociedad en general, pero también por parte de sus familias, parejas sentimentales e hijos. Muestra de esta opresión es cómo la brecha salarial sigue siendo tan marcada, y que mientras las mujeres deben someterse a una doble jornada en su cotidianidad, en donde su vida se centra en transportarse para ir a laborar ya que deben trabajar en las lejanías de sus hogares, y adicionalmente se debe regresar a casa a ocuparse de las labores domésticas, el cuidado de los niños, el cuidado de las personas mayores, entre otros. También se evidencia en que son tratadas como objetos cuando son acosadas en las calles o culpadas cuando las cifras de feminicidios aumentan. De allí la importancia de cuestionar a la sociedad en la que vivimos y del lugar que le otorgamos a las mujeres, con el objetivo de construir una sociedad más justa.

Dentro de la lucha por los derechos humanos, en particular en los procesos de lucha por vivienda y territorio en los barrios populares –tal como ocurre en otros procesos de exigencia de derechos– el papel de la mujer ha sido invisibilizado, aun cuando el aporte de las mujeres a las luchas populares por la ocupación del espacio urbano ha sido de vital importancia para la conquista de garantías colectivas, no sólo en la construcción de los barrios sino en su defensa. Tal como lo expone Tamayo (2011):

Las mujeres también tenían su parte en los enfrentamientos con la fuerza pública, su papel no se restringía a la defensa pacífica del barrio, por el contrario, participan activamente en todos los espacios de lucha y constitución de sus comunidades barriales. (p. 163)

Reconocer el papel de las mujeres en la sociedad y, en particular, en la construcción de los barrios en localidades como Ciudad Bolívar, implica cambiar la concepción y el rol de las mujeres en la historia, en los relatos y también en los hechos, en la cotidianidad, asignándole su justo protagonismo.

A lo largo de la historia, el papel de las mujeres ha sido ocultado o puesto en segundo plano debido al orden patriarcal de la sociedad. Para el caso de la historia barrial bogotana, en casos como Ciudad Bolívar, el rol de las mujeres es menospreciado y subvalorado, a pesar de haber asumido un rol de liderazgo y de unidad para la comunidad, en función de solucionar problemáticas concretas como las tomas de tierras urbanas para la construcción misma de los barrios, el cuidado de los niños, la defensa de las viviendas, la movilización por la legalización de los barrios, servicios públicos, entre otros.

A su vez, el reconocer el papel de las mujeres en el pasado, lleva también a reflexionar acerca de su papel en la actualidad y en el futuro. Es a partir de los hechos como se puede reconocer que las mujeres no deben estar relegada a un segundo plano, sino que tienen y han tenido, la capacidad de ser protagonistas de la historia al igual que los hombres.

Este reconocimiento debería existir en todos los ámbitos de la sociedad, para que la historia de los territorios sea conocida y cultivada desde las más jóvenes generaciones hasta las más adultas. Una forma eficaz para que esto ocurra es por medio de la educación, existe una necesidad de que la comunidad y la escuela generen relaciones estrechas. En concreto en Ciudad Bolívar muchas veces aprender conceptos abstractos dentro de las Ciencias Sociales como los



Derechos Humanos, tiende a ser difícil para los estudiantes si no se relacionan con su diario vivir y se ve la historia aislada de las vivencias propias. El docente al generar una conciencia y valerse de la historia de los barrios para explicar a través de ello la propia disciplina permite una comprensión de dichos conceptos relacionándolos y aplicándolos dentro de sus realidades.

Las aulas no deben ser ajenas del contexto ni de la cotidianidad del estudiante; tampoco debe negarse de la posibilidad de explicar conceptos complejos; igualmente, no debe evitar discusiones tensionantes como el rol de las mujeres en la sociedad.

Dicho esto, es importante que las escuelas se vinculen con el contexto del estudiante con el objetivo de, primero, lograr enseñar conceptos y categorías complejas como la de los *derechos humanos* -muchas veces incomprensible - a partir de la historia y los relatos de su contexto más cercano. Territorios como Ciudad Bolívar son el ideal para explicar la importancia de los derechos humanos y dan la posibilidad de que el estudiante pueda comprender en líneas generales su definición. Así mismo, esto llevará a problematizar el rol de las mujeres tanto en el pasado, como en el presente y en el futuro, dentro de la escuela, el barrio, el país y en la sociedad en general.

Segundo, vincular a la escuela con el contexto estudiantil, debe generar la reflexión del estudiante para incentivar el entendimiento de su realidad y crear la posibilidad de un actuar en función de transformarla. El conocimiento de conceptos complejos como los derechos humanos y la discusión de temas tan polémicos como el rol de las mujeres en la sociedad, son la posibilidad de generar nuevas prácticas en los contextos más inmediatos de los y las estudiantes, en particular, de aquellos que habitan territorios como el de Ciudad Bolívar.

Tercero, resignificar el rol de las mujeres en los diferentes contextos en los cuales se encuentran inmersos los estudiantes, principalmente en los más cercanos. Esto implicaría el reconocimiento - entre otros aspectos - del trabajo doméstico, de las violencias sufridas como mujeres y de su papel histórico político.

Por consiguiente la presente investigación propone realizar un trabajo de educación comunitaria en la IED Colegio Rural Quiba Alta, que permita recuperar la experiencia de lucha por la construcción colectiva de los barrios populares habitados por los y las estudiantes de la institución, rescatando el aporte de las mujeres populares en estos procesos sociales comprendiendo el papel histórico de ellas dentro del territorio y comprendiendo el potencial de este para abordar el tema de género y los derechos humanos con el fin de desarrollar pensamiento crítico.

Desde la licenciatura en Educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos y la línea de género, identidad y acción colectiva esta propuesta está guiada bajo una perspectiva transformadora, que aporta y matiza no solo el papel que dentro de la sociedad damos a las mujeres, sino como desde el lugar de maestras se están dando estas transformaciones, retomando y estudiando las luchas que las mujeres a lo largo de la historia han realizado y que han sido borradas al estar en una estructura patriarcal que les han negado su historia en estos lugares.

La línea da elementos investigativos en relación al género y como este nos puede permitir analizar de una forma más profunda lo que sucede en la sociedad, además de querer ampliar aún más la categoría de mujeres populares y el derecho a la ciudad, entendiendo que cada vez son más los temas que se desean abordar desde esta perspectiva para comprender la sociedad y transformarla desde una apuesta anti-patriarcal, anti-capitalista, comprendiendo a las

mujeres como hacedoras y protagonistas de sus misma historia y constructoras de la realidad y los territorios, aun cuando se las quiera borrar. Además que la línea me a permitido hacer una reflexión de mi proceso dentro de la investigación, preguntándome por como la investigación también me trasformo y dejo una marca, que como mujer que ha habitado durante toda la vida esta localidad, desea hablar sobre todo como su barrio, las mujeres y su ejemplo la forjaron y convirtieron en una mujer con muchas ganas de soñar, educar, trasformar y que todo esto no me hizo menor rigurosa con mi investigación, sino que me permitió ser más franca, sincera y genuina en ella.

Por todo lo anterior el problema que se plantea se puede expresar a través de la siguiente pregunta: ¿Cómo promover el pensamiento crítico en los y las estudiantes de ciclo 5 del (IED) Colegio Rural Quiba Alta frente a la lucha por los DDHH en los territorios que habitan, reconociendo y resaltando el papel de las mujeres en estos procesos colectivos?

Tabla 1. Sistema de proposiciones.

| Categoría   | Objetivo   | Hipótesis  | Preguntas  |
|---|--|--|--|
| Derecho a la ciudad en Ciudad Bolívar   | Reconocer el ejercicio del derecho a la ciudad por parte de los habitantes de la localidad, como una necesidad del desarrollo de una vida digna. | Los habitantes de Ciudad Bolívar, han ejercido el derecho a la ciudad (aunque no sean conscientes del mismo), en medio de sus luchas por condiciones de vida dignas dentro de sus barrios, como la legalización de los mismos, la creación de escuelas y parques, entre otras.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es la sociología urbana marxista?</li> <li>- ¿Qué es el derecho a la ciudad?</li> <li>- ¿Por qué se habla del derecho a la ciudad en un contexto como el de Bogotá y Ciudad Bolívar?</li> <li>- ¿Cómo se refleja el derecho a la ciudad actualmente en Ciudad Bolívar? - ¿Qué relación tiene el derecho a la ciudad con los DDHH?</li> </ul> |
| Mujeres populares precursoras del derecho a la ciudad en la localidad de Ciudad Bolívar | Visibilizar el papel de las mujeres populares en la construcción de los barrios de invasión, desde una perspectiva del derecho a la ciudad.      | Las mujeres dentro del sistema patriarcal y capitalista, han sido excluidas e invisibilizadas en las luchas sociales. No obstante, su papel ha sido relevante y protagónico. Así también lo ha sido en la construcción de los barrios periféricos en Ciudad Bolívar, comprendiendo estos procesos de luchas sociales a partir de una perspectiva del derecho a la ciudad | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué relación tiene el derecho a la ciudad con las mujeres?</li> <li>- ¿Por qué hablamos de mujeres populares?</li> <li>- ¿Cómo las mujeres han defendido sus derechos propios y los de su comunidad?</li> <li>- ¿Por qué es importante visibilizar el papel de las mujeres en los barrios y en la sociedad?</li> </ul>                           |
| Pedagogía socio-crítica y pensamiento crítico   | Promover el pensamiento crítico dentro de la escuela por medio de la lectura del contexto, la  | El pensamiento crítico, como herramienta para la formación de estudiantes reflexivos de su   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es la pedagogía socio-crítica? - ¿Qué es el pensamiento crítico?</li> </ul>  |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p>apropiación territorial y el análisis de la sociedad en su conjunto.</p> | <p>realidad y críticos frente a las relaciones de poder y opresión (especialmente hacia las mujeres), debe ser llevado a las aulas por parte de los maestros a través de elementos cercanos al contexto del estudiante. Por tanto, la lectura del contexto, la apropiación territorial y el análisis de la sociedad, son elementos que deben constituir una pedagogía crítica en el aula.</p> | <p>- ¿Cómo promover el pensamiento crítico en el aula?<br/> - ¿por qué es importante hablar de la importancia del papel de las mujeres en la sociedad, en la escuela?<br/> - ¿Cómo la educación comunitaria contribuye a ese proceso de pensamiento crítico dentro de la escuela?</p> |
|--|---|---|---|

## **OBJETIVOS:**

- **GENERAL:**

Fomentar el pensamiento crítico en los y las estudiantes de ciclo 5 del (IED) Colegio Rural Quiba Alta frente a la lucha por el derecho a la ciudad, específicamente en el papel de las mujeres en los procesos colectivos y la reflexión de sus propios territorios.

- **ESPECÍFICOS:**

- Reconocer el proceso de enseñanza-aprendizaje acerca de las ideas de los DDHH y el derecho a la ciudad en el Colegio Rural Quiba Alta, principalmente en el ciclo 5
- Identificar el papel de las mujeres de sectores populares en la consolidación de los barrios populares en la localidad de Ciudad Bolívar.
- Promover el pensamiento crítico en los estudiantes de ciclo 5 del (IED) Colegio Rural Quiba Alta en función de reconocer el papel de las mujeres y de los derechos humanos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## CAPÍTULO 1. CARACTERIZACIÓN

La presente investigación y proyecto pedagógico se desarrolla en la IED Colegio Rural Quiba Alta. Esta institución reúne jóvenes estudiantes de barrios pertenecientes a la localidad 19 de Bogotá: Ciudad Bolívar. Además, la maestra investigadora es egresada de la misma institución.

Los y las estudiantes pertenecientes a la institución viven en la zona urbana de la localidad, más específicamente en barrios aledaños al colegio, como Paraíso, Bella Flor, Verbenal, Guabal, Alpes y, también, algunos habitan la zona rural - que es más próxima a la institución - viviendo en la quebrada de Quiba.

A continuación, se desarrollarán diferentes aspectos y características que le permitirán al lector(a) conocer más de cerca el contexto de Ciudad Bolívar, de sus mujeres en relación a las condiciones generales del país y, en particular, de los y las estudiantes de ciclo cinco de la IED Colegio Rural Quiba Alta.

### **1.1 Datos sociodemográficos de Ciudad Bolívar**

Según la alcaldía local de Ciudad Bolívar, la localidad se encuentra ubicada al sur de la ciudad de Bogotá, limitando al norte con la localidad de Bosa, al suroccidente con la localidad de Usme y Tunjuelito, y al occidente con el municipio de Soacha. Esta tiene una extensión total de 12.999 hectáreas, de las cuales 3.391 son consideradas suelo urbano y, el restante, suelo rural. Particularmente, los barrios de Alpes, Paraíso, Verbenal, Guabal y Bella Flor se encuentran dentro del territorio urbano, específicamente en las zonas montañosas de la localidad, mientras que la IED se encuentra entre el territorio rural.

Para comprender el contexto particular de los y las estudiantes de la institución, es importante resaltar el desarrollo histórico de la localidad hasta el presente, donde las condiciones económicas, sociales y políticas desde sus inicios hasta la actualidad, siguen influyendo en la cotidianidad de los barrios que conforman Ciudad Bolívar. Esta historia repercute en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes, y afectan directamente la forma en que construyen su conciencia, ideas y pensamientos respecto a sí mismos/as, su comunidad y entorno.

En la época precolombina, los territorios ahora conocidos como Ciudad Bolívar eran habitados por pueblos indígenas como los Cundáis y los Usmes, gobernados por el cacique Sagüanmachica. Son estos quienes deben enfrentar no solo la invasión de otras tribus indígenas, sino también la de los españoles durante la conquista, quienes – tras la usurpación de tierra indígena – establecen en los territorios haciendas que, con el pasar del tiempo, cambian de dueños. Castrillón (2008) en el artículo escrito en el periódico *El Espectador* titulado *Ciudad Bolívar, contrastes de una historia*, explica:

En sus inicios, Ciudad Bolívar estuvo habitada por grupos muiscas que terminaron hacinados en un resguardo indígena de Bosa. Posteriormente, esta localidad comenzó a ser segmentada en grandes haciendas, las cuales, hacia 1940, fueron llamadas Carbonera, Casablanca, La María, la Marichuela, El Cortijo y Santa Rita. P. 1

Gracias a la suma de algunos factores como la creciente industrialización de la capital y el conflicto armado interno, lleva a que numerosas familias buscarán asentarse en los territorios donde estaban ubicadas aquellas haciendas. Allí en concreto, se da el surgimiento de industrias de explotación de materias primas y de producción de materiales de construcción (tales como ladrilleras), donde se le permite a las familias de los trabajadores construir sus viviendas en las cercanías de las fábricas. “Serán los nichos proletarios y sus familias quienes construirán y



poblaran los algunos terrenos para así posteriormente darle nacimiento a barrios de la localidad circundante a dichas ladrilleras (“Estrategias Teóricas. La Definición De Los Derechos Humanos En El Marco De Una Concepción Material Y Concreta De La Dignidad Humana,” 2008, )” (Sánchez, 2018, p. 34).

Posteriormente, hacia los años 50’s, la población aumenta significativamente gracias a la ocupación ilegal de terrenos de estas haciendas, donde ya no solo eran habitadas por trabajadores del sector, sino también por diversas familias – principalmente desplazadas – quienes buscaban un hogar para iniciar una nueva vida dentro de la ciudad, pero quienes carecieron de algún tipo de apoyo por parte del Estado.

La situación anteriormente descrita sobre el desplazamiento y urbanización del territorio, ha sido una constante en la localidad de Ciudad Bolívar; esto no solo para conformar lo que hasta el momento se conoce, sino que continúa siendo vigente. Esto sucede debido a las condiciones de violencia económica, social y política existente en la estructura social colombiana y la ineficiencia del Estado por solucionar tales fenómenos. Según Sánchez (2018) entre los 50’s y 80’s la colonización de las periferias de Bogotá, especialmente de lo que hoy en día es conocido como Ciudad Bolívar se da gracias a: el desplazamiento de comunidades rurales a la ciudad gracias al conflicto armado, las migraciones urbanas debido a los procesos de industrialización y la comercialización de terrenos tanto formal como informal.

Es importante resaltar que la localidad a lo largo de su desarrollo se ha construido tanto por procesos legales como ilegales, siendo estos últimos los más destacados. Los procesos legales comienzan con los surgidos a partir de las ladrilleras; luego con el programa de “Lotes con servicios” de los 80s (donde surge una preocupación por la creciente urbanización de las

partes montañosas de los territorios), financiada por el Banco Interamericano de Desarrollo; y por último, igualmente en los 80s con el *Plan Ciudad Bolívar*, que daría nacimiento a la localidad 19 de Bogotá. Sánchez (2018) lo expone de la siguiente manera:

El proyecto en su raíz fue acordado a través de un convenio como ya lo mencionamos entre el BID, la presidencia de la república y la alcaldía mayor de Augusto Ramírez Ocampo y que contempló en su totalidad una inversión más o menos de 235 millones de dólares. En su primera etapa y tras varias dificultades y dilataciones en términos financieros, se emprende la compra de terrenos, minúsculas obras de infraestructura en pro de adecuar los terrenos, construcción de vías, sistemas de alcantarillado entre otras cosas. (p. 45)

Por otra parte, los procesos ilegales de urbanización surgen a partir de la organización comunitaria e independiente de familias en búsqueda del derecho a la vivienda. Estos procesos se hacen mayormente presentes entre los años 80's y los inicios de los 2000, pasando por diversas dificultades, especialmente la lucha por hacer legalizar los barrios, lo cual implicaba la estratificación de los barrios y la llegada de servicios públicos a los hogares (así como sucedía en los barrios ya reconocidos dentro de la localidad, gracias al *Plan Ciudad Bolívar*). No obstante, fue posible sobrellevar tales problemáticas por medio de la construcción de viviendas, iglesias, jardines infantiles y escuelas, el surgimiento de emprendimientos como búsqueda de alternativas para suplir la falta de servicios públicos (como agua, gas y electricidad), lo anterior es gracias a los procesos de organización comunitaria.

Dicha organización no solo se enfocó en la búsqueda de alternativas ante la ausencia estatal, sino que también se encargó de exigirles a diferentes organismos gubernamentales la asistencia dentro de los barrios – así como la legalización de los mismos. Sobre este asunto Sánchez (2018) dice:

En este trabajo mancomunado y de raíz comunitaria y popular se destacan barrios como Juan Pablo II, Jerusalén y Paraíso que además de ser uno de los primeros barrios en formación producto de procesos de invasión, lograron durante el año de 1980 la transformación de las

condiciones de habitabilidad de los pobladores, logrando evolucionar ranchos techados con tela asfálticas, improvisados y riesgosos por casas de ladrillo con mayor resistencia y solidez. (p. 51)

Dentro de estos procesos de construcción de Ciudad Bolívar cabe destacar el paro cívico-comunal de 1993, como la exigencia conjunta de toda la localidad -comprendiendo tanto barrios legales como ilegales- para la solución por parte del Estado ante las problemáticas anteriormente descritas. Este último termina siendo un éxito logrando, entre otras exigencias, la construcción de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas sede tecnológica, la estratificación de toda la localidad en estrato 1 por 10 años y la implementación de servicios públicos en los barrios donde no los había.

## **1.2 Las mujeres en Ciudad Bolívar, protagonistas olvidadas en la historia**

Los procesos de construcción de la localidad no habrían sido posibles sin la participación de las mujeres habitantes de la localidad. No obstante, esta ha sido olvidada y, junto a esto, las condiciones de ellas en Ciudad Bolívar a día de hoy no son favorables.

Para comprender las condiciones de vida de las mujeres tanto en Colombia y en concreto las mujeres de Ciudad Bolívar, consideramos prudente detallar bajo diferentes informes y relatos las condiciones de las mismas, haciéndolo desde tres dimensiones, partiendo desde la colombiana como la más general, luego, el de las zonas rurales, para tener un panorama completo de las condiciones de vida de las mujeres, entendido que muchas de las mujeres habitantes de la localidad, que migraron y participaron de la toma de terrenos eran de ascendencia campesina y, por último, la de Ciudad Bolívar, ya que es el territorio en el cual nos vamos a centrar específicamente.

Es importante aclarar que, a pesar del papel activo de las mujeres en la construcción de la localidad de Ciudad Bolívar, no implicaba estar exentas de las diferentes expresiones de su opresión. Aunque no se tenga documentado las cifras de mujeres excluidas del trabajo formal y relegadas al trabajo doméstico, ni las de víctimas de violencia sexual y físico, las cifras más recientes dan cuenta de que estas problemáticas son parte del pasado, y eran existentes como lo son ahora.

Algunas cifras que reflejan la opresión económica y sexual presente en las mujeres populares de Ciudad Bolívar se tomaron en cuenta previas al año 2020, ya que se considera que la pandemia fue un punto de quiebre en la sociedad en general (lo cual sobrepasa los límites de la presente investigación).

Adicionalmente, se toma en cuenta los aspectos económico y sexual, como los principales que atañen a las mujeres como sujetas oprimidas y explotadas en la sociedad (sin negar también la importancia de otros aspectos como el cultural, el político, el educativo, etc.). También se aclara que no se pudo llegar a contrastar la información con otros informes correspondiente a los años en los que se daban los procesos de ocupación de terrenos, lo cual evidencia que para aquel entonces (no tan lejanos) no se le dan mayor visibilidad, estudio y prevención a las violencias vividas por las mujeres.

## **1.2.1 Las mujeres en Colombia**

### **1.2.1.1. Condiciones económicas de las mujeres en Colombia:**

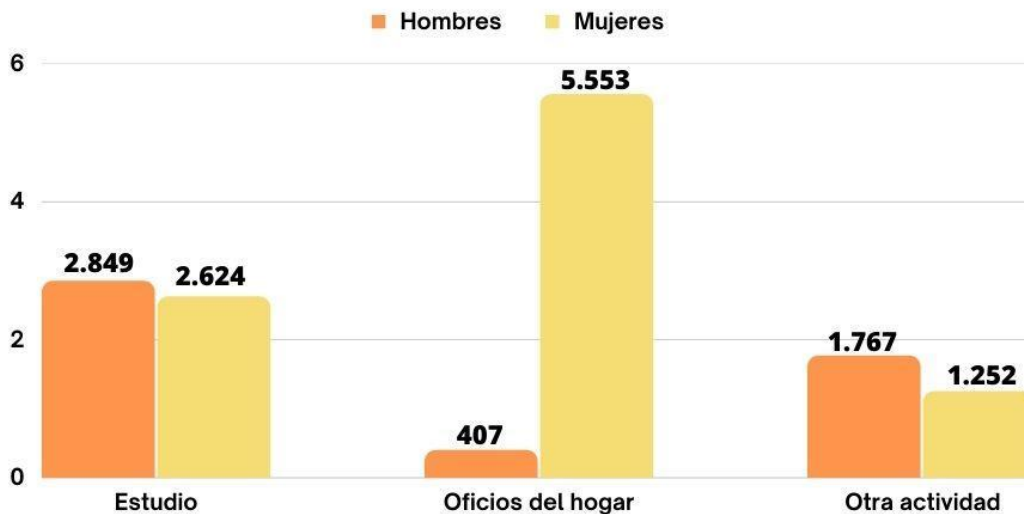
Para entender la condición de las mujeres habitantes de la localidad Ciudad Bolívar, también hay que indagar en las mujeres colombianas en general, para entender de una forma

general las condiciones de las mujeres en la misma sociedad. Según las cifras del DANE (2020) las mujeres dentro del país ocupan el 51,1% de personas en edad para trabajar, pero solo el 42,9% son población activa económicamente, mientras que el 65,2% son población económica inactiva y como población ocupada ocupan el 41,4%. Estas cifras dan cuenta de un panorama incierto y estancado para las mujeres del país respecto a su libertad económica y financiera.

Dentro de las cifras de población económicamente “Inactiva” (PEI) encontramos que el 59% de las mujeres inactivas se dedican a los oficios del hogar, mientras (como vemos en la gráfica 1) el porcentaje de los hombres es del 8,1%. Esto no quiere decir que la mujer sea ajena a la actividad económica del país, de hecho el trabajo no remunerado de las mujeres bajo el nombre de trabajo doméstico y de cuidado ocupa el 20% del PIB. Con base a lo dicho por el DANE (2020) podemos concluir que gran parte de la economía colombiana es sostenida por las mujeres que no reciben un sueldo y son explotadas bajo la premisa de que el trabajo doméstico no es una labor productiva dentro de la sociedad actual.

Según el DANE (2020) las cifras de las mujeres que se dedican a estudiar como actividad principal son el 28%, mientras los hombres son el 57%, muestra de la desigualdad en términos intelectuales, culturales y educativos.

## Población "inactiva", por tipo de actividad principal (Cifras en miles. Total Nacional, 2019)



Grafica 1.

Fuente: producción propia basada en DANE, 2019

Por otro lado encontramos que las mujeres aportan con el trabajo doméstico y de cuidado no remunerado (TDCnR) el 20% del PIB, Según el DANE (2017) si este trabajo tuviera remuneración monetaria sería el sector más importante de la economía, por encima del sector de comercio (17,5% del PIB) el sector de administración pública (14,6% del PIB) y el de industria manufacturera (11,9% PIB). Las mujeres llegan a aportar el 78,4% de las horas de trabajo anuales que equivalen a 36,5 millones de horas anuales, dedicadas al TDCnR y ellas aportan el valor económico del 76%.

# APORTE DEL TRABAJO NO REMUNERADO A LA ECONOMÍA 2017

Las mujeres aportan el **78,4%** de las **36,5 millones de horas anuales** dedicadas a TDCnR, y aportan el **76%** de su **valor económico**



Grafica 2.

Fuente: Producción propia basada en DANE, 2017

## 1.2.1.2. Violencia hacia las mujeres en Colombia:

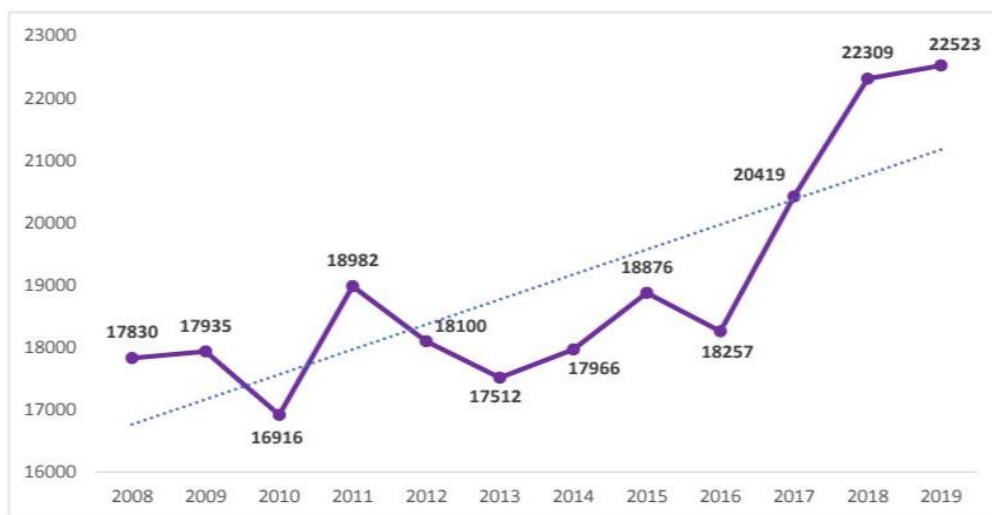
En cuanto a la violencia contra las mujeres en Colombia, el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, desde ahora INML-CF registra las cifras de violencia intrafamiliar. Sisma Mujer (2020) data que alrededor de 28.277 de personas sufren violencia intrafamiliar, de las cuales 16,797 son de mujeres, es decir, que las mujeres sufren el 59,4% del

total de las violencias intrafamiliares. De los exámenes médicos legales practicados a personas víctimas de violencia intrafamiliar la DIJIN de la Policía Nacional registró 116.535 casos de los cuales 91.675 son casos de mujeres, es decir, el 78,67%.

Respecto a la violencia sexual en Colombia para el 2019 -según datos del INML-Cf- se realizaron 26.158 exámenes médicos legales por presuntos hechos de violencia sexual, de los cuales 22.523 correspondieron a mujeres, los cuales corresponden al 86,1%.

Respecto a la violencia ejercida por parte de pareja o ex pareja según el INML-CF, en el año 2019 se realizaron 49.026 exámenes médicos legales, de los cuales 42.134 fueron de mujeres, es decir, el 85,94%. Y las cifras de los feminicidios íntimos (homicidios de mujeres perpetrados por presuntos agresor “Pareja o ex pareja”) del año 2019 se realizaron 159 exámenes médicos legales por homicidios perpetrados por el presunto agresor pareja o ex pareja, de los

**Gráfica 1 Comportamiento de la violencia sexual contra las mujeres en Colombia. 2008 -2019**



Fuente: Elaborada por la Corporación Sisma Mujer a partir de Forensis 2008 – 2018 y Versión Web de Cifras de Lesiones de Causa Externa en Colombia 2019.



cuales 133 fueron a mujeres, es decir el 83,65%, mientras que según la DIJIN los feminicidios ocurridos en el 2019 fueron en total 178.

## **1.2.2. Condiciones de las mujeres en el campo**

### **1.2.2.1 El papel económico de las mujeres en el campo**

Es importante tener en cuenta que el 75% de Bogotá es rural, en particular Ciudad Bolívar se vive y experimenta el híbrido entre urbanidad y ruralidad. Las mujeres dentro del país afrontan duras condiciones de vida, llenas de incertidumbre. Pero en particular las mujeres del campo enfrentan condiciones diferentes a las mujeres de las grandes ciudades del país, es por ellos que es preciso hacer algunas claridades con respecto a cómo ellas viven, esto, para entender por qué esto influye en la localidad está en la periferia de la ciudad, en donde anteriormente existían fincas y con el lento proceso de urbanización siempre se tuvo una relación con la zona rural de la ciudad.

Además, gran parte de las mujeres que participaron en la toma de terrenos, migraron desde el campo, desde donde huían de la violencia (de actores armados o de sus familias) o en busca de mejores condiciones de vida y progreso.

Como prueba de lo anterior, retomaremos cifras del documento Mujeres rurales en Colombia publicado en el 2020, que describe datos del 2019, y el informe Situación de las mujeres rurales en Colombia del 2020, publicado en el 2021, y el informe titulado Situación de las mujeres rurales en Colombia 2010-2018. Estos exponen las condiciones económicas de las mujeres,

A partir de los datos estadísticos del DANE, la población total en el área rural es de 11.969.822 personas, lo que equivale al 24,2% de la población colombiana, mientras que las mujeres en esta área son el 48,13%, es decir 5.760.524.

La población en edad de trabajar, (desde ahora PET) en el área rural, es un total de 8.741, en las cuales las mujeres ocupan un 46,8% con un 4.089, pero la población económicamente activa (desde ahora PEA) del área rural que en su totalidad de 5.087, de los cuales las mujeres ocupan el 31,4% con 1.599. Y la población económicamente inactiva (desde ahora PEI) del área rural es en su totalidad 3.654 de las cuales de las cuales las mujeres ocupan el 68,1%, es decir 2.489 mujeres.

Otros datos que nos permiten comprender las diferentes condiciones de las mujeres de la ruralidad y de las zonas urbanas es que dentro de la población ocupada para el año 2019, para dicho año la tasa en las zona rural para las mujeres fue de 34,6% y el de los hombres de 71,9%, mientras que el de las mujeres de la zona urbana es de 48,7% para las mujeres y de 66,6 para los hombres, lo cual muestra cuan más aguda es la brecha entre sexo pero también en ambos sectores mostrando la profundización de esta problemática en la zona rural.

Para el año 2019 la tasa de desempleo en el área rural fue más baja, pero la brecha entre hombre y mujeres fue mayor y mientras en zonas urbanas la tasa de desempleo para las mujeres fue del 14%, para los hombres fue del 9,5%.

Dentro de lo que es la PEI, encontramos que en las zonas rurales las mujeres que se dedican al hogar como principal labor equivale al 65,8%, mientras los hombres ocupan el 7,1%

dentro de esta labor. Las mujeres que dedican este tiempo estudiando solo equivalen al 26,9% mientras que los hombres ocupan el 65,7%.

Encontramos que dentro de la ruralidad el trabajo no remunerado que realizan las mujeres para los años 2016 y 2017 (ENUT) trabajan un promedio de 12 horas con 42 minutos diarios, de lo cual el 62% es trabajo no remunerado, mientras que los hombres trabajan un total de 11 hora con 31 minutos diarios, de los cuales el 27% es trabajo no remunerado.

Otras actividades no remuneradas en donde las mujeres invierten tiempo diariamente son labores principalmente de criar animales para el consumo del hogar (12,90%), mientras los hombres dedican solo el 9,51% a esta labor. También se evidencia donde participan igual o un poco menos que los hombres en traer agua para el uso del hogar, traer combustible para cocinar en el hogar, plantar, regar, abonar, deshierbar o cosechar en una huerta casera o cultivo destinado solo para el consumo del hogar.

También el DANE (2020) muestra en cifras que las mujeres en las zonas rurales tienen un acceso a los servicios públicos inferiores al total nacional, lo cual es otra diferencia en cuanto a las mujeres de la urbe. Además existe otra cuestión que es la tenencia de la tierra como una particularidad de las reivindicaciones del campesinado en general, es aún más importante dentro las mujeres, pues esto implica una mayor independencia económica. Según la Agencia Nacional de Tierras (ANT) entre el 2018 y el 2021 en los procesos de formalización y adjudicación de tierra, de las cuales 14.826 familias tienen como representante a una mujer, lo cual equivale al 55,9%, y dichas cifras deben matizarse y tener en cuenta que la distribución de las tierras en Colombia está en manos de pocos dueños de tierra, entonces debemos preguntarnos realmente

cuántas tierras tienen las mujeres campesinas en relación a la acaparación de los latifundistas y terratenientes.

### **1.2.2.2. La violencia hacia las mujeres del campo**

Por último, en cuanto a la violencia intrafamiliar el Ministerio de Agricultura (2020) afirma que para el año 2015 el número total de casos reportados en el país fue de 74.022, de los cuales 4.385 corresponden a casos en la zona rural, es decir, un 5,9%. En relación al 2015 y al 2018 donde los casos de violencia intrafamiliar encontrados de las mujeres en zonas rurales aumentó un 40,9%, mientras a nivel nacional un 3,0%. Como se puede ver en la gráfica la violencia para la que se reportan mayor número de casos, tanto en la ruralidad como en lo urbano es la violencia de pareja. Por otro lado los casos de violencia sexual, hay un incremento en las zonas rurales de un 18,1% a nivel nacional y 40,0% en zonas rurales.

### **1.2.3.1. El papel económico de las mujeres en Ciudad Bolívar**

Las mujeres colombianas se encuentran excluidas del trabajo formal, imposibilitando una independencia económica y - por tanto - social, por lo cual se ven forzadas a una segura dependencia económica hacía su familia, pareja o hijos. En suma, cada mujer colombiana tiene una alta posibilidad de sufrir algún tipo de violencia (física o sexual), posiblemente incluso, de parte de su pareja o familia.

En la localidad Ciudad Bolívar las condiciones del país se ven igualmente reflejadas. Así, encontraremos las siguientes variables que nos ayudan a entender mejor las condiciones en las cuales deben vivir.

Según el diagnóstico local para las mujeres 2020, del observatorio de mujeres y equidad de género de Bogotá, Ciudad Bolívar está conformada por 776.349(1) personas, de los cuales 391.667 son mujeres, lo que equivale al 50,4% de la población.

En la localidad Ciudad Bolívar las condiciones del país se ven igualmente reflejadas. Así, encontraremos las siguientes variables que nos ayudan a entender mejor las condiciones en las cuales deben vivir.

Según el diagnóstico local para las mujeres 2020, del Observatorio de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá, Ciudad Bolívar está conformada por 776.349(1) personas, de los cuales 391.667 son mujeres, lo que equivale al 50,4% de la población.

En relación al trabajo encontramos que la población en edad para trabajar (PET) hay una distribución casi paritaria entre mujeres y hombres, pero, en la población económicamente activa (PEA) hay una relación de 4 por 6 hombres. Menos de la mitad de las mujeres de la PEA participan en el mercado laboral, mientras que 7 de cada 10 hombres lo hacen, en consecuencia el total de las mujeres de la localidad el 54,7% trabajan en condiciones de informalidad.

Dentro de las actividades de trabajo no remunerado las que más se practican son el cuidado de menores de edad, personas adultas mayores y los oficios del hogar, labores que en la sociedad patriarcal son delegadas principalmente a las mujeres.

Reconociendo los motivos y fundamentos fácticos de la forma en que fue construida la localidad y las problemáticas generales que afectan a las mujeres en el país y en particular en la localidad de Ciudad Bolívar, se ve la necesidad de defender que los procesos de ocupación de terrenos no habrían sido una realidad sin las mujeres, por consiguiente estos barrios no serían

posibles sin el trabajo de las mujeres. Ellas -con sus compañeros- fueron las que al migrar a las periferias de la ciudad y constituyendo casa por casa las que permitieron lo que es hoy cada barrio de la localidad, fueron pieza central de la resistencia para la ocupación, legalización y presión para financiación por parte del Estado para destinar recursos a los barrios. La docente García (2013) da voz a estas mujeres por medio de su investigación y nos permite entender estos procesos enunciados de su propia experiencia y vida:

"[ ...] Estuvimos en últimas en "La Floresta" en la casa de un señor, mi marido cuidaba carros, vendía cositas y luego entró a trabajar en una fábrica, después fue celador y de ahí una amiga nos dijo "caminen que allá en aquel lado están loteando" y nos trajo para Jerusalén y nos vinimos a vivir aquí. Esto era solo, los ranchitos en *paroid*, en tabla...sin ni siquiera agüita" [María del Carmen] (p. 127)

A partir de la división de roles de género, las mujeres fueron quienes comenzaron a preguntarse y preocuparse por las necesidades básicas del barrio y el cómo cubrirlas. Cuestiones como el agua, la luz, la escuela, la iglesia; todo esto, muchas veces, iniciando a partir de una preocupación familiar, que trascendió a la comunidad:

"La luz la metí yo. Estaba en el embarazo y arriba había postes pero decían que no podíamos prender luz porque era clandestino y la policía nos detectaba más rápido, incluso las velas teníamos que ponerlas en el piso ¡tapándolas!... tapando que no saliera la luz afuera...Abajo, por allá en todo eso habían casas, en donde está la avenida...de ahí pa`riba no había nada, de ahí para abajo sí. ¡Bueno pero, yo metí la luz!, le pague a un señor pa` que se subiera a un poste y colgáramos el cable porque, ¡pensándolo!, en ese tiempo ¡cada rato se inundaba el hospital!, y yo no podía ir a tener el niño allá, de pronto a cualquier momento estuviera en esas y no estuviera nadie. Entonces como yo era enfermera, tenía listas todas mis cosas y en caso de una emergencia yo me dije "¡me toca sola!", por eso necesitaba la luz. ¡Pero más me demoraba en ponerla que lo que me la quitaban los mismos de la energía!, cuando nosotros íbamos a prender ya nos habían quitado la luz a los que nos colgábamos, pero al fin logre ponerla, creo que dure como unos cuatro meses así. Y de ahí deje conectar a otros y así, yo la eche pa` la parte de arriba." [Cristina] (Garcia, 2013, 129)

El poder organizar un lugar para cuidar a los niños mientras los papás y las mamás trabajaban en las lejanías de la ciudad de Bogotá, creando así a las madres comunitarias.

[...] el hecho que llevó a mis compañeras a fundar el Jardín fue el ahogamiento de un niño de 5 años en una tina donde había ropa en remojo con agua y jabón, que permanecía solo mientras su mamá trabajaba en casas de familia. (García, 2013, 133)

Múltiples narraciones que muestran formas de que las mujeres se organizaron y buscaron la forma de solucionar de los problemas propios y de la comunidad:

[...]Un día, con Cecilia nos pusimos a hablar de que íbamos a cuidar los niños de las personas más necesitadas del sector, los niños que las mamás dejaban por ahí cuando iban a trabajar por días y nos prestaban precisamente para ir a jugar; hablamos con un señor que se llamaba Jorge Naranjo y le dijimos que queríamos cuidar niños pero que no teníamos un sitio, él nos aconsejó que habláramos con la JAC y como ellos eran bien amigos de nosotros nos dieron un pedacito del lugar donde iban a vender el *cocinol*... (García, 2013, 133)

### **1.2.3.2 La violencia hacia las mujeres que habita Ciudad Bolívar:**

En cuanto a los índices de violencia hacia las mujeres tenemos que para el año 2019 se registraron 9 homicidios en la localidad, 15 menos que en el año anterior (2018), la cifra del 2019 corresponde al 9,3% de las muertes de mujeres en Bogotá. El 85,4% de los delitos sexuales en la localidad son contra las mujeres y 4 de cada 5 casos de violencia intrafamiliar reportados son por mujeres.

### **1.3. La IED Colegio Rural Quiba, reflejo de la realidad colombiana y de Ciudad Bolívar:**

Teniendo en cuenta el contexto general mencionado anteriormente, es posible detallar cómo el contexto de los y las jóvenes de la IED Colegio Rural Quiba Alta es influenciado por habitar a que, inicialmente, fueron considerados de invasión, lo cual conllevó a la existencia de

diversas dificultades, aún persistentes, tales como la falta de servicios públicos, la pobreza, la delincuencia y la violencia por parte de la fuerza pública.

En concreto, los barrios de Paraíso, Bella Flor, Verbenal, Guabal, Alpes y la quebrada de Quiba, tienen un pasado de ser barrios ilegales, reconocidos posteriormente gracias a la organización comunal y su lucha por su estratificación, la cual a día de hoy sigue siendo estrato uno. Como a sus inicios, la mayoría de las personas que habitan estos barrios son población trabajadora que debe desplazarse fuera de sus barrios para llegar a su lugar de trabajo. No obstante, también hay una parte importante de la población que se sostiene a partir de pequeños emprendimientos, los cuales fueron de vital importancia en los inicios de los barrios. Sánchez (2018) lo enuncia de la siguiente forma:

En este marco [la consolidación de los barrios] y como producto de la organización comunitaria y popular, nacen y se gestan empresas locales y familiares apoyadas por organizaciones no gubernamentales (Famiempresas), que fueron la respuesta directa a la negación estatal que ha experimentado la localidad. (p. 51)

Esta propuesta recoge a estudiantes del ciclo 5, específicamente a grado décimo, donde se encuentran jóvenes entre las edades de 15 a 16 años. Las casas en donde viven con sus familias son de estrato 1, algunos de ellos han vivido en dichos barrios toda su vida, mientras otros han llegado allí por sus familiares y la necesidad de vivienda. Dichos barrios han ido ampliándose, por lo que se han ido generando nuevos muy cercanos a estos, con la diferencia de que no cuentan con los servicios básicos debido a la ilegalidad. Este derecho que los barrios anteriormente mencionados han obtenido por medio de la organización barrial, como el agua, luz, gas.

Previo a iniciar el proceso en la institución, las concepciones de los y las estudiantes frente a los temas tratados como los DDHH, el territorio y el papel de las mujeres dentro de la sociedad,



estaban concebidos de forma a-histórica, siendo relacionados con la criminalidad, marginalidad, y a pensamientos machistas, respectivamente.

Los derechos humanos eran concebidos de forma a-histórica, como algo desde siempre existente dentro de la sociedad. En ese sentido, los DDHH ya existían *per sé*, no han sufrido modificaciones ni las tendrán en el futuro. Igualmente, no se tenía en cuenta el papel de las organizaciones colectivas en su construcción.

Por otra parte, el territorio se relacionaba con la delincuencia, exaltándose de forma positiva. No se reconocían los procesos de invasión ni su importancia, por tanto, no existía sentido de pertenencia hacía los barrios habitados por cada estudiante, ni por su proceso histórico de creación y desarrollo.

Seguidamente, el papel de las mujeres en la sociedad estaba determinado por ideas machistas. Se le consideraba a las mujeres en un segundo plano y responsable de las violencias que puede llegar a sufrir. Adicionalmente, por parte de algunas estudiantes se evidenciaba una postura juzgadora hacía los hombres como principal responsable del machismo, desconociendo el sistema patriarcal estructural.

Igualmente, es importante resaltar como las condiciones periféricas de los barrios – tanto en dimensiones geográficas, como políticas y económicas – y a las dificultades de financiación a las IED's en términos generales, pero en particular al Colegio Rural Quiba Alta, el capital cultural de los y las jóvenes se ha visto afectado de tal forma que su interés por temas sociales es poco o nulo, así como su conocimiento por otros contextos más allá del más próximo.

El presente trabajo es importante para la educación en general, pero en particular para la educación comunitaria porque da insumos a cómo fomentar el pensamiento crítico a los y las jóvenes en diferentes contextos - pero principalmente en los relacionados con barrios periféricos y rurales o semi-rurales- en relación a la relevancia de los DDHH, como reflejo de las luchas populares a lo largo de la historia por la construcción de una sociedad más justa y por una vida digna. Así mismo, lleva a cuestionar acerca de los derechos que quedan por exigir y garantizar realmente. Además el debate acerca del papel de las mujeres en la sociedad, discutiendo la falsa idea de ser un sujeto socialmente pasivo y secundario, y sustituyéndolo por el de uno activo y protagonista de la historia y, más específicamente, de la conquista de derechos para la comunidad y de la construcción de las ciudades.

Para contextos territoriales similares al de la localidad Ciudad Bolívar, donde sus antecedentes son caracterizados por la falta de derechos garantes de la dignidad humana de las clases populares, pero también de la lucha social por su conquista. Es imperativo generar la reflexión y fomentar el pensamiento crítico en sus habitantes - principalmente en los más jóvenes - para construir sociedades más justas para las mujeres y también para los hombres.

### **1.3.1. Sobre el colegio y el grupo de trabajo**

El IED Colegio Rural Quiba Alta ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar (19) es una institución mixta, de carácter oficial, cuenta con dos sedes, en las cual ofrece los niveles de educación básica primaria, básica secundaria, media integral y procesos de inclusión a personas con discapacidad. Esta comenzó su funcionamiento en el año 1953 bajo la metodología de la escuela activa, después pasa a la escuela nueva y posteriormente se estructura el PEI y con esto la organización por grados.

A lo largo de su historia la institución ha recibido varios reconocimientos por su labor pedagógica, de gestión, de convivencia, de innovación en proyectos. Su PEI lleva el nombre de: Quiba A-gente de cambio social y productivo, razón por la cual su énfasis es en artes y microempresarial de procesos alimenticios, procesos industriales y procesos agropecuarios.

Su visión para el año 2023 es consolidar al colegio como una institución de excelencia educativa a nivel rural, local y distrital, líder en la formación de personas agente de cambio a través de la innovación pedagógica en procesos educativos pertinentes y de calidad con énfasis en la educación ambiental

Su misión es formar personas agentes de cambio que transformen su entorno mediante el desarrollo de habilidades y capacidades que les permitan la construcción y consolidación de su proyecto de vida, a través de procesos educativos pertinentes y de calidad, con énfasis en educación ambiental, implementando en un contexto rural.

Entienden por A-gente de cambio a una persona miembro de la comunidad educativa del colegio Rural Quiba Alta, que actúa de forma reflexiva sobre su entorno con el fin de facilitar, propiciar o impulsar condiciones que lo lleven en cualquier circunstancia a mejorarse a sí mismo, a contribuir al mejoramiento de otros, del entorno.

La institución fue de los primeros colegios en los cual los niños y niñas lograron completar algunos grados pese a las distancias, a este colegio los niños y niñas asistían haciendo un recorrido de cerca de una hora caminando desde sus barrios, sin importar las inclemencias del clima, el terreno o los diferentes peligros. Cabe aclarar que al colegio no solo asistían chicos y chicas de los barrios cercanos, sino personas de la misma quebrada.

El colegio logró tener más recursos y estos se vieron reflejados en las rutas escolares, la inversión en la planta física, y ampliación de planta profesoral, gracias al apoyo de la comunidad, muchas veces exigiendo al distrito destinar recursos para que los hijos e hijas de las personas que habitaban este territorio pudieran estudiar. Pero con los años, el cambio de docentes y de administrativos afectó al colegio, se fue separando de la comunidad y dejó de tener una relación como la de sus inicios.

Los estudiantes del colegio, que participaron en el presente trabajo pertenecen al ciclo 5, curso 10-01. Fueron alrededor de 26 estudiantes, de los cuales 13 son chicas y 13 chicos. En un principio el grupo era un poco más grande pero algunos estudiantes desertaron. Son estudiantes que viven en los barrios Paraíso, Bella Flor, La Torre, El Guabal, Verbenal, La Invasión y de la misma vereda de Quiba. Sus edades rondan los 15 y 16 años, la mayoría ha estudiado toda la vida en el mismo colegio y han vivido en el mismo barrio, llegaron a él o nacieron en él, debido a que sus familias cuentan con una casa, las cuales adquirieron a muy bajo costo. Es importante destacar que su permanencia, entre otros aspectos, se debe al bajo costo de vida en estos barrios.

A lo largo del año llegaron 3 chicas nuevas de lugares menos periféricos de la ciudad (como Bosa) y las demás de la misma localidad, pero de barrios que están en la parte plana y más comercial. Según ellas nos contaban, su llegada al barrio fue por las mismas razones que las de sus demás compañeros/as: sus padres habían comprado un lote muy barato. La diferencia educativa de ellas con relación a sus compañeros era notable, pues sus trabajos tenían mayor elaboración que los de sus compañeros y compañeras, pero a lo largo del año académico se fueron tornando iguales. Ellas en algunos momentos manifestaron que no les gustaba ni el barrio ni el colegio.

Es por estos motivos que la investigación se da en este espacio, ya que cuenta con diferentes factores que permiten entrar a relacionarlos y generar una investigación que involucra diferentes elementos, como la toma de terrenos, el papel protagónico de las mujeres en el derecho a la ciudad, el desarrollo del pensamiento crítico.

## **CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES**

El desarrollo del presente proyecto pedagógico, se realizaron diferentes indagaciones en repositorios de universidades públicas y privadas, así como también en plataformas digitales tales como Scielo, google académico, Dialnet, entre otros, donde se encontraron artículos, investigaciones y tesis pertinentes para la construcción del presente. Así, se exploró alrededor de tres categorías: *Derecho a la ciudad en Ciudad Bolívar*, *las mujeres en los DDHH* y *Pedagogía socio-crítica*. A partir de allí se abordará la estructura conceptual en la que se basa la presente investigación, permitiendo comprender la apuesta pedagógica que se desarrollará en la metodología.

### **2.1. Luchas por el derecho a la ciudad en Ciudad Bolívar: antecedentes y perspectivas**

El derecho a la ciudad en la localidad de Ciudad Bolívar es vital para la construcción del proyecto pedagógico, en tanto a su implicación histórica como para su actual desarrollo. En ese sentido, se retomaron seis producciones académicas que desarrollan apuestas o investigaciones que permiten comprender las luchas sociales y la historia de la construcción de la localidad, dimensionando la necesidad, esfuerzo y trabajo que ha puesto las personas que habitan o han habitado en ella por la defensa de su apropiación de un territorio en la capital del país.

El primer artículo *Luchas sociales y construcción de la ciudad. Las invasiones en Bogotá, 1961-1978* escrito por Tamayo, M. (2011) es importante para el proyecto, ya que presenta un esbozo histórico de las invasiones de terrenos en Bogotá. De este modo, es importante resaltar cómo las invasiones surgen a partir de las necesidades económicas y sociales de sus habitantes. El derecho a la ciudad se vincula con la búsqueda de la población vulnerada en conquistar dignidad humana, reflejada en la posibilidad de garantizar unas condiciones de vida estables relacionadas con la vivienda, el disfrute de servicios públicos y la posibilidad de tener participación política en los territorios.

La segunda es una tesis llamada *Los desarrollos urbanos desiguales en la localidad de Ciudad Bolívar, territorio de Ismael Perdomo en la I.E.D San Isidro Labrador* escrito por Palomo, C. (2016). Esta investigación es relevante ya que da cuenta de la desigualdad en la localidad, en relación al derecho a la ciudad, expresado en las luchas sociales. Se destaca cómo el derecho a la ciudad también debe estar presente en el ámbito educativo. Se desarrolla a partir de la necesidad de la Investigación Acción Participativa, considerando que es vital vincular la praxis con la teoría en función de la transformación social.

El tercero es un artículo llamado *Proyecto vidas móviles: caracterización de las poblaciones en situación de desplazamiento y vulnerable receptora en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá, DC, Colombia*, escrito por Gutiérrez, D. y Fernández, A. (2009). Allí se explora cómo la población en Ciudad Bolívar, especialmente desplazada, ha sufrido de la vulneración de sus derechos humanos inicialmente en sus territorios y, posteriormente, al luchar por el derecho a la ciudad. Dicho lo anterior, es importante ya que se entiende como el derecho a la ciudad implica a su vez que la búsqueda por ser garantizado por el Estado, también conlleva -en el

contexto de Ciudad Bolívar - a la vulneración del mismo derecho por parte del Estado y otros actores políticos.

El cuarto artículo *Las memorias del conflicto armado y la violencia en Colombia: Ciudad Bolívar como referente de mantenimiento de memoria colectiva significativa en Bogotá*, escrito por Sanchez, Y. y Madrigal, M. (2013). Es una investigación relevante ya que logra demostrar cómo el derecho a la ciudad en Ciudad Bolívar se refleja en cómo se construye una identidad frente a un territorio, la cual, busca ser cooptada por instituciones estatales, en función de olvidar las luchas populares. Esto es importante en cuanto a que es necesario retomar esta identidad en el proyecto pedagógico aquí desarrollado y que se retomará en la presente investigación.

El penúltimo texto es el capítulo II del libro *Ciudad Informal Colombiana. Barrios construido por la gente* de Torres, C. (2009). Este documento aporta a cómo la ciudad se construye en relación a su contexto económico, allí se plantea que:

“La economía informal y la vivienda popular son procesos sociales que desde hace décadas se han desarrollado con prescindencia del Estado, amortiguando las presiones sociales, ambos procesos sociales producto del Estado, por omisión y carencia de recursos, han desarrollado una capacidad autónoma de reproducirse articulándose estrechamente tanto al Estado como al capital privado y a la misma economía campesina”(P.42).

Este capítulo permite entender cómo no se puede desvincular el derecho a la ciudad y el contexto de Ciudad Bolívar, frente al contexto económico y político de la capital y del país.

Por último, el texto *Espacio público, periferia urbana y derecho a la ciudad. Intervención Parque Caracolí, Ciudad Bolívar* escrito por Salazar, S., Ceballos, O. y López, C. (2017). Da cuenta de cómo la participación política de los habitantes de la localidad Ciudad Bolívar, permite garantizar el derecho a la ciudad, reflejado en condiciones de vida dignas y la construcción de

pertenencia por los diferentes territorios dentro de la localidad. Esto demuestra una apropiación del territorio y una búsqueda constante de defender su derecho.

Estos artículos y tesis, permiten abrir la discusión frente al derecho a la ciudad en contextos como Ciudad Bolívar, donde su historia tiene como base la violencia política, económica y social, pero también las luchas populares por condiciones de vida digna, participación política y la creación de identidad.

## **2.2. Mujeres populares y movimientos sociales: antecedentes del derecho a la ciudad y las condiciones de las mujeres en Ciudad Bolívar**

La categoría mujer es fundamental para la propuesta pedagógica, en cuanto a que se ha buscado construir pensamiento crítico en relación a los derechos humanos, resaltando el papel de la mujer en estos. Entonces, la indagación de esta categoría se realizó buscando producciones académicas en relación al papel político, económico y social de la mujer en el contexto de la localidad Ciudad Bolívar; esto, a lo largo de la construcción histórica de sus barrios, pero también en los momentos actuales.

El primer artículo, *Ausencia de capital social y vulnerabilidad de mujeres jefas de hogar* de Pinzón, C y Aponte, M. (2013), retoma el concepto de capital social de Bourdieu, para exponer cómo las mujeres - a partir de sus atributos, valores y actitudes - asumen un papel en concreto dentro de la sociedad. Para el caso de Ciudad Bolívar, la consolidación de redes y organizaciones sociales, en función de la mejoría en la calidad de vida de los habitantes. Este texto aporta a la propuesta en cuanto expone cómo las mujeres, a pesar de sus limitaciones -a causa de la opresión patriarcal- han asumido un papel activo en la lucha por la dignidad de las comunidades a las que pertenecen, reflejándose en la conquista de derechos. Así, en el caso de



Ciudad Bolívar, su participación en la construcción de los barrios fue indispensable, aun cuando en el caso concreto de la investigación las mujeres carecían de procesos en donde ellas insidían. Ellas desde su lugar en los hogares entienden las problemáticas del barrio y desean hacer algo, pero por la carencia de ese capital social no saben todo lo que han logrado las mujeres de sus mismo territorio, además que el asistencialismo por parte del Estado ha perjudicado la organización barrial.

El segundo artículo se titula *El barrio popular en Bogotá en las voces de sus protagonistas. Madres comunitarias y jardineras: 1980-2011, Usme y Ciudad Bolívar* de García, L. (2013). Allí se expone cómo las mujeres en los barrios de invasión asumieron un papel protagónico en el cuidado y atención colectiva de los niños y niñas. A su vez, resalta cómo su participación en la construcción de los barrios, implicó también una lucha contra la discriminación por apartarse de las labores determinadas en la sociedad para las mujeres. Esto es relevante debido a que expone con relatos y hechos concretos no sólo cómo las mujeres influyeron en la lucha por el cumplimiento de los derechos humanos a las comunidades de las cuales eran parte, sino también como esto implicaba una doble lucha: contra el Estado, por condiciones más justas de vida en sus barrios y también por el reconocimiento de sus labores (de cuidado y en el hogar). García (2013) enuncia:

Es interesante observar la manera en que las mujeres cobraron protagonismo en los barrios y localidades al vincular tareas de sostenimiento y manutención del hogar de carácter más privado con acciones de tipo social, organizativo y de autogestión para dar salida de manera colectiva a problemas de hambre, de abandono en el caso de los niños y niñas, de falta de vivienda e infraestructura. (p. 133)

En tercer lugar se encuentra la tesis de maestría *Madres comunitarias: relatos de vida y configuración de identidades en el marco del programa de hogares comunitarios de bienestar.*

*Estudio de caso Ciudad Bolívar* de Villamizar, Y. (2014). Allí se retoma lo expuesto en los artículos anteriores, pero también enfatiza cómo la labor política de la mujer, construye una identidad. A partir de esto, es que la tesis es relevante para la presente investigación, ya que permite la reflexión sobre cómo la mujer al inmiscuirse dentro de la política y los asuntos comunitarios, construye una identidad alternativa a la establecida comúnmente dentro de las sociedades patriarcales. Villamizar (2014) expone:

Es así como desde la infancia se van incorporando elementos a la configuración de las identidades de las mujeres y los hombres. Pues socialmente aquellas se destinan a dedicarse a ciertos quehaceres relacionados puramente con la vida privada (cuidado) y éstos a las actividades propias de la vida pública (provisión). A través de los imaginarios sociales se naturalizan los roles de unas y otros y se crea una conciencia de género que discrimina y subvalora la participación de las mujeres en espacios distintos a lo doméstico. (p.37)

Así, deja atrás un rol relegado al hogar y al servicio de los hombres de su familia, para estar en función de mejorar las condiciones de vida de su comunidad, y esta última, también reconocer la importancia de su rol como mujer.

Posteriormente encontramos el artículo *El trabajo con mujeres de sectores populares: una experiencia en Ciudad Bolívar* de Gómez, S (1998). Este texto se acerca a un análisis más contemporáneo de las organizaciones populares creadas por mujeres en Ciudad Bolívar. Este trabajo es importante para la propuesta porque resalta cómo a pesar de la labor protagónica de la mujer en la construcción y sostenimiento de los barrios que conforman la localidad, en la actualidad, no es reconocida. De esta forma se demuestra la importancia de abrir la discusión acerca de por qué las mujeres a pesar de sus contribuciones -bastante importantes- son invisibilizadas dentro de sus contextos y cómo la educación tiene la capacidad de dotarlas de autonomía con el objetivo de modificar esta situación de opresión e invisibilidad.

Por último, el artículo *Vivienda/ violencia: intersecciones de la vivienda y la violencia intrafamiliar en Ciudad Bolívar, Bogotá* Lemaitre, J., García, S. y Ramírez, H. (2014) expone cómo la violencia hacia la mujer, se relaciona con su contexto socioeconómico. En ese sentido, sin negar otras circunstancias como los estereotipos de género, se considera que la pobreza y la dependencia económica llevan a las mujeres a sufrir de contextos violentos, de los cuales no puede liberarse. Por lo tanto, este texto es fundamental en cuanto a que permite reconocer cómo las condiciones socioeconómicas han frenado la posibilidad de que las mujeres se construyan como sujetos políticamente activos y autónomos.

### **2.3 Hacia una enseñanza liberadora: aportes de la pedagogía crítica y el pensamiento crítico**

La categoría de pedagogía socio-crítica construye la postura político-pedagógica del proyecto, por tanto, se realizó una indagación en relación a artículos, tesis y otros proyectos relacionados a la aplicación de la pedagogía socio-crítica en contextos de la ciudad de Bogotá y en Colombia en general.

La primera fuente es la tesis de maestría *Derechos Humanos, una apuesta interdisciplinar desde los medios alternativos de comunicación escolar en el colegio rural José Celestino Mutis-Bogotá* escrita por Montes, C. (2019). De esta se destaca cómo la educación debe servir para dotar a los estudiantes de herramientas para suplir sus necesidades fuera del contexto escolar. En relación a la educación en derechos humanos, se destaca el aporte a cómo esta no debe concebirse como una simple transmisión de conocimientos, sino la construcción de pensamiento crítico en relación a la reflexión de diferentes contextos vividos por los y las estudiantes, iniciando en el de la escuela.

En segundo lugar, la tesis de pregrado *Latá-Latá - Proyecto pedagógico de educación crítica dentro del colegio Arborizadora Alta* de López, Y. (2022). Allí se sintetiza una experiencia en la cual el trabajo colectivo y el reconocimiento del otro(a) eran fundamentales en el proyecto.

El papel del maestro se enfoca en promover procesos de pensamiento crítico y de construcción de espacios didácticos y alternativos, en el que los estudiantes tengan una participación y reflexiva pensando en la reconstrucción de la memoria histórica y de culturas de cada individuo obteniendo las herramientas para que puedan afrontar diversas situaciones de la vida basándose en argumentos y estrategias de resolución de conflictos. (P.33)

Así, pues, el pensamiento crítico en el ámbito educativo es posible a partir de un importante papel del maestro por fomentarlo por medio de la construcción de espacios adecuados, pero también se da gracias al reconocimiento de la colectividad y de los otros sujetos partícipes del proceso.

Continuando, el artículo investigativo *Pedagogías críticas en Colombia: un estudio en la escuela de sectores populares*, escrito por Valencia, P. (2014). Esta investigación realiza una indagación histórica de la pedagogía crítica en Colombia, evidenciando cómo ésta se ha modificado en relación a las necesidades de la escuela, los y las estudiantes, y la sociedad en general. Entonces, el papel del docente es importante ya que debe reflexionar alrededor de las diferentes problemáticas existentes en la sociedad colombiana. Además, se destaca como la pedagogía crítica también debe entenderse como un campo interdisciplinario. El artículo es relevante ya que contribuye a reflexionar acerca del papel fundamental del docente en la pedagogía crítica, tanto en su propia formación - que se propone interdisciplinaria - como también frente a sus reflexiones y análisis sociopolíticos, culturales y económicos de los diferentes contextos habitados por él/ella y el de sus estudiantes.

Finalmente, la tesis de pregrado *Proyecto Escuela-Comunidad, ICES, configurando espacios de organización, formación política y movilización en defensa del territorio* de Palacios, M. y Poveda, S. (2021). Este texto da cuenta de la importancia de la relación escuela-comunidad, como un proceso en el cual, se dota a los estudiantes de herramientas para defender y conquistar derechos por la comunidad a la que pertenecen. La tesis contribuye al proyecto educativo en cuanto a cómo la pedagogía crítica implica una relación entre la escuela y la comunidad, retomando las necesidades y problemáticas de esta última para construir los contenidos, temáticas y didácticas a desarrollar en los espacios académicos, esperando que estos puedan trascender a la cotidianidad estudiantil.

## **CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO**

En este tercer capítulo para el presente proyecto pedagógico se desarrollarán tres categorías, las cuales fueron la base teórico-política de la propuesta. Estas son: Derecho a la ciudad en Ciudad Bolívar, Mujeres populares precursoras del derecho a la ciudad en la localidad de Ciudad Bolívar y Pedagogía socio crítica y pensamiento crítico.

Estas, están interrelacionadas entre sí y como fundamento del presente proyecto pedagógico, han contribuido a fomentar el pensamiento crítico en los y las estudiantes de ciclo 5 de la IED Colegio Rural Quiba Alta, frente a la lucha por los DDHH, resaltando el papel de las mujeres en los procesos colectivos y la reflexión de sus propios territorios.

### **3.1 Derecho a la ciudad en Ciudad Bolívar**

Los habitantes de Ciudad Bolívar, han ejercido el derecho a la ciudad (aunque no sean plenamente consciente de ello), en medio de sus luchas por condiciones de vida dignas dentro de sus barrios, como la legalización de los mismos, la creación de escuelas y parques, entre otras.

Para comprender por qué se expresa en la investigación que la población no es plenamente consciente de los procesos a un nivel estructural, sino reivindicativo se parte de la noción de la ideología de Rudé (1979). Para el autor, existentes dos tipos de ideologías, la inherente y la derivada.

Por una parte, la ideología inherente, la cual es la base de todo, es construida a través del tiempo gracias a los valores y tradiciones, la cultura, y se reproduce como un sentido común de

las personas. Mientras tanto, la ideología derivada, es externa y posteriormente se liga a la primera pero debe ser obtenida mediante la formación.

Con base a lo anterior, se entiende que las personas de los barrios de ocupación, participaron de los procesos organizativos, por un profundo sentimiento de solidaridad y dignidad, al querer mejorar sus hogares y comunidad; es decir, fueron motivados por una ideología inherente. Esto se puede relacionar con lo político desde Lola Luna (2001) quien afirma que lo político - desde el género - es que estas mujeres se enuncien desde su rol como madres o sus labores de cuidado y así denunciar sus condiciones como parte del movimiento de supervivencia.

En este sentido las mujeres de estos procesos partían de la ideología inherente definida por Rudé, en donde también se podrían ubicar los movimientos de mujeres y estos procesos organizativos, desde lo cuales comenzaron a enunciarse desde sus realidades. No obstante, estos procesos no se detenían en este proceso ideológico y de formación, sino que gracias a ellos, permitían hacer un acercamiento en la ideología derivada.

En la ideología derivada se ubican los movimientos feministas, que construyeron y se cuestionaron acerca de las condiciones estructurales de las mujeres para construir así una teoría, haciéndolas reconocer como sujetas políticas, comprendiendo que ellas han participado políticamente a través de la exclusión. No obstante, esto ha sido un proceso dentro de la misma organización de la toma de terrenos y no se obtuvo desde el principio, en donde dicha conciencia fue adquirida bajo los esfuerzos de las mujeres en lucha con un sistema patriarcal.

Hablamos del derecho a la ciudad y no del derecho a la vivienda ya que el primero recoge plenamente al segundo, además que si bien una de las reivindicaciones más fuertes de las

personas de la localidad fue la vivienda, otras peticiones no se hicieron esperar, como los jardines comunitarios, las vías, el trasportes, los colegios, parque, entre otros. Si bien el derecho a la vivienda cumple su objetivo de puertas para adentro, de puertas para afuera deja un montón de necesidades pendientes para la comunidad en general que no logra garantizar un pleno goce de los derechos y la dignidad.

Inicialmente, la sociología urbana marxista nos explica cómo la ciudad se instala como un aspecto característico y principal de las sociedades humanas con la consolidación del capitalismo a lo largo del mundo. Ahí donde existía un sistema político capitalista, se levantaban ciudades como centros de producción de la fuerza de trabajo<sup>1</sup> y de los medios de producción<sup>2</sup>; también como lugar idóneo para los capitalistas para comercializar sus mercancías. A partir de estas relaciones estos territorios se convierten en la oportunidad para que mujeres populares precursoras del derecho a la ciudad en la localidad de Ciudad Bolívar encuentren nuevas oportunidades laborales que la situación en el campo no les permitía.

La sociología urbana marxista reflexiona y estudia alrededor de cómo las formas en que se produce en la ciudad se reflejan en el espacio particular del barrio; en el caso contemporáneo,

---

<sup>1</sup> La fuerza de trabajo aquí es entendida bajo la definición desarrollada por Marx, como una mercancía - única poseída por los trabajadores - la cual es vendida a los capitalistas, desde la cual podrá generar nuevas mercancías y, a la larga, riquezas. "La fuerza de trabajo es, pues, una mercancía que su propietario, el obrero asalariado, vende al capital. ¿Para qué la vende? Para vivir." (Marx, K. 2000). En ese sentido, la ciudad, como territorio en el cual se concentra gran parte de la producción y distribución de mercancías en el capitalismo, la fuerza de trabajo no se aleja de esta lógica, porque es donde el obrero encuentra su lugar para subsistir y para comerciar con su fuerza de trabajo.

<sup>2</sup> Comprendidos como aquellos recursos que posibilitan la producción de mercancías, asumiendo la definición de Marx. Dentro del capitalismo, estos se encuentran en posesión de la clase capitalista. Estos, cada vez más concentrados en pocas manos. "La burguesía va aglutinando cada vez más los medios de producción, la propiedad y los habitantes del país. Aglomera la población, centraliza los medios de producción y concentra en manos de unos cuantos la propiedad. Este proceso tenía que conducir, por fuerza lógica, a un régimen de centralización política" (Marx, K & Engels, F. 1999). Este proceso anteriormente descrito, también se refleja en la concentración territorial expresada en la construcción de ciudades.



este corresponde a la ciudad. Es importante destacar esta postura teórica en cuanto a que se contrapone a considerar a la ciudad como un espacio meramente funcional o ajeno a las dinámicas económicas, políticas y sociales de las sociedad humanas, “cada economía política produce un cierto tipo de espacio” (Ullan, 2014, p. 220).

Dentro de estos análisis urbanos se destacan teóricos como Lefebvre, Castells y Harvey que nos permiten entender a la ciudad como espacio producido dentro de la economía capitalista, atribuyendo a ella un carácter social. A continuación retomaremos aportes que construyen la postura teórica del presente proyecto pedagógico.

Lefebvre nos indica cómo el espacio dominado por el sistema capitalista, constituido en la ciudad, se organiza alrededor de las relaciones de producción existentes en este. Las clases dominantes establecen espacios de relevancia económica, cultural y política donde excluyen a las clases trabajadoras, enviándolas a la periferia de la ciudad, expresándose materialmente la distinción y exclusión entre clases. Esto fue posible gracias a la transformación del valor de uso al valor de cambio<sup>3</sup> de las propiedades, expresado en la especulación inmobiliaria y en el consumo de bienes. En otras palabras, en el capitalismo la lucha de clases se expresa en la construcción de la ciudad.

Por otra parte, Castells también concibe al espacio como una expresión de la estructura social, es decir, del modo de producción dominante. El espacio, entonces, se organiza en relación al modo de producción, pero también a las luchas entre clases sociales que ahí se desarrollan. La

---

<sup>3</sup> En el presente se entiende el valor de cambio y el valor de uso a partir de la definición Marxista. Es decir, el valor de cambio corresponde a la cantidad de mercancías a las que equivalen a otras, para su intercambio. Por otra parte, el valor de uso, es la utilidad “natural” de la mercancía. Tomando esto en cuenta, las propiedades, en medio del desarrollo del capitalismo, han dejado de tener importancia por su utilidad concreta (la vivienda), sino en la medida de que funcionan como una forma de acumular riqueza.

ciudad asume la función de reproducir la fuerza de trabajo, es decir, aquí es donde se producen y consumen los bienes y servicios que posibilitan su existencia y reproducción. En otras palabras, la ciudad es el espacio predilecto para que las clases trabajadoras puedan existir y sobrevivir, cumpliendo a su vez el objetivo de sostener al mismo sistema capitalista. Estas relaciones sociales también configuran el espacio.

No obstante, aunque la ciudad cumpla un rol de organización y reproducción del sistema capitalista, también genera nuevas luchas sociales para las clases trabajadoras inconformes con el propio sistema. Ya no solo se limitan a las luchas por sus condiciones laborales, sino que se extienden hacía sus condiciones de vida colectivos, como la vivienda, los servicios colectivos, etc. El espacio dentro de la ciudad se convierte en un espacio de disputa, más exactamente, como un reflejo de la lucha de clases.

Por otro lado, Harvey (2013) señala cómo la creación de la ciudad también fue la expresión de la concentración del capital en pocos propietarios. Esta funciona en doble vía, por una parte ayuda a los capitalistas a producir el plusvalor - como espacio de producción de la fuerza de trabajo y consumo - y por otra, desde los procesos de urbanización, se distribuye el sobre-producto de capital generado continuamente.

Esta situación general persiste bajo el capitalismo, evidentemente, pero en este caso se ve sometida a una dinámica bastante diferente. El capitalismo descansa, como nos explica Marx, sobre la búsqueda perpetua de plusvalor (beneficio), cuyo logro exige a los capitalistas produce continuamente el excedente requerido por la urbanización, pero también se cumple la relación inversa: el capitalismo necesita la urbanización para absorber el sobre-producto que genera continuamente. De ahí surge una conexión íntima entre el desarrollo del capitalismo y el proceso de urbanización. (Harvey, 2013, p. 21-22)

Dadas las condiciones anteriormente mencionadas, Harvey y Lefebvre, introducen el concepto de derecho a la ciudad. Asumimos la definición de esta como “el derecho a la ciudad

como un lugar de encuentros, que priorice el valor de uso sobre el de cambio, la riqueza patrimonial y su capacidad para generar identidad, la importancia de la centralidad, de la calle y el espacio público” (Ullam, 2014, p.222).

Entonces, el derecho a la ciudad no se entiende como un derecho al cual se accede individualmente, sino colectivamente. Más exactamente, lo ejerce o no una clase determinada según el modo de producción dominante. Es la posibilidad de modificar y transformar a la ciudad en relación a las necesidades y deseos de esa clase. Es “la libertad para hacer y rehacernos a nosotros mismos y a nuestras ciudades es, como argumentare, uno de los más preciosos pero más descuidados de nuestros derechos humanos.” (Harvey, 2013, p. 20).

Colombia no se aleja de los procesos de urbanización. Como todas las sociedades donde se ha desarrollado el capitalismo, las ciudades han cumplido un rol importante en la construcción del país, como en su organización económica y política, como centros de producción, consumo y de poder político.

Bogotá - capital del país - expresa lo anterior y lo dicho por los autores mencionados. Se ha constituido como una ciudad conformada en gran parte por migrantes del campo, quiénes por dinámicas políticas como la violencia armada o por situaciones económicas como la concentración de la tierra, las personas no encuentran oportunidades en el territorio rural que si logran hallar en la ciudad. Se genera un proceso dialéctico en el cual los capitalistas encuentran “gran abundancia de mano de obra barata y desechable. Desechable porque los migrantes rurales no tienen nada: no pueden volver al campo porque allí no hay tierra disponible para la explotación directa ni trabajo en las tierras de otros” (Ullan, 2014, p. 227).

Ciudad Bolívar se encuentra dentro de las situaciones descritas antes mencionadas, y en las dinámicas de lucha de clases por el espacio nombradas por Castells. Esta lucha de clases está expresada por la conquista del derecho a la ciudad para sus habitantes. Como localidad, su historia se enmarca en la toma de terrenos por parte de las clases trabajadoras -principalmente migrantes del campo- quienes buscan condiciones de vida dignas con las cuales puedan sobrevivir. Se libran luchas alejadas de las condiciones laborales, pero que se enmarcan dentro de la lucha de clases, donde se busca asegurar condiciones de vida dignas reflejadas en la legalización de los barrios, el suministro de servicios públicos y de la construcción de centros culturales, educativos y de asistencia, como jardines.

Tal como lo expresa Castells citado por Ullán (2014):

Surgen así movimientos como los vecinales, para reivindicar mejorar en la provisión de esos servicios colectivos (...). Son los nuevos movimientos urbanos (...) que piden más participación en la planificación urbana y rendimiento de cuentas con los gestores políticos de la misma (p. 230-231).

Los movimientos vecinales o comunitarios en Ciudad Bolívar, algunas veces liderados por las juntas de acción comunal o por organizaciones políticas, lejos de centrarse en las condiciones laborales de sus habitantes, se centraron en la conquista de condiciones dignas de vida y de supervivencia. En otras palabras, retomando a Lefebvre y Harvey, se luchaba por la conquista del derecho a la ciudad, como la posibilidad de transformar la ciudad en función de sus necesidades, generando una identidad con los territorios habitados.

En síntesis, el derecho a la ciudad en Ciudad Bolívar se expresa de acuerdo a la definición brindada por la Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad (2012),

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 (p.185).

Si se entiende, entonces, al derecho a la ciudad como la capacidad de transformar la relación entre el territorio y las necesidades de quienes la habitan, este ha tenido un desarrollo en la localidad Ciudad Bolívar a partir de la lucha de sus habitantes (principalmente migrantes del campo) contra el Estado por condiciones de vida dignas. Esto se ve reflejado en la lucha dada hacia la alcaldía de Bogotá, en búsqueda de la legalización de los barrios y el establecimiento de servicios públicos; generando así una identidad con estos territorios.

Para la actualidad, la defensa y promoción de este derecho no solo se ve en las luchas vecinales, sino también en la exigencia a la alcaldía distrital y local por actuar en función de promover condiciones de vida dignas para sus habitantes, en aspectos políticos, económicos, sociales y culturales.

Según el documento más reciente (2021) de rendición de cuentas de la secretaría de hábitat, en Ciudad Bolívar para aquel entonces había 13.923 ocupaciones ilegales, algunas de ellas en zonas de alto riesgo. Es de tener en cuenta que Ciudad Bolívar, para el 2017, según un estudio de la secretaría de hábitat, era la localidad con mayor número de ocupaciones ilegales y adicionalmente, con condiciones de miseria. Esta comparación, permite dar cuenta cómo las condiciones en la localidad no han cambiado significativamente, aun existiendo espacios en disputa.

En 2022 algunas personas de la localidad se manifestaron por la falta del servicio de agua, que si bien no es en la generalidad de Ciudad Bolívar, si afecta a las nuevas invasiones que no cuentan con un acueducto. Esto se suma a las trabas en los procesos para la legalización de los

barrios, en donde como primer limitante se encuentra. Los informes de Secretaría de Hábitat (2021) dice:

Estar consolidado urbanísticamente, estar constituidos por viviendas de interés social ubicados en estratos 1 y 2, No ubicarse en estructura ecológica principal, no ubicarse en suelo de protección, no ubicarse en áreas de reserva para la construcción de infraestructura de servicios públicos, no ubicarse en ‘áreas de afectación para el desarrollo y funcionamiento generales. (p. 9)

Todas estas características que las entidades del gobierno demandan a las personas para legalizar un barrio y así poder destinar dineros que se ven reflejados en la mejora de las calles, los colegios, vías de acceso, transporte, servicios públicos como alumbrados, acueductos, etc., son limitantes para que las comunidades puedan encontrar su pleno bienestar.

Para los habitantes de las invasiones en zona de alto riesgo, el Estado ha establecido como mecanismo de apoyo subsidios de arriendo. No obstante, esto no deja satisfechos a los habitantes, ya que estos apenas cubren 3 meses, pero luego los dejan desprotegidos debido a su falta de estabilidad económica. También, no termina de satisfacer a los habitantes porque no les brinda estabilidad ni una propiedad que les garantice una vivienda digna.

A la larga, esta falta de condiciones dignas, lleva a una lucha entre el Estado y la población por el uso del espacio. La toma de terrenos - aun cuando sean de alto riesgo - por parte de los habitantes se convierte en una opción ante la falta de la acción estatal por construir condiciones dignas. Del mismo modo, esto genera desconfianza frente a las instituciones estatales y sus organizaciones. En suma, la acción estatal se reduce únicamente a la represión y la expulsión de las personas que los invaden. Revistas como Semana (2020) afirman:

Algunos habitantes denunciaron que destruyeron sus casas mientras sacaron de ellas a los menores de edad con engaños, ofreciéndoles comida. Como el caso de David Fernando Valencia, un desplazado de la violencia, con cuatro hijos, uno recién nacido y, hoy, sin lugar dónde vivir. “Se llevaron los niños con el pretexto de que iban a comer, pero era

para esto”, dice Valencia mientras señala lo que son los restos de un hogar: algunos platos, un colchón sobre la tierra, un par de tablones de madera y latas de zinc desperdigadas sobre el suelo.

Esto demuestra la pugna existente entre la comunidad por una vida digna y por el Estado por el control territorial en función de sus beneficios económicos y políticos. Tal como lo expresa Ullán (2014)

Incluso cuando un espacio está vacío su control es disputado por el poder económico, porque este puede ser potencialmente utilizado para alguna actividad productiva o simplemente porque se encuentra en una zona de paso que haya de ser necesariamente atravesada por los productores o consumidores. (p.233).

En otras palabras, los habitantes en Ciudad Bolívar continúan luchando por conquistar y defender su derecho a la ciudad, no garantizado ni promovido por la alcaldía de Bogotá ni el Estado en su conjunto, como lo han hecho históricamente. Forero y Molano (2015) lo expresan:

Durante años hemos esperado de los diferentes gobiernos la decisión de brindar a Ciudad Bolívar el progreso y bienestar a que tenemos derecho. Pero solo vemos la burla de una clase política que solo nos ve como botín electoral. Cientos de miles de cartas, memoriales, pliegos y demás sin solución. Por eso hoy las gentes de la zona 19 nos unimos. Vamos a buscar vías más efectivas, caminos para alcanzar verdaderas soluciones. Hoy tenemos la Unidad de Organizaciones Cívicas y Comunales. Hoy pensamos con nuestra propia cabeza. Paro cívico de Ciudad Bolívar 1993 (p.134)

El derecho a la ciudad en la localidad de Ciudad Bolívar ha estado solo garantizado y promovido por sus habitantes que a lo largo de la historia han logrado por medio de la organización vecinal, la conquista de condiciones que les dignifican, diferente a lo hecho por del aparato estatal que responde al modo de producción dominante.

Entonces, aún en la actualidad, la disputa por el espacio como lo exponen Castells (1972), Lefebvre (1978) y Harvey (2013) sigue siendo una realidad en Ciudad Bolívar. Es una pugna entre sus habitantes y el Estado por el derecho a la ciudad, reflejado en condiciones de vida dignas en los barrios y en la posibilidad de tener la capacidad de decidir sobre sus territorios.

El derecho a la ciudad, como derecho, es una expresión de las luchas sociales de grupos oprimidos de la sociedad, en búsqueda de conquistar condiciones de vida dignas y, a su vez, que sean garantizadas a lo largo del tiempo para futuras generaciones. También, la conquista de un derecho en particular, como el derecho a la ciudad, implica necesariamente, complementar y ser complementado por otros. Partiendo de la noción de derechos humanos de Herrera (2008):

Los derechos humanos son el resultado de luchas sociales y colectivas que tienden a la construcción de espacios sociales, económicos, políticos y jurídicos que permitan el empoderamiento de todas y todos para poder luchar plural y diferenciadamente por una vida digna de ser vivida. (p. 190)

En síntesis, el derecho a la ciudad se constituye como tal porque: 1. Surge a partir del resultado de una serie de luchas sociales que, en Ciudad Bolívar, se ha reflejado en la conquista de vivienda, servicios públicos, y otras condiciones que dignificar su vida en los espacios ocupados; 2. Los y las habitantes han buscado empoderarse por medio de este derecho, no sólo buscando condiciones materiales dignas, sino también culturales y políticas, donde puedan incidir en la construcción y transformación de los barrios, Ciudad Bolívar y la ciudad de Bogotá en su conjunto.

Recordemos, también, que 3. Los DDHH son interdependientes unos de otros, es decir, la existencia depende de la de otros, y para su pleno goce, no es posible la garantía de uno con la exclusión de otro, sino que se deben ejercer en su conjunto para garantizar el bienestar y la dignidad de los sujetos de derecho. Además, (4) los derechos, como elementos jurídicos, pueden ser exigidos al Estado; lo cual, ha hecho la población a lo largo de la historia en Ciudad Bolívar.



### **3.2. Mujeres populares precursoras del derecho a la ciudad en la localidad de Ciudad Bolívar**

Las mujeres dentro del sistema patriarcal y capitalista, han sido excluidas e invisibilizadas en las luchas sociales. No obstante, su papel ha sido relevante y protagónico. Así también lo ha sido en la construcción de los barrios periféricos en Ciudad Bolívar, comprendiendo estos procesos de luchas sociales a partir de una perspectiva del derecho a la ciudad.

El derecho a la ciudad como derecho que garantiza la dignidad humana, no ha sido exigido y defendido únicamente por los hombres, sino por las comunidades en su conjunto; de hecho, las mujeres en Ciudad Bolívar han tenido un rol protagónico en esto. “Se sorprenden, menos mal, al descubrir que la mayoría de personas que se interesan en los barrios por el problema de la vivienda, de los servicios públicos, de la salud, de los jardines infantiles, son mujeres.” (Gómez, 1988, p. 297)

Con esta afirmación, surgen diversos cuestionamientos de cómo se comienza a dar esa organización barrial, cómo surge esta preocupación por las necesidades en las comunidades y finalmente, por qué son las mujeres las que tienen tanto protagonismo.

La respuesta surge a partir de comprender que quienes debían hacer frente a condiciones como la falta de escuelas, de servicios públicos y la sobrecarga del trabajo doméstico, eran las mujeres, aun cuando su objetivo no era el derecho a la ciudad, sus reivindicaciones la llevaron a ellos sin saberlo. Mientras los hombres trabajaban, debían - y deben- hacerse cargo de las necesidades surgidas a partir de las problemáticas anteriormente mencionadas. Fue debido a la división sexual del trabajo, que las mujeres se vieron obligadas a asumir un rol protagónico por conquistar la lucha a la ciudad. Gomez (1988) explica:

Cuando el coronel que nos cuenta García Marquez, se sentaba a la mesa y admirado decía: “este es el milagro de la multiplicación de los panes” y por la asombrosa habilidad de las mujeres exclamaba: “Ella parecía haber descubierto la clave para sostener la economía doméstica en el vacío”... Parece que se refiere específicamente a la mujer de sectores populares, aquella que debe hacer rendir culturizar doce o veinte mil pesos para sostener una familia. (p. 298)

Han sido las mujeres populares quienes en medio de sus condiciones de precariedad han querido -porque lo necesitan- una vida más digna, no solo para ellas y sus familias, sino para la comunidad en general. La comunidad de la mano de las mujeres se ha organizado para desarrollar las luchas que las clases populares tienen por el espacio, como lo menciona Castells (1972). Esta es la razón por la cual se han conquistado condiciones de vida más dignas para las comunidades en Ciudad Bolívar.

Por otra parte, frente a la reproducción de roles de género bajo el patriarcado en estas luchas, González y Luna (2021) nos indican:

Esas creencias tienen que ver con la vinculación que hace de las acciones de las mujeres a nivel comunitario, con sus labores tradicionales de cuidado en la esfera doméstica en un contexto tradicional; lo que explica por qué un primer acercamiento de las mujeres a la vida pública en las JAC, se da a partir de la extensión de la labor doméstica al ámbito público, a través del impulso a cuestiones como los jardines infantiles o los comedores comunitarios. (p. 56)

A raíz de que las mujeres estuvieran relegadas en el ámbito privado se comenzaron a preocupar por las necesidades que afectan directamente sus labores, pasando también a apelar a valores como la solidaridad y dignidad. Estas mismas labores son las que les han permitido tener un impulso al mundo público y las que hicieron que fuesen las promotoras del derecho a la ciudad, aun cuando su rol no permanecía estático. Las mujeres aprendieron a hacer “tareas duras” que desde la estructura patriarcal eran labores diseñadas para los hombres, teniendo en cuenta que los hombres no participaban mucho en las labores de ellas. Ontiveros (2008) expone:

¿Cuántas veces no hemos leído, escuchado que son las mujeres y los niños y niñas, quienes siempre se enfrentan a los policías e incluso a la guardia, a las instituciones represivas del Estado? Muchas veces se plantea que ello se hace como estrategia para debilitar a estos cuerpos policiales, ya que la condición de “fragilidad femenina” o el pensar que a la mujer “no se le debe tocar ni con el pétalo de una rosa”, constituyen mecanismos paralizadores de cualquier acción. Pero no nos engañemos, cuando se trata de desalojos, no importa ni el género, ni la edad, lo que nos permite observar a lo que se exponen las mujeres en estos momentos de enfrentamientos. (p. 91)

Es importante destacar, en relación a lo anterior, como las mujeres y las comunidades en su conjunto, hicieron uso de sus condiciones de opresión, para luchar por sus derechos. Es decir, intentaron hacer uso de las concepciones de debilidad femenina para afrontar la represión del Estado. No obstante, esto a la larga no funcionaba, demostrando no sólo cómo el Estado ignoraba esta supuesta condición de inferioridad de las mujeres, sino también exponiendo que la lucha por los derechos humanos - en este caso del derecho a la ciudad, aun si ser consciente - era una expresión de la lucha de clases, donde la condición de género, en algunas ocasiones, quedaba en segundo plano (más específicamente, cuando no beneficiaba al Estado).

En palabras de sus protagonistas según García (2013):

Llegaban de noche cuando ya estaba uno durmiendo. Una vez a mí me rompieron el rancho pero no me metieron candela, a muchas si les metieron candela, Pro-vivienda nos había entrenado en unos cursos de “trabajo social” para compartir y ayudarnos unos con otros, en ese curso ¡era toda la colaboración, nadie podía hacer más que otro!, y cuando le decían a uno “le toca el lote número tal”, le daban una ficha y uno llegaba y aquí ya había una persona encargada de recogerlo y decirle “el lote es este”, y no era loteado que usted se iba a quedar ahí sino que era momentáneo... (p. 128)

Es importante destacar que, la lucha por el derecho a la ciudad en Ciudad Bolívar fue dada por las clases populares habitantes de la localidad y no de otros grupos sociales. Como se mencionaba en párrafos anteriores, la existencia de derechos humanos implica necesariamente, una lucha social contra el poder político y económico. No obstante, estas luchas sociales no se

limitan a la contradicción entre la burguesía y el proletariado, sino que se extienden hacia otros sectores de la sociedad que también son afectados, oprimidos y dominados por el sistema capitalista.

En un contexto socioeconómico y político como el colombiano, y particularmente el de Ciudad Bolívar, las luchas sociales no se reflejaban únicamente en la dicotomía burguesía - proletariado, sino, más ampliamente, entre dominación capitalista y el pueblo (o lo popular). Esto último, concebido como el bloque de individuos y grupos sociales que, tanto por condiciones económicas, políticas, sociales y culturales es oprimida por el capitalismo (Torres, 2022).

Teniendo en cuenta que, las mujeres que hacen parte de las invasiones en Ciudad Bolívar en su mayoría no son obreras, sino migrantes del campo, trabajadoras informales o domésticas con diferentes tipos de identidades, se comprende que las mujeres pertenecientes a estos procesos de lucha por el derecho a la ciudad, es la perteneciente a los sectores populares. Como lo expone Torres (2022):

El sujeto popular está constituido por actores con nuevas identidades que recrean diversas formas de sentido, mientras agencia luchas por la sobrevivencia y la transformación de sus realidades inmediatas, desarrollan en paralelo la toma de conciencia y el fortalecimiento de la perspectiva organizativa. (p. 58)

Como se ha descrito en párrafos anteriores, debido a las condiciones paupérrimas de vida de las mujeres en Ciudad Bolívar, se produjo un cambio. Se pasó de la supervivencia diaria por las dificultades que conllevan el capitalismo y el patriarcado a la organización para la lucha por la conquista de condiciones de vida dignas. Las diferentes historias de vida detrás de cada mujer que decidió invadir un territorio en disputa dentro de la localidad, evidencia diferentes expresiones de dominación capitalista y patriarcal en Colombia: víctimas de violencia

intrafamiliar, desplazadas por la violencia en el campo, desempleadas, entre otras. García (2013)

explica:

[...] Por las humillaciones y maltratos recibidas en mi hogar materno pensé que la salida para cuando yo formara mi hogar quería que fuera distinto, brindarles otra calidad de vida y otras oportunidades de las que yo había vivido ¡por lo que empecé a trabajar! y a tener muchos inconvenientes con mi marido porque él decía que porqué yo trabajaba, que los niños en el jardín se enfermaban... pero luego ya empezó a entender que teníamos que trabajar los dos para salir adelante, porque él siempre ha sido vendedor ambulante de repuestos para licuadoras, cauchos para ollas y eso; cuando teníamos los dos niños con lo que él traía nos alcanzaba a ras, pero cuando nació la niña menor, me tocó salir a trabajar... en una casa por allá de ricos cuidando una niña (p. 127)

En otras palabras, la lucha por el derecho a la ciudad en Ciudad Bolívar fue llevado a cabo por las mujeres populares (sin ellas ser conscientes de ello) y no por otro tipo de mujeres, porque fue aquella que al tener que afrontar las diferentes expresiones de dominación del sistema capitalista y patriarcal, asumió una conciencia política en función de la organización entre mujeres y con la comunidad en general, por la conquista de condiciones dignas de vida, expresadas en el acceso a la educación, trabajo, servicios públicos, asistencia con el trabajo doméstico, entre otras. Gonzales y Luna (2021) expresan:

El rápido crecimiento de la urbe y el poblamiento de la periferia de las ciudades crearon nuevas necesidades. En muchos momentos se ha pensado que las mujeres pueden trabajar voluntariamente por tratarse de una extensión de sus labores domésticas: cocinar, criar, en otras palabras, mantener al grupo. Por eso las mujeres han tenido que llevar propuestas específicas al interior del movimiento de las JAC que se correspondan con sus necesidades como madres y como trabajadoras. Todos esos cambios encontraron en la AC un espacio de participación y respuesta ante la necesidad de adecuación. (p. 156)

Por consiguiente, las mujeres populares en Ciudad Bolívar, al pasar a la escena pública por medio de la lucha para solventar sus propias necesidades y los de la comunidad, promueve la organización entre mujeres y todos los habitantes de los barrios. Estas acciones las ha realizado por medio del apoyo a las juntas de acción comunal, a la organización de hogares comunitarios o

jardines, o en los diferentes comités, convites y expresiones organizativas que se dieron en la época de las ocupaciones. García (2012) narra:

[...] el hecho que llevó a mis compañeras a fundar el Jardín fue el ahogamiento de un niño de 5 años en una tina donde había ropa en remojo con agua y jabón, que permanecía solo mientras su mamá trabajaba en casas de familia. (p. 133)

La organización fue promovida como acción primordial para la conquista de los derechos de la comunidad, impulsando las luchas para solventar necesidades concretas, como la implementación de rutas escolares, la construcción de vías, el cuidado de los niños y niñas, la defensa de los ranchos, su construcción y la instalación de los servicios públicos. Las mujeres ha tomado parte activa en promover la cooperación para apoyarse en las obligaciones de sus habitantes y principalmente, en la de las mismas mujeres, construyendo hogares comunitarios y jardines. También, defienden lo logrado por la comunidad, enfrentando a la policía en los desalojos y exigiendo a la alcaldía la legalización de los barrios.

Sin embargo, a pesar del rol protagónico de la mujeres en las luchas sociales por el derecho a la ciudad en la localidad, ella ha sido invisibilizada tanto en estos procesos, como en las investigaciones y producciones académicas derivadas de estas.

Se creería que las mujeres al tener un rol igual o mayor que los hombres dentro de la comunidad en medio de estos procesos tendrían un lugar de reconocimiento en la sociedad. A pesar de su importante labor y papel este reconocimiento nunca se dio, la sociedad en su conjunto y los hombres en particular aún siguen marginalizando a las mujeres y no les dan el lugar que ellas mismas con trabajo han logrado, siguen siendo invisibilizadas y menospreciadas.

Las mujeres populares no sólo enfrenta el dominio capitalista y patriarcal de los macro-poderes sino también de los micro-poderes expresados en la opresión diaria (Torres, 2022). Esto

último, expresado en la invisibilización pasada y presente de las labores de las mujeres en las luchas sociales, el menosprecio a sus habilidades intelectuales, políticas, físicas, etc., y la delegación a roles de subordinación al varón. “La vida de las mujeres adquiere sentido siempre y cuando haya vínculos con *otros* y cada mujer puede trabajar, sentir, pensar para *los otros*” (Lagarde, 1996, p.45).

Es por todo esto mencionado que visibilizar el papel de las mujeres populares en los barrios y en la sociedad en general es de suma urgencia para comprender el papel protagónico que han tenido las mujeres a lo largo de la historia y la opresión que han sufrido las mismas al ser borradas de la construcción de la sociedad y negados sus méritos. Desde esta investigación no hay otra forma mejor para dar a comprender la sociedad patriarcal y capitalista que por medio de la historia narrada de estas mujeres populares, comprendiendo cómo la estructura patriarcal y capitalista las ha violentado y cómo ellas resistieron a esto, juntas, construyendo alternativas, desde la solidaridad.

### **3.3. Pedagogía socio-crítica y pensamiento crítico**

El pensamiento crítico, como herramienta para la formación de estudiantes reflexivos de su realidad y críticos frente a las relaciones de poder y opresión (especialmente hacia las mujeres), debe ser llevado a las aulas por parte de los maestros a través de elementos cercanos al contexto del estudiante. Esto es importante dado que el pensamiento crítico da la posibilidad de promover cambios sociales capaces de modificar los roles de poder dentro de la estructura social actual a favor de los grupos sociales oprimidos.

Por tanto, la lectura del contexto, la apropiación territorial y el análisis de la sociedad, son elementos que deben constituir una pedagogía crítica en el aula. Para lograr fomentar una mirada

crítica en el contexto de los y las estudiantes en sus territorios y dentro de la sociedad en general para que ellos y ellas puedan entender, analizar y reflexionar los fenómenos sociales y las relaciones que se gestan, partimos de la pedagogía crítica.

Dentro de la propuesta de la pedagogía crítica se busca contraponer a la educación bancaria definida por Freire (1972) como anti-dialógica, en donde la relación del educador con el educando se limita netamente a depositar contenidos, sin generar reflexión o la posibilidad de discusión. En esta concepción de la educación, el educando no es considerado como creador de conocimiento, ni poseedor de ninguno, es un ser ignorante que acude al educador en búsqueda del saber. Por otra parte, el educador es quien posee dichos conocimientos y solo se limita a transmitirlos al educando sin tomar en consideración sus conocimientos, su contexto, su posibilidad de diálogo y de construcción. Es así, como desde la educación bancaria se niega intencionalmente a cualquier construcción conjunta, sin diálogo en el acto de enseñanza-aprendizaje, negando la posibilidad de liberación para los oprimidos.

Giroux (S.F) contribuye al permitirnos comprender cómo la educación es vista como un bien privado, dejando de ser un bien público. Esta debe estar en relación a las dinámicas del mercado, despojando su labor social e incentivando las dinámicas de exclusión social como la pobreza, el sexismo, el racismo, etc.

La pedagogía crítica surge como una necesidad para cambiar las lógicas de poder en la estructura de la sociedad, dentro del contexto educativo. Se pone una esperanza en el cambio de relaciones, cambiando sus formas verticales por las de compañerismo entre el o la educadora y la o el educando. Una educación emancipadora, donde haya diálogo, en donde “no hay ignorantes absolutos, ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más.” (Freire, 1972, p.73)

En consecuencia, la pedagogía crítica y la educación, se conciben como una práctica moral y política capaz de transformar la sociedad, por medio de la movilización cultural de los y



las estudiantes. Según Giroiux (s.f.) cabe aclarar que promover lo anterior no niega la existencia de relaciones sistemáticas de poder dentro de los contextos educativos que se contraponen a las alternativas de organización social alejada de la opresión y la discriminación. Más bien, se considera esta estructura de poder como un desafío a enfrentar de parte de los educadores y estudiantes, que podrá ser superado en cuanto estos se autodefinen como sujetos transformadores, gracias a la educación crítica y la movilización cultural.

En resumen, el actual modelo educativo reproduce el modelo patriarcal y capitalista y demás formas de opresión, mientras que la pedagogía crítica permite a los y las estudiantes generar una mirada crítica de su realidad y la transformación de la misma.

Es por esto que, para la presente investigación, se retoma la pedagogía crítica, ya que es bajo esta mirada que se puede entablar una relación en donde se reconozcan los conocimientos de los y las estudiantes, se tome el contexto en consideración al momento de la aprendizaje y se construya de la mano con los y las estudiantes las reflexiones de lo aprendido. Además, es claro que al dar uso de la pedagogía crítica se toma una posición política de cómo se entiende la educación y la potencialidad que vemos en la educación para la transformación de la sociedad. Freire (1972) plantea:

La realidad social, objetiva que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. si los hombres son los productores de esta realidad y si está, en la “inversión de la praxis”, se vuelve sobre ellos y los condicionan, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres. (p. 31)

La pedagogía crítica, entonces, implica naturalmente entender a qué se hace referencia con pensamiento crítico, el cual es imperativo para promover cambios en la sociedad a favor de los grupos sociales oprimidos por el capitalismo y el patriarcado. Para comprender lo que es el pensamiento crítico y cómo actúa debemos primero partir de que es la racionalidad instrumental

(pensamiento desarrollado a partir de la educación tradicional). Esta se circunscribe al cálculo de los medios que nos sirven para conseguir un fin, esta es según Patiño (2014):

Fríamente calculadora: en ella no hay planteamientos éticos, sino análisis de costos y beneficios que nos ayudan a tomar decisiones eficaces para alcanzar un objetivo. Si bien su uso ha contribuido a construir la civilización desde el punto de vista tecnológico y económico, los resultados de esta racionalidad instrumental también han sido las guerras, la desigualdad social, la pobreza y la devastación del planeta. (p. 5)

En contraposición para Patiño (2014) el pensamiento crítico impulsa a las personas a dar razón a sus propios actos, en donde no solo se entra a justificar, sino que se defiende la postura por medio de argumentos en un situación concreta. Además observa que para esto es necesario la capacidad de observación, el preguntarse constantemente sobre las ideas y decisiones, comparar, relacionar, analizar, resumir y evaluar, esto representa una actitud que se refleja significativamente en la personalidad.

Este proceso no solo nos afecta en la dimensión racional, sino que es de manera integral, ya que también involucra a nuestras emociones, deseos y la voluntad. Por consiguiente, se evidencia la importancia del pensamiento crítico, en la medida que es una poderosa herramienta para la vida personal, la búsqueda de bienestar y dignidad; además, esta idea promueve en nosotros el compromiso para defender lo que llegamos a considerar como justo y éticamente correcto. Para este proceso se debe hacer una búsqueda de información, de comparación y cuestionamiento de la misma, pero también permite tener un diálogo con las ideas y obliga al individuo a mantener la “mente abierta” ante las posibilidades y demás posturas, sin cerrarse a verdades absolutas, pero sin perder y construir su propia posición frente a la realidad.

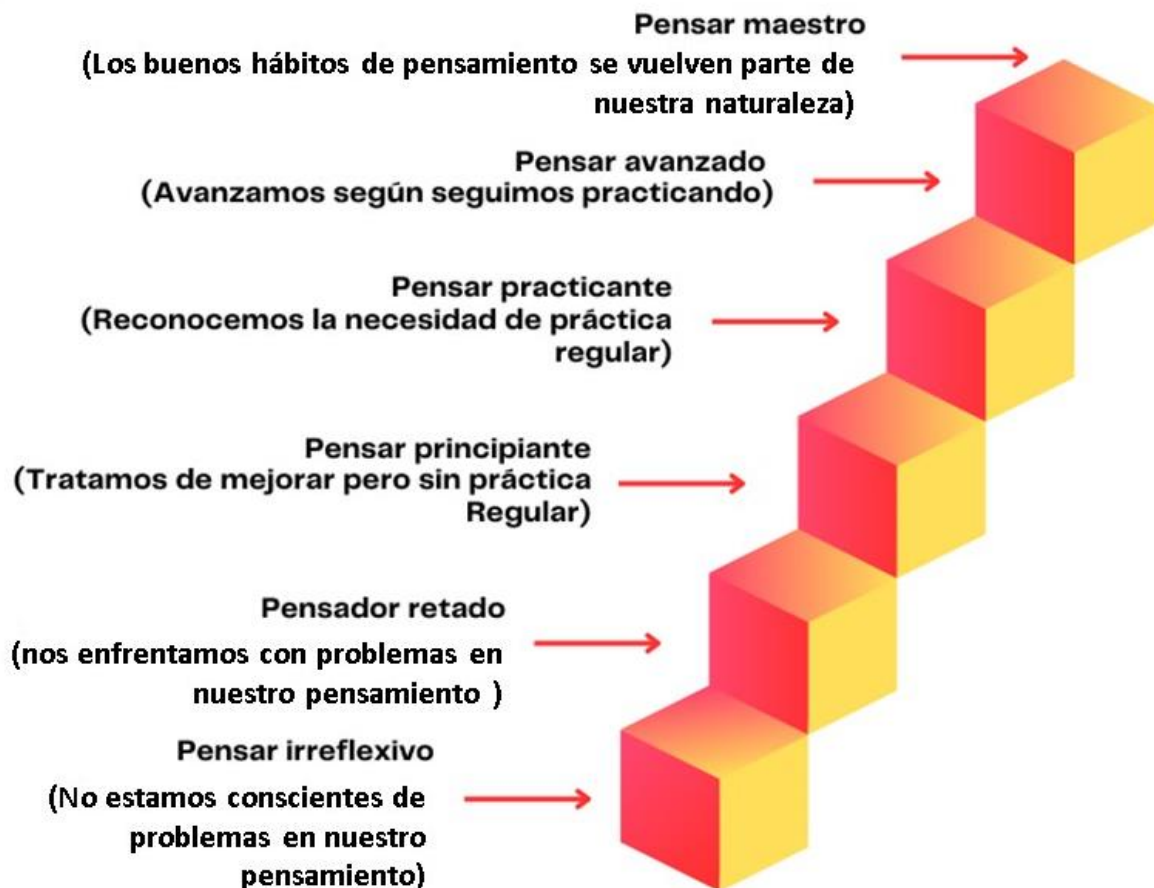
Teniendo en cuenta lo anterior, se concibe la pedagogía crítica como ejercicio impulsor del pensamiento crítico en los y las estudiantes, el fomento de la autonomía, la reflexividad y la

lucha por la dignidad. Para poder cumplir con estos objetivos se considera que dentro del aula se debe dar reconocimiento de cómo pensamos y del racionalizamos de las cosas.

La duda debe ser lo que primero impulse a los y las estudiantes para que se pregunten diferentes temas, primero en relación a sus vidas y, luego, en relación a la sociedad. Es importante que se planteen cómo funcionan las cosas, del porqué y de cómo se concibe la realidad. Estas preguntas permitirán que se reafirmen en sus ideas o dá la condición de posibilidad para ser replanteadas, a partir de una información que debe ser buscada, contrastada y consolidada, para que cada uno pueda llegar a conclusiones, decisiones, soluciones y posiciones.

Para todo este proceso se debe tener en cuenta que se incentiva pensar con la mente abierta, con el fin de no cerrarse a nueva información y sin temor de que pueda cambiar una idea. Se parte de cuestionar una posición, de comprender la visión de los y las demás por medio de un compartir de ideas. Todas estas nuevas ideas son de nuevo evaluadas, en donde se toma en consideración las implicaciones, consecuencias, etc. Según Paul y Elder (2003) después de todos esos procesos se espera que los y las estudiantes puedan dar solución a problemas complejos y generar una comunicación efectiva. En el siguiente grafico se explican las dimensiones del desarrollo del pensamiento crítico.

## Los pasos del desarrollo del pensamiento crítico:



Grafica 4.

Fuente: Recreación propia basada en Paul y Elder (2003)

Estos elementos permiten la posibilidad de generar pensamiento crítico en los y las estudiantes, pero no es una fórmula, algunos estudiantes lo integrarán en sus vidas mientras otros no le verán una utilidad. El o la educadora no puede frustrarse ante esto y debe identificar los actos que hicieron que algunos estudiantes lo integrarán a sus vidas y otros no, ya que para muchos estudiantes resultará más cómodo la pasividad a tener un proceso de reflexión y

cuestionamiento, de duda continuó. “El pensamiento crítico es un proceso interactivo que exige la participación tanto del profesor como de las estudiantes.” (Hooks, 2022, p. 20)

En la siguiente gráfica recreada de Paul y Elder (2003) se encuentran los pasos del desarrollo del pensamiento crítico, que van en relación a lo que explicamos anteriormente de cómo se debe desarrollar el pensamiento crítico.

La escuela, entonces, como escenario fundamental de la educación del ser humano, es también un escenario de disputa, al igual que las demás instituciones sociales, en donde se replican las concepciones del mundo. Allí se constituye un escenario idóneo en donde los y las profesoras podemos transformar de acuerdo a las necesidades que hay en la sociedad, y en la comunidad, en concordancia con la pedagogía crítica.

La lucha de las mujeres por obtener una vida digna es algo que en los últimos años ha tomado más fuerza, gracias a la organización de las mujeres para protestar y luchar contra su opresión en diversos escenarios. Sus reivindicaciones han tocado todas las esferas de la sociedad, por esto mismo la escuela no puede ser ajena a esa discusión.

En la escuela, donde se reproducen los valores y principios dentro de la sociedad para hablar sobre lo que pasa en nuestro país, donde se logra cuestionar nuestras prácticas y analizar la sociedad en la que nos encontramos, logrando una visión crítica del sistema capitalista y patriarcal.

Asimismo, la escuela es el lugar donde se forman las nuevas generaciones, que cultivan en el mundo las nuevas ideas y transforman su realidad como seres históricos, son estas personas quienes contribuirán a cambiar el mundo. Es por esto que abordar el tema de la opresión hacia las mujeres por medio de la historia de la construcción y defensa de los barrios es la forma más

tangible en donde los y las estudiantes podrán analizar, cuestionar y comprender su territorio.

Además de evidenciar los roles de género dentro de la sociedad, la invisibilización de las mujeres en la historia, la marginalización de ellas, el valor del trabajo doméstico y la valentía de las mujeres al enfrentarse a una sociedad profundamente patriarcal, capitalista y represora.

En el siguiente cuadro se reflejan las actividades que se desarrollaron con los y las estudiantes y cómo se relacionan habilidades del pensamiento crítico:

| Capacidad del pensamiento crítico  | Actividad  |
|--|--|
| Formulación de preguntas   | Preguntas a personas del pasado                  |
| Buscar información   | Consulta ¿Cómo se construyeron nuestros barrios? |
| Contrastar ideas e información   | Cuadro sobre roles de género                     |
| Reflexiona sobre su territorio y entiende sus condiciones de vida, las problematiza                      | Árbol de problemas- construcción de memes        |
| Mantener la mente abierta para no cerrarse a las nuevas ideas o nuevas formas de comprender la realidad, | Cine foro la estrategia del caracol- los Simpson |
| cuestiona sus prácticas y reflexiona sobre su concepciones éticas y visión del mundo.                    | Corpografías por grupos                          |

Tomando en cuenta lo descrito en los párrafos anteriores, la educación comunitaria desde su apuesta transformadora, emancipadora y crítica se relaciona con las apuestas de la pedagogía crítica. Al participar en estos espacios formales de la educación contribuye al poner en diálogo, no solo los conocimientos que los y las estudiantes deben desarrollar, sino también pone en tensión las problemáticas, las necesidades y el análisis del contexto en el que viven. De esta

forma se logra establecer una relación escuela-comunidad, con el fin de que los procesos educativos fortalezcan la apropiación histórica y del territorio para su defensa.

Dicho lo anterior, la educación comunitaria permite visibilizar a las mujeres populares en los procesos de defensa y construcción de los barrios, así, generando nuevas formas de aprendizaje, en donde el diálogo prime la relación con la comunidad, la historia del territorio y la lucha contra todo tipo de opresión. Esto se realiza comprendiendo la complejidad de cada uno de los aspectos, sin que se quede en solo una mención técnica, sino que se encamine en acciones transformadoras de la escuela, la comunidad, los y las estudiantes para aportar desde sus acciones al cambio de la sociedad.

## CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

El presente capítulo detalla el proceso metodológico llevado a cabo en el proyecto pedagógico en la IED Colegio Rural Quiba Alta. Este fue de corte cualitativo, ya que este permite la exploración y comprensión de fenómenos complejos desde una perspectiva más profunda al señalar su dimensión subjetiva.

Así, se utilizó el enfoque de Investigación-Acción, lo cual implicó una participación activa junto a los y las sujetas implicadas en la investigación y el proyecto, para la identificación, reflexión y aplicación de soluciones a problemáticas reales, tales como las acá tratadas.

Con la puesta en práctica de esta metodología, se busca no solo comprender la realidad educativa del grupo participante del proyecto pedagógico, sino también proponer y generar acciones transformadoras que contribuyan a la construcción del pensamiento crítico de los y las estudiantes. A continuación, se especificarán los pasos seguidos para la realización de la metodología de la investigación, desde la definición del enfoque y la descripción del proceso.

### 4.1 Enfoques metodológicos

La presente investigación es de tipo cualitativo, paradigma aquí entendido bajo la definición de Hernández (2014):

Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente. A menudo se llama “holístico”, porque se precisa de considerar el todo sin reducirlo al estudio de sus partes (...) (p.19)

Los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después,



para perfeccionarlas y responderlas. “La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio.” (Hernández, 2014, p. 7)

Esta es un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se tomaban decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo del objeto estudiado (Hernández, 2014, p. 46)

En la investigación cualitativa, el papel del investigador suele conocer el campo a estudiar y se acerca a él con problemas, reflexiones y supuestos. Se realiza una observación intensiva, participante en contacto directo con la realidad, con el fin de ir elaborando categorías de análisis que poco a poco pueda ir depurando según la realidad (objeto de estudio) le vaya indicando. Esta flexibilidad y apertura exige al investigador/a una gran preparación y rigor a lo largo del trabajo. No se trata de aplicar unos instrumentos y analizar sus resultados, sino de ir redefiniendo y reelaborando los instrumentos y categorías según lo requieran el objetivo del estudio y las demandas de la realidad.

La investigación-acción, tiene como objetivo formar sujetos capaces de promover el cambio social o la transformación de la realidad en diferentes ámbitos (social, educativa, económica, etc.), para lo cual se busca construir la autonomía, reflexividad y criticidad. Adicionalmente, el sujeto es central en este enfoque, porque son ellos quienes conocen sus necesidades y facilitan su detección, para así generar prácticas que posibiliten la transformación.

Dicho lo anterior, dentro del presente proyecto el enfoque se aplicó con la intención de, a través de los contenidos tratados, lograr la sensibilización de los y las estudiantes frente a su

realidad, con el fin de generar reflexiones individuales y colectivas respecto a las relaciones de poder existentes en la sociedad colombiana y, principalmente, en su contexto. En otras palabras, los contenidos fueron un medio para la construcción del pensamiento crítico.

En el caso de los tres módulos (territorio, DDHH y mujer) no se buscó transmitir conceptos o definiciones, sino generar reflexiones alrededor de estas temáticas. Para el caso de territorio se incentivó generar identidad con sus barrios y reflexionar frente a las condiciones materiales de estos. En cuanto DDHH, no se buscaba necesariamente el aprendizaje de cada generación de derechos, sino relacionar los aspectos esenciales de los DDHH en relación a su contexto y que se generarán preguntas frente a qué condiciones les faltan o deben exigirse para tener una vida digna. Por último, el tema de las mujeres no buscaba teorizar frente a la sociedad, sino que se cuestionaran los roles de poder entre hombres y mujeres, así como las violencias sufridas por estas últimas.

En síntesis, el propósito fundamental de la investigación-acción, dentro del proyecto pedagógico fue el cuestionamiento a las prácticas sociales, a los valores y las relaciones de poder dentro de sus contextos, por encima de la transmisión de conocimientos, en función de promover cambios.

Por otra parte, para el proyecto pedagógico e investigativo que presento con este trabajo, se utilizaron tres herramientas o recursos metodológicos que fueron:

#### **Notas de campo:**

Son registros de acontecimientos relevantes que ocurren durante los diferentes momentos de las clases desarrolladas a lo largo del proyecto. Estas facilitan recordar aquellos momentos de importancia, que también contribuyen a reestructurar las actividades.

Adicionalmente, retomando a Schatzman y Straus, “las notas de campo no cumplen solamente la función de “recogida de datos”, sino que ayudan a crearlos y analizarlos” (Monistrol, 2007, p. 3).

### **Observación participante:**

Se utilizó a partir de la definición brindada por Lerma, H. (2009) como aquella en la cual “el investigador forma parte de la situación observada. Se utiliza ese tipo de observación para obtener información y comprender el comportamiento de las personas en su medio natural” (p.95). Por lo tanto, la observación se daba en medio del desarrollo de las clases y en las diferentes actividades a desarrollar.

### **Grupo de discusión:**

Concebida como aquella técnica en la cual, por medio de la discusión y la reflexión, se logran dilucidar las diferentes ideas existentes en un grupo de personas, así como las tensiones entre ellas. En esta, el investigador, “asume una posición activa ya que ayuda a dirigir la discusión, posibilitando la participación de sus participantes.” (Campony, Gomes, 2009)

Dado que el proyecto se desarrollaba en un contexto escolar, su uso contribuía a dilucidar las posturas de los y las estudiantes a lo largo de las actividades, demostrando los cambios o permanencias de estas.

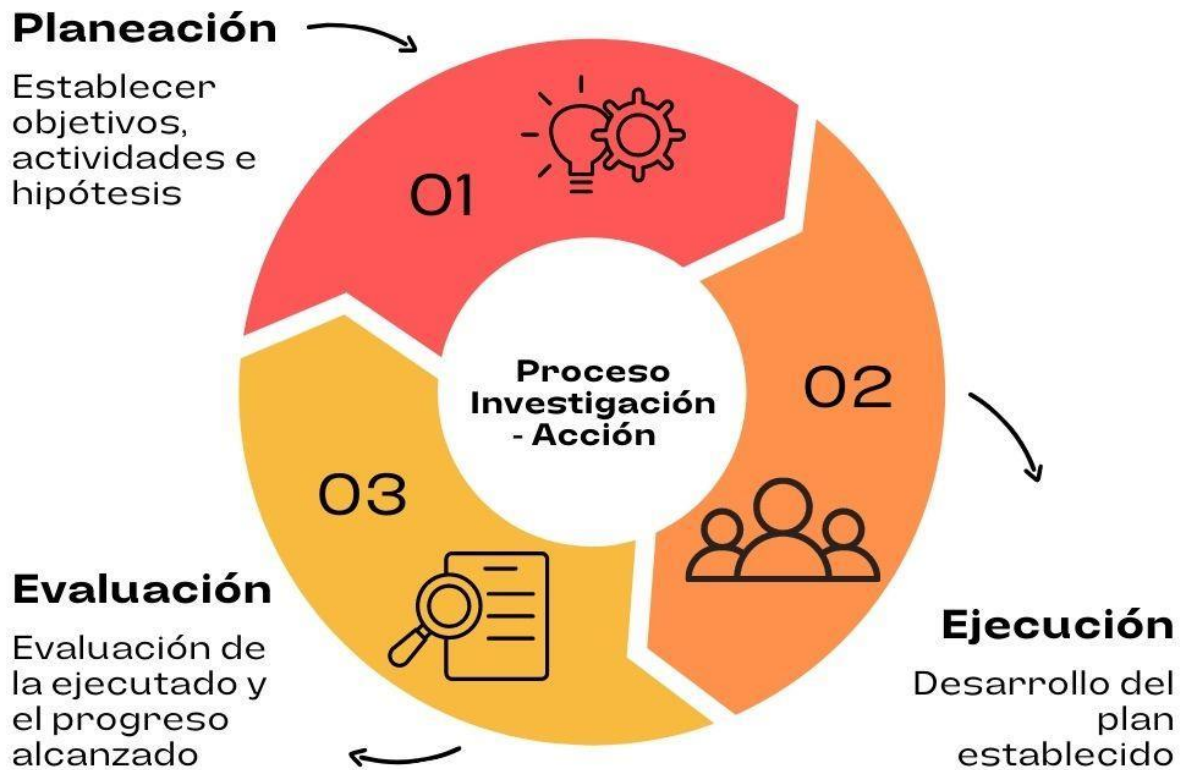
## **4.2 Descripción del proceso investigativo:**

La propuesta pedagógica al desarrollarse desde el enfoque de la investigación-acción, no fue estática, sino que se encontró en constante construcción a lo largo del proceso. En concreto, este proceso siempre estuvo desenvuelto en 3 fases: planeación, acción y evaluación. La primera

establecía una base desde la cual se plantearon objetivos, acciones en función a cumplir las metas de la investigación y lecturas teóricas y del contexto alrededor del grupo con el cual se desarrolló el proceso.

La segunda fase era la ejecución de lo propuesta de la planeación, donde se buscaba develar qué tan conforme a la realidad se acomodaron las actividades, qué análisis investigativos podría considerarse a partir de las propuestas planteadas, y realizar una lectura del grupo de estudiantes.

Por último, la fase evaluativa realizaba una lectura crítica del desarrollo de las dos fases anteriores, en función de postular un nuevo plan de acción, tomando en cuenta las lecciones aprendidas a partir de la práctica anterior. Esta fase da pie a iniciar nuevamente el proceso de planeación considerando lo evaluado, de ejecución y de nuevo evaluar.

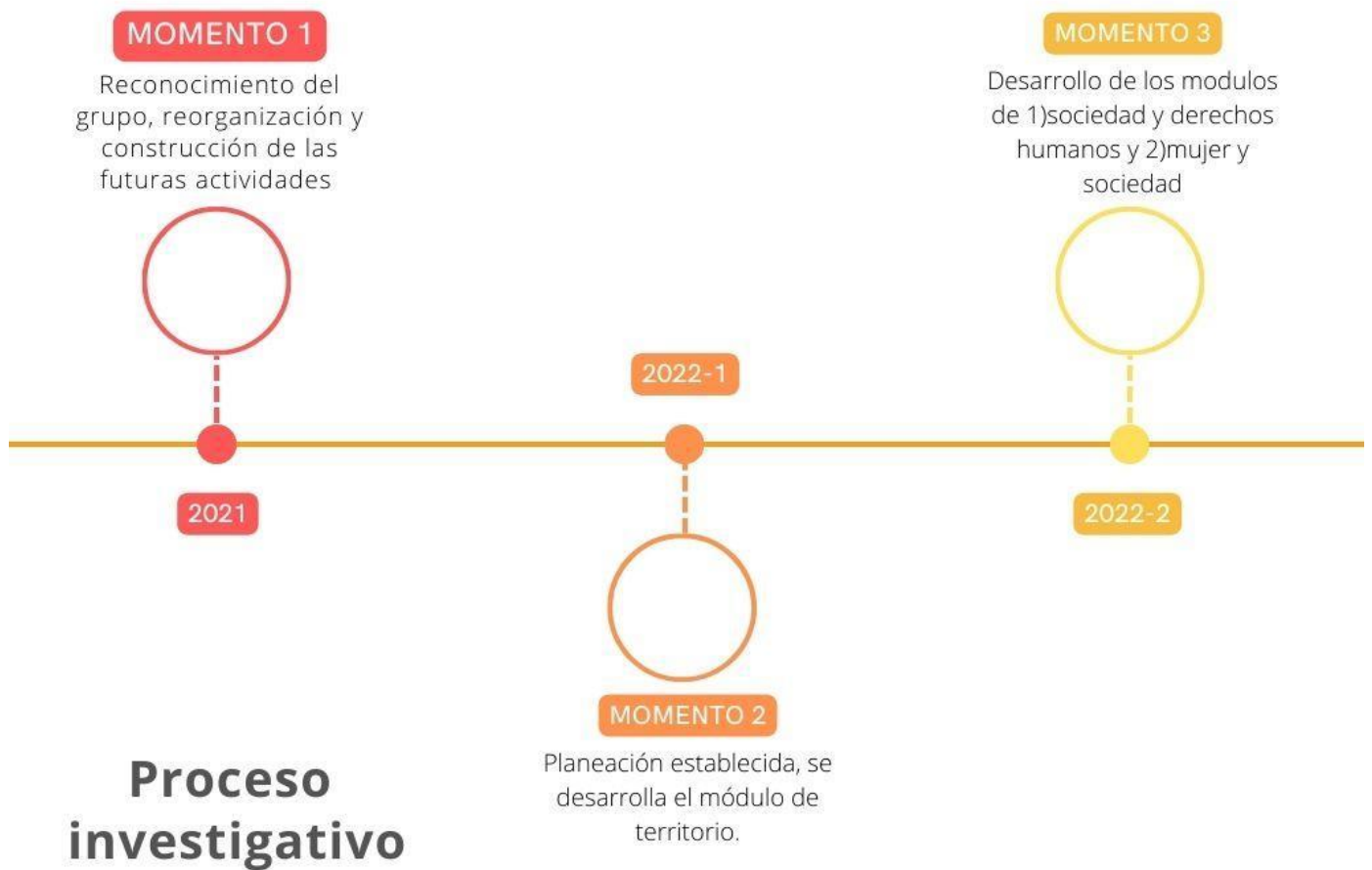


Grafica 5.

Fuente: creación propia basado en Sampieri (2014)

Estas tres fases, entonces, fueron continuas a lo largo de los diferentes momentos de la ejecución del proyecto, permitiendo acoplar las diferentes actividades en función de dar cumplimiento al objetivo propuesto.

A continuación, se destacarán las fases anteriormente descritas en estos diferentes momentos, así como también algunos cuadros analíticos que detallarán las diferentes actividades planteadas en ellos:



#### 4.2.1 Primer momento: propuesta inicial de proyecto:

El primer momento se caracteriza por el primer acercamiento al grupo de estudiantes de ciclo 4 de la IED Colegio Rural Quiba Alta. Este inicia en Octubre de 2021, finalizando la pandemia por Covid-19 en el país, permitiendo una apertura inicial de las instituciones

educativas en Bogotá. Dadas estas condiciones, la propuesta empieza a desarrollarse con tan solo 15 estudiantes, en clases de 1 hora semanal.

Desde estas condiciones, se plantea inicialmente un proyecto pedagógico centrado en la recuperación histórica de la construcción de los barrios habitados por los y las estudiantes. Así, inicialmente, se plantean actividades de reconocimiento del grupo, en función de reorganizar y construir las futuras actividades constitutivas del proyecto.

No obstante, a medida que se desarrollaban estas actividades se identificó cómo a partir de la pandemia, el nivel educativo del estudiantado y su interés no correspondía, la idea inicial fue descartada. Se busca reorganizar el proyecto en función de responder tanto a las necesidades como intereses de los y las estudiantes; estos, suelen girar en torno a las luchas sociales y los temas de género. No obstante, cabe aclarar, que aunque esto fuera en la generalidad del grupo, había algunos estudiantes no interesados.

Al desarrollarse nuevas actividades se logra realizar una lectura más clara del grupo: Estudiantes con tensiones políticas, ideológicas y sociales, no muy desarrolladas alrededor de los temas de género; principalmente, las mujeres mostraban interés alrededor de la lucha por los derechos humanos y por el de las mujeres en particular. Adicionalmente, se mostraba un interés general por la enseñanza por medio de producciones audiovisuales.

Dado lo anterior, se inicia una evaluación frente a la realidad enfrentada en contraposición con el proyecto planteado inicialmente, el cual sería reformulado. A partir de esta nueva propuesta, allí se inicia el segundo momento.

Esta nueva propuesta es formulada estableciendo el interés de la investigación, tomando en cuenta las recomendaciones de la línea de investigación, las de la maestra investigadora y la

maestra de la institución, tomando en cuenta el territorio y toda la historia que se encuentra en este, además de lo que se pretendía dejar en los y las estudiantes en el proceso y contribuir a la construcción de la educación comunitaria dentro de la educación formal con apuesta desde una perspectiva transformadora, acoplándose al currículo tradicional y llenándolo de contenidos que por medio de una educación en DDHH se pudiera desarrollar pensamiento crítico a través del territorio, el género y las luchas populares

#### **4.2.2. Segundo momento, nueva propuesta de proyecto pedagógico:**

El segundo momento inicia en el primer semestre del año 2022. A partir de lo evaluado en el momento anterior se plantea un nuevo proyecto pedagógico centrado en la formación de pensamiento crítico a partir del reconocimiento de la lucha por los derechos humanos, resaltando el papel de las mujeres en estos procesos.

Para esto, el proyecto se dividió en tres módulos: territorio, mujer y sociedad y DDHH. Sin embargo, en las primeras clases, se desarrollaron algunas actividades para hacer un nuevo acercamiento al grupo, pero también para introducir algunas discusiones relacionadas con el proyecto, como lo son la historia de los barrios, los derechos humanos en la sociedad y la condición de las mujeres en la sociedad.

- Primera actividad:

|                        |   |
|------------------------|---|
| Nombre de la actividad | Explorando el territorio: Una actividad de apertura para estudiantes en el regreso a clases |
| Fecha                  | 1 de marzo del 2022   |
| Participantes          | Estudiantes 10 grado, colegio Rural Quiba alta  |
| Objetivos de la        | El objetivo de esta sesión es caracterizar a los y las estudiantes del curso                |



|                             |   |
|-----------------------------|---|
| actividad                   | 1001, para dar cuenta de su contexto y sus conocimientos previos.   |
| Metodología                 | <p>Para esta sesión realizaremos una indagación de los conocimientos previos, con la cual se pretende que se pueda llegar a complementar la planeación de los demás módulos en relación a lo que saben los y las estudiantes, esto se justifica en:</p> <p>“La estructura cognitiva de un individuo es un complejo organizado resultante de los procesos cognitivos a través de los cuales adquiere y utiliza el conocimiento. Nuevas ideas e informaciones pueden ser aprendidas y retenidas en la medida en la que conceptos relevantes o adecuados se encuentren claros y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y sirvan de anclaje a nuevas ideas y conceptos.” (CADIP, 2019)</p>  |
| Descripción de la actividad | <p>Los y las estudiantes vuelven al colegio después de la pandemia, el proceso comienza un poco tarde ya que los y las estudiantes necesitan el servicio de rutas para poder llegar al colegio, pero por un problema en la contratación de estas se suspenden las clases por varios días, corriendo toda la dinámica dentro del colegio.</p> <p>Para este primer día se prepara una actividad que los y las estudiantes puedan desarrollar de manera individual con el fin de que la maestra titular y la maestra practicante pudieran revisar el plan de trabajo mientras ellos y ellas llenaban una serie de preguntas de reconocimiento que dejó la maestra practicante. El objetivo de esta actividad es abrir el módulo de territorio y conocer cómo los estudiantes entienden y se relacionan con sus barrios. Las preguntas formuladas fueron:</p> <p>¿Cómo llegaron al barrio?<br/> ¿Qué saben de la historia del barrio?<br/> ¿Qué tipos de personas habitan el barrio y cuáles son sus características?<br/> ¿Cuál es la relación entre el barrio y el colegio?<br/> ¿Qué diferencias hay entre su barrio y el centro de la ciudad?<br/> ¿Qué características peculiares tiene su barrio?<br/> ¿Le gusta su barrio? ¿Por qué?</p> |
| Evaluación                  | <p>A partir de las respuestas de los niños y niñas en este primer encuentro, la maestra practicante ve la necesidad de profundizar en cómo ellos entienden los procesos de poblamiento de los barrios, lo cual servirá posteriormente para retomar dentro de la investigación.</p> <p>Dentro de las respuestas en general, se observa que la posibilidad de adquirir una vivienda económica los ha traído o mantenido en el barrio. También se encuentra que no encuentran una relación directa entre el colegio y sus barrios, lo ven solo como un lugar al que van a estudiar y que</p>   |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>comparte características físicas.</p> <p>A partir de esta actividad de reconocimiento del territorio, se establece la necesidad de profundizar en cómo los estudiantes comprenden los procesos de poblamiento de sus barrios, así como en la relación que establecen entre el colegio y sus entornos. Además, se destaca la importancia de fomentar en los estudiantes un sentido de pertenencia y compromiso con sus barrios, para así fortalecer su identidad y valoración de su entorno. Con base en estas conclusiones, se elabora un plan de trabajo para el módulo de territorio, que permita abordar estas problemáticas desde una perspectiva crítica y reflexiva.</p> |
|--|---|

- Segunda actividad:

|                           |  |
|---------------------------|--|
| Nombre de la actividad    | Reflexionando en la escuela sobre la violencia de género   |
| Fecha                     | 8 de marzo del 2022  |
| Participantes             | Estudiantes 10 grado, colegio Rural Quiba alta   |
| Objetivos de la actividad | El objetivo principal de la actividad es sensibilizar a los estudiantes acerca de la opresión que sufren las mujeres en la sociedad patriarcal, así como reflexionar sobre el Día de las Mujeres. La actividad busca crear conciencia sobre la discriminación y la violencia de género, y cómo estas problemáticas están presentes en la vida cotidiana. Además, se pretende que los estudiantes reflexionen sobre su propio papel en la reproducción de actitudes machistas, para que puedan comenzar a cambiar estas actitudes y comportamientos en su vida diaria.  |
| Metodología               | <p>La metodología para la actividad es participativa y se busca que el diálogo prime dentro de la dinámica de la clase, con el fin de que los y las estudiantes puedan relacionar sus ideas con los demás y comprender otros punto de vista y se puedan entrar a valorar con el fin de cuestionar su realidad, puntualmente sobre las concepciones de las mujeres en la sociedad y la violencia que sufren.</p> <p>“Se encuentran y reencuentran todos en el mismo mundo común y, de la coincidencia de las intenciones que los objetivan, surgen la comunicación, el diálogo que critica y promueve a los participantes del círculo. así juntos</p> |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
|                                    | <p>recrean críticamente su mundo: lo que antes absorbía, ahora lo pueden ver al revés.” (Freire, 1972, p 8)</p> <p>Esta actividad fue dada a partir de la proyección del video "Bancatela" y la realización de preguntas para que los estudiantes reflexionen sobre el contenido del video y su relación con la vida cotidiana. Este enfoque busca fomentar el diálogo y la reflexión en grupo, para que los estudiantes puedan compartir sus opiniones y experiencias sobre las actitudes machistas y la violencia de género. La metodología busca también crear un espacio seguro para que los estudiantes puedan expresar sus sentimientos y pensamientos sobre el tema.</p> <p>Esta actividad contribuye al pensamiento crítico en la medida en que permite que los y las estudiantes reflexionen sobre una problemática de la sociedad y los lleve a tomar una postura frente a ella, de una manera superficial o profunda, les permite escuchar diferentes posturas y con esta información contrasta sus ideas.</p> <p>En cuanto al enfoque de género se aporta en comenzar abrir la problemática y a entender cómo estos chicos y chicas entienden el tema y las reflexiones que se dan en medio de esto para encaminar el proceso y que ellos y ellas comienzan a cuestionarse y con las demás herramientas que se darán a lo largo del proceso puedan ir haciendo el cuestionamiento y la reflexión de manera paralela.</p> |
| <p>Descripción de la actividad</p> | <p>La actividad se realizó el día 8 de marzo y consiste en una contextualización del origen del Día de la Mujer Trabajadora, seguida de la proyección del video "Bancatela". Luego, se realizan preguntas para que los estudiantes las respondan durante la clase y, finalmente, se hace una socialización de las respuestas. Las preguntas que se hacen son:</p> <p>¿Cómo te hizo sentir y qué piensas del video?</p> <p>¿Qué clase de hombres está educando esta sociedad?</p> <p>¿Qué actitudes machistas ves en la escuela y cuáles crees que reproduces?</p>  |
| <p>Evaluación</p>                  | <p>A raíz del video y de las preguntas se tensionó el ambiente, los chicos comenzaron a tener una actitud agresiva y las chicas una actitud defensiva, los chicos negaban relación con estas prácticas machistas y comenzaban a culpabilizar a las mujeres con el fin de librarse del juicio que las chicas les estaban dando en medio de la discusión, al dar la palabra se dieron comentarios como “¿cómo sabemos que a las mujeres no les gusta que las violen?” las chicas no responden al quedar en shock por la pregunta y solo responden con agresividad, en medio de ellos algunos chicos salen del aula y las chicas se quedan hablando unas con otras, se escuchan comentarios</p>   |

como: *pues a mí me violaron de chiquita y a nadie le importa eso y nada va cambiar lo que pasó y lo que va seguir pasando.*

Es producto de esta actividad tan caótica y que dejó un ambiente tan agresivo e insensible con el tema que veo la necesidad de no tomar de forma ligera el cómo se abordan los temas de género ya que los chicos sobre todo no tienen la suficiente sensibilidad y empatía para hablar sobre el tema además que no fue la mejor forma de comenzar a introducir el tema para entender sus concepciones sobre el tema.

fue irresponsable en la medida que se tocaron temas con demasiada profundidad, en donde tanto las chicas como algunos chicos pudieron tener afectaciones emocionales o pudieron llegar a reafirmar ideas machistas, la intención nunca fue que ellos y ellas se enfrentarán, sino que pudieran tener una conversación tranquila y sobre todo los chicos reflexionaran sobre ellos.

A pesar de que como se mencionó anteriormente la actividad no fue la mejor para abordar el tema y por esa razón se dio este desborde de comentarios que pudieron herir a los y las estudiantes, es evidente que los chicos de la clase no tienen la disposición para abordar el tema del machismo, aquí surgen una serie de cuestionamientos en el porqué de su actitud defensiva, de la necesidad de herir a sus compañeras con sus palabras, no lo hacen claramente con esa intención, pero lo hacen. Para ellos el machismo era antes, el machismo era que las mujeres no estudiaran, no trabajara, solo cocinara, pero sus madres y hermanas, trabajan, estudian y les enseñan a ellos a cocinar, por ellos hablar sobre esto es irreal para ellos, además que si bien admiten que hay hombres así rechazan totalmente que ellos lo sean y se niegan a que hablen de los hombres desde una generosidad, ellos entienden la connotación negativa del machismo y se niegan a que sean relacionados con ella.

Como mencioné, los módulos pedagógicos programados, se plantearon a partir del nuevo acercamiento a los y las estudiantes, con base a las enseñanzas descritas en los cuadros analíticos anteriores. El módulo de territorio - que fue el primero - se desarrollaron las siguientes actividades (y con este también termina el segundo momento).

## TERRITORIO

- Primera actividad:

|                           |  |
|---------------------------|--|
| Nombre de la actividad    | Mapeando nuestras emociones en los barrios: Una actividad de reflexión y análisis  |
| Fecha                     | 15 de marzo del 2022   |
| Participantes             | Estudiantes 10 grado, colegio Rural Quiba alta   |
| Objetivos de la actividad | La actividad busca que los estudiantes reflexionen sobre sus propios espacios cotidianos, y cómo estos lugares influyen en sus emociones y comportamientos, identificando sus topofilias y topofobias.   |
| Metodología               | <p>Para esta metodología nos apoyamos en los conceptos de Medel, Montre, sobre:</p> <p>“específicamente sobre topofilia y topofobia, se reconocen diferentes aportes que este enfoque puede presentar tanto a la comprensión de la ciudad y sus dinámicas, las relaciones simbólicas y corporales de los urbanitas con sus lugares y los habitantes de este.” (Medel y Montre, 2018 p. 13)</p> <p>También nos apoyamos en Patiño para hablar que:</p> <p>“Se puede afirmar que la cartografía social, como medio o herramienta didáctica fortalece y renueva los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aplicable no sólo en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales sino en cualquier área de enseñanza. Asimismo, el abordaje de los problemas socioambientales o cuestiones socialmente vivas que se observan en el contexto escolar, pueden constituirse en contenidos escolares en la enseñanza” (Patiño, 2017, p. 164)</p> <p>Es bajo estas concepciones teóricas, que se propone esta metodología uniendo la cartografía y las topofilias y las topofilias. Con esto se pretende cumplir con el objetivo de que los y las estudiantes cuestionen, problematicen y nos cuenten sobre sus barrios, sus emociones y nos permita entender sus concepciones acerca de ellos, por eso se consideran como la mejor herramienta, en la cual también podremos dar cuenta de cómo organizan ideas, las agrupan, como trabajan en equipo y por medio de esto también puedan desarrollar habilidades del pensamiento crítico.</p> |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <p>Descripción de la actividad</p> | <p>Los estudiantes, son divididos en subgrupos y se les da una breve explicación sobre las topofilias y topofobias, además de explicarles algunas orientaciones generales de la cartografía las preguntas con la cuales se guió a los estudiantes fueron:</p> <p>¿Cuáles son los lugares que reconocer como topofilias y topofobias?<br/> ¿Cuáles son los lugares importantes dentro del barrio?<br/> Cuenta una anécdota dentro del mapa</p> <p>comienzan la construcción de cartografías de sus barrios bajo la orientación de organizarse con sus compañeros más cercanos en el barrio. Después de esto debían comenzar la construcción de sus cartografías donde debían identificar las topofilias y topofobias. los y las estudiantes primero hicieron sus respectivos bocetos y discusión con sus compañeros, para acordar que consideraban que debía ir en la cartografía. el tiempo no es suficiente para terminar y hacer la socialización así que se deja para la siguiente clase.</p>   |
| <p>Evaluación</p>                  | <p>Los y las estudiantes se mostraron interesados en la actividad y un poco extrañados con respecto a la misma, al parecer en la generalidad dentro de la escuela no se les pregunta sobre sus barrios, sentimientos y la relación de ambos, les costó un poco el establecer acuerdos con sus compañeros para plasmar sus ideas, aun así trabajaron a lo largo de la sesión.</p> <p>en medio de la actividad los y las estudiantes recurrían a la docente con dudas constantes sobre su trabajo, sobres si lo estaban haciendo bien o no y que como debían hacer, les cuesta mucho el trabajo autónomo y confiar en sus habilidades y dependen en gran parte de los docentes en general para poder desarrollar una actividad en donde ellos y ellas deben ser quienes dirijan, en donde no hayan tantas instrucciones.</p> <p>Como aspectos generales se puede concluir que los y las estudiantes se mostraron interesados, pero la complejidad de la actividad requirió más tiempo del previsto. Se sugiere planificar mejor el tiempo y asegurarse de tener los materiales necesarios.</p> |

- Segunda actividad

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| <p>Nombre de la actividad</p> | <p>Comprendiendo las raíces de las problemáticas en nuestras comunidades</p> |
|-------------------------------|--|

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| Fecha                       | 22 de marzo del 2022  |
| Participantes               | Estudiantes 10 grado, colegio Rural Quiba alta  |
| Objetivos de la actividad   | Problematizar la mirada sobre el barrio en clave de la vulneración de los DDHH en los barrios, tomando como punto de partida las necesidades de los barrios.  |
| Metodología                 | <p>Se realizó la actividad del árbol de problemas, en el cual se debía ubicar un problema en relación a las vulneraciones de DDHH que hay en los barrios de los y las estudiantes. El problema que hallaran debía ser puesto en el tronco, mientras en las ramas debían ubicar los efectos o consecuencias de dicho problema y en las raíces las causas. Esta actividad se realizó en grupos, los cuales estaban organizados por los y las estudiantes, en donde el único criterio era que éste debía estar conformado por estudiantes que vivieran en el mismo barrio o muy cerca a el de los y las demás. Después de terminar el árbol de problemas, debían llamar a la maestra para comunicarle el resultado de su árbol y aclarar dudas para al final de la clase entregarlo.</p> <p>Comprendemos el árbol apoyados en:</p> <p>“El Árbol de Problemas nos sirve para identificar los síntomas que dan cuenta de un problema, y para relacionar estos con el análisis de sus causas inmediatas y sus causas profundas. Las posturas a debatir para colocar en el árbol se pueden traer de las frases ya recogidas en el trabajo de campo anterior, y se pueden completar también con las aportaciones de quienes acudan a sesiones de trabajos en grupos y plenario” (CIMAS, 2009, p 49)</p> |
| Descripción de la actividad | <p>Para esta clase los y las estudiantes debían terminar las cartografías en clase, pero la mayoría de ellos y ellas no las llevaron, por lo que se llevó a cabo una actividad de respaldo. Se debe considerar que la maestra titular no se encontraba en el aula ni en la institución.</p> <p>Se explicaron las 3 partes que debía de tener el árbol, se explicó también el porqué de la actividad, pues esta era resultado de ver la necesidad de que ellos y ellas problematizar las realidades que viven en sus barrios, seguido de esto se dio un espacio para la preguntas, las cuales no fueron muchas. Después de esto, los y las estudiantes se organizaron en sus grupos para realizar su árbol de problemas. Mientras ellos y ellas iban haciendo su árbol de problemas la maestra iba pasando por cada grupo viendo cómo iban desarrollando el trabajo, es en este espacio cuando comienzan a surgir las dudas de los y las estudiantes y en donde la maestra les cuestionaba</p>   |

|            |   |
|------------|---|
|            | <p>principalmente el punto de la raíz de los problemas, que ellos y ellas pusieron como las aparentes causas, pues estas se quedaban en una mirada superficial de las problemáticas y no iban a las causas profundas de lo que acontece en los barrios.</p> <p>A lo largo de las 2 horas la dinámica es la misma, pasar por los grupos, preguntar a los estudiantes o que ellos les preguntaran a la maestra, en muchas ocasiones fue necesario pedir silencio, pedir que se sentaran, que guardaran los celulares. Al final del bloque de clase se recogen los trabajos, se les entregan los refrigerios y los y las estudiantes salen a su espacio de descanso.</p>   |
| Evaluación | <p>Luego de llevar a cabo la actividad, se pudo observar que algunos estudiantes lograron avanzar significativamente hacia el objetivo propuesto, mientras que otros no tuvieron el mismo progreso en cuanto a los resultados entregados. En el primer caso, los estudiantes lograron identificar las causas profundas de las problemáticas que existen en sus barrios e incluso algunos pudieron manejar dos problemáticas a la vez, siguiendo las tres partes que debían desarrollar. Sin embargo, en el segundo caso, los estudiantes solo mencionaron superficialmente la problemática y no pudieron establecer una relación entre los tres elementos que se les pedía desarrollar.</p> <p>En lo anterior podemos observar que a los y las estudiantes les cuesta establecer problemáticas en sus barrios pero les cuesta aún más el establecer las causas de ellos, pues les cuesta hacer reflexiones profundas y al parecer no tienen esa habilidad ni la han desarrollado en las clases, en cuanto a las actividades prefieren solo entregar lo mínimo, pero, si están en un constante acompañamiento de un docente la cual les explique y acompañe dentro de esa reflexión logran realizar la actividad con éxito, pero con mucho esfuerzo.</p> <p>A raíz de esta reflexión se contempla la idea de que las próximas actividades permitan un mayor trabajo en grupo con el fin de que ellos y ellas puedan compartir y contrastar ideas y que aprendan a trabajar en grupo.</p> |

- Tercera actividad- Retomada de la primera actividad



|                           |  |
|---------------------------|--|
| Nombre de la actividad    | Mapeando nuestras emociones en los barrios: Una actividad de reflexión y análisis  |
| Fecha                     | 6 de abril y 26 de abril del 2022  |
| Participantes             | Estudiantes 10 grado, colegio Rural Quiba alta   |
| Objetivos de la actividad | Completar las cartografías del barrio para entender la percepción de los estudiantes sobre los lugares que identifican y sus problemáticas.  |
| Metodología               | <p>Continuación de la clase del día 15 de marzo</p> <p>Para esta metodología nos apoyamos en los conceptos de Medel, Montre, sobre:</p> <p>“específicamente sobre topofilia y topofobia, se reconocen diferentes aportes que este enfoque puede presentar tanto a la comprensión de la ciudad y sus dinámicas, las relaciones simbólicas y corporales de los urbanitas con sus lugares y los habitantes de este.” (Medel &amp; Montre: 2018 p13)</p> <p>También nos apoyamos en Patiño para hablar que:</p> <p>“Se puede afirmar que la cartografía social, como medio o herramienta didáctica fortalece y renueva los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aplicable no sólo en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales sino en cualquier área de enseñanza. Asimismo, el abordaje de los problemas socio-ambientales o cuestiones socialmente vivas que se observan en el contexto escolar, pueden constituirse en contenidos escolares en la enseñanza” (Patiño, 2017, p. 164)</p> <p>Es bajo estas concepciones teóricas, que se propone esta metodología uniendo la cartografía y las topofilias y las topofilias. Con esto se pretende cumplir con el objetivo de que los y las estudiantes cuestionen, problematicen y nos cuenten sobre sus barrios, sus emociones y nos permita entender sus concepciones acerca de ellos, por eso se consideran como la mejor herramienta, en la cual también podremos dar cuenta de cómo organizan ideas, las agrupan, como</p> |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <p>Descripción de la actividad</p> | <p>En la clase se retomó el tema de las cartografías que se había empezado en clases anteriores. Los estudiantes completaron sus cartografías del barrio, pero debido a la falta de tiempo, no se pudieron socializar en clase. Por esta razón, la actividad se extendió hasta el 29 de abril.</p> <p>29 de abril: Durante la actividad, se pudo notar que los estudiantes tenían una visión muy marginal del barrio, identificando principalmente los lugares donde se presentan problemas, como las "ollas" donde se producen robos. También se observó que los estudiantes no hablaban mucho sobre las redes dentro del barrio, ni sobre lugares importantes como la biblioteca o el museo autoconstruido. Además, los estudiantes parecían estar confinados a sus casas y no mencionan otros lugares importantes para ellos. Uno de los temas que generó tensión en el grupo fue el acoso a chicas en un lugar del barrio, lo cual fue negado por algunos estudiantes. De igual manera, algunos estudiantes negaron la existencia de robos en el barrio.</p>   |
| <p>Evaluación</p>                  | <p>Gracias a la actividad se logran identificar varias cosas, como que los y las estudiantes no tienen una apropiación de los barrios, no pueden hablar con propiedad de ellos o les cuesta hacerlo, al momento de la socialización también les cuesta comunicarse y se ponen nerviosos con sus compañeros y prefieren tener la aprobación del grupo no tomando en serio la clase y la actividad a realizar de forma comprometida, ser cumplido o responsable en la clase es motivo de burla.</p> <p>En cuanto a lo contado por los y las estudiantes sus lugares seguros son sus casas, y algunas casas de sus amigos y familiares, algunos mencionaron el colegio y las canchas de fútbol, incluso restaurantes, no resto habían muchos lugares marcados como peligrosos, mencionaron robos, peleas, consumo y ventas de drogas, en eso se resume gran parte de la concepción de sus barrios. También se pudo ver como las chicas son las que menos lugares habitan en el barrios y los chicos solo que más se desenvuelven en él.</p> <p>Aun cuando ellos y ellas expresan en otras actividades que les gustan sus barrios por la tranquilidad con esta actividad vemos que esto se contradice y deja ver que la actividad de la cartografía con las topofilias y topofobias permitió que ellos y ellas reflexionaran un poco más sobre cómo habitan que piensan y sienten sobre el barrio.</p> <p>En medio de la explicación las chicas expresan ideas como: “yo después de esta hora no salgo profe” y se les cuestionaba a los y las demás el por qué esa idea de estar en la calle después de cierta hora solo aparecía en el ejercicio de las chicas, aun cuando algunos hombres se recogían en ello, la</p> |

respuesta fue sabotear a las compañeras que exponen esto y el grupo en general no la recoge. Con esto no solo se niega la violencia hacia las mujeres, con que ellas no puedan habitar la calle con seguridad como los hombres, sino que se menosprecia el trabajo de las compañeras.

Los chicos y algunas chicas ven y han sido educados bajo la idea de que sus madres, hermanas, abuelas, tías y amigas, llegan a altas horas de la calle sin quejas de acoso, sin experiencias de abuso, sin historias de maltrato, sin sentir que son subvaloradas por el mero hecho de ser mujeres o preocupación por ello y aquí surge una duda y una certeza frente a esto para tener en cuenta en las siguientes actividades, ¿acaso es que no pasa? ¿No será acaso que las mujeres lo normalizamos tanto que no lo hablamos por eso mismo y por eso para ellos y ellas esas cosas no existen y solo son formas de “llamar la atención”.

La violencia hacia las mujeres es en muchas ocasiones un secreto, es la norma, las mujeres y los chicos no la pueden reconocer con tanta claridad o creen que eso ya a sido superado, porque no se habla de ella, tenemos que comenzar hablar de la violencia hacia las mujeres, para que en algún momento deje de ser un peso en la existencia de las mujeres, tenemos que hablar de ella.

Esto contribuye a la formación del pensamiento crítico en la medida que ellos y ellas se cuestionan su barrio, lo que siente por él, en que pueden relacionarse con sus compañeros y combatir información, contrastar y construir conocimiento conjuntamente, también cuestionan y abren debates, aun cuando no siempre están dispuestos a aceptar que no tienen la razón y les cuesta preguntarse si acaso lo saben y conocen todo y porque no están dispuestos y dispuestas a escuchar con la mente abierta a los y las demás .

#### **4.2.3. Tercer momento: conclusión del proyecto**

El tercer momento inicia en el segundo semestre de 2022, posterior a las vacaciones de mitad de año de los y las estudiantes. En este momento, el desarrollo de los módulos restantes (mujer y sociedad, y derechos humanos), sufre de varias dificultades tanto por el corto tiempo para abordar las temáticas, la falta de interés por parte de algunos estudiantes y la pérdida de clase a causa de eventos culturales de la institución.

Dadas las condiciones anteriormente mencionadas, se replantea la organización de los módulos, iniciando por sociedad y derechos humanos, para finalizar con el de mujer. Así, se desarrollan las siguientes actividades para el módulo de derechos humanos, con el objetivo de sensibilizar al grupo frente al tema y de brindarles herramientas de análisis de la realidad.

### **SOCIEDAD Y DDHH:**

- Primera actividad

|                           |  |
|---------------------------|--|
| Nombre de la actividad    | Construyendo juntos una visión de los DDHH   |
| Fecha                     | 15 de julio del 2022   |
| Participantes             | Estudiantes 10 grado, colegio Rural Quiba alta   |
| Objetivos de la actividad | El objetivo de la sesión fue que los estudiantes puedan comprender el concepto de derechos humanos y construir de manera conjunta una concepción a partir de sus saberes previos, relacionándolos con la teoría.   |
| Metodología               | <p>En esta sesión, se partió de la noción de derechos humanos de Herrera (2008), la cual define:</p> <p>“los derechos humanos como el resultado de luchas sociales y colectivas que buscan construir espacios sociales, económicos, políticos y jurídicos que permitan el empoderamiento de todas y todos para poder luchar plural y diferenciadamente por una vida digna de ser vivida.” (p. 190).</p> <p>La metodología de la sesión se basará en dos actividades centrales: la lluvia de ideas y la galería interactiva.</p> <p>“Su objetivo es poner en común el conjunto de ideas o conocimientos que cada uno de los miembros del grupo posea acerca de un tema determinado, y que con la moderación del docente (o persona designada para esa función) se pueda llegar colectivamente a una síntesis, conclusión o acuerdo. Toda idea es importante, por lo tanto, debe ser tomada en cuenta y escrita en forma textual con el fin de no sesgar los aportes. Cuando todos los miembros hayan expresado sus ideas, se procede a la clasificación y, por último, a la generación y votación de resultados.” (Delgado &amp; Solano: 2009 P. 10)</p> <p>Posteriormente, se realizará una galería interactiva para ayudar a los estudiantes a comprender los contextos históricos en los que surgieron los derechos humanos y las condiciones de vida de las personas en ese</p> |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
|                                    | <p>momento. Se fomentará la participación activa de los estudiantes para que puedan comprender la importancia de los derechos humanos en la actualidad.</p> <p>En resumen, la sesión combinará la teoría y la práctica para que los estudiantes comprendan el concepto de derechos humanos y construyan de manera conjunta una concepción a partir de sus saberes previos y de las actividades realizadas.</p>   |
| <p>Descripción de la actividad</p> | <p>La actividad se dividirá en dos partes. En la primera parte, se realizará una lluvia de ideas para que los participantes compartan sus ideas sobre los derechos humanos. Se construirá conjuntamente una concepción de lo que son los derechos humanos mediante las palabras y aportes de los participantes.</p> <p>En la segunda parte, se presentará una galería interactiva de imágenes para ayudar a los participantes a comprender los contextos históricos en los que surgieron los derechos humanos y las condiciones de vida de las personas en ese momento. Se fomentará la participación activa de los participantes para que puedan comprender la importancia de los derechos humanos en la actualidad.</p>  |
| <p>Evaluación</p>                  | <p>En esta actividad se dio una amplia participación de los y las estudiantes gracias a la metodología de participación utilizada. Los estudiantes se sintieron cómodos al compartir sus conocimientos sin sentirse juzgados por nociones preconcebidas sobre los derechos humanos. Se evidenció que los estudiantes tienen una noción general sobre los derechos humanos a lo largo de la historia, pero desconocen cómo ejemplificarlos en su día a día y cómo son vulnerados, quiénes los garantizan y cuáles son los mecanismos de participación. Además, los estudiantes no se ven a sí mismos, ni a las personas de su contexto como constructores de los derechos humanos.</p> <p>Esta actividad fue muy bonita, porque ellos y ellas se interesaron por el tema de una forma genuina, el llevar nuevos elementos al aula los alentó mucho a participar, a preguntar, a ser graciosos de una forma respetuosa, están interesados en entender, en hablar sobre ese lejano pasado que nos tiene aquí. cuando los estudiantes participan sin miedo, sin la presión de tener que saberlo todo se genera un mejor ambiente y interacción con la docente, aun cuando hay algunos estudiantes que se mantienen apáticos a las actividades no son la mayoría, incluso los chicos que generalmente sabotean las clase estuvieron interesados y conectados, cuestionado las cosas y poniendo en dialogo su realidad, expresando que ellos y ellas trabajaban los fines de semana, que a ellos no les importaba eso del trabajo infantil porque si no es así como pueden ayudar en la casa o comprarse sus cosas, que deberían dejarlos y dejarlas trabajar o garantizarles sus cosas.</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>En esta actividad se ve un avance en el pensamiento crítico pues ellos y ellas comienzan a cuestionar lo establecido bajo su realidad, además que se generó una relación diferente con la docente en donde se dio paso y rienda suelta a sus aportes.</p> |
|--|--|

- Segunda actividad

|                           |  |
|---------------------------|--|
| Nombre de la actividad    | Caminando en los zapatos de otros: una actividad para fomentar el análisis personal y social   |
| Fecha                     | 12 de Agosto del 2022  |
| Participantes             | Estudiantes 10 grado, colegio Rural Quiba alta   |
| Objetivos de la actividad | El objetivo de esta sesión es que los y las estudiantes reflexionen y comprendan las generaciones de derechos humanos, analizando cómo estos pueden ser vulnerados a nivel colectivo e individual, desarrollando una mirada crítica sobre el entorno y la propia experiencia.  |
| Metodología               | <p>para esta sesión se plantea el análisis de un capítulo televisivo de los Simpson, ya que este aporta contenidos de fácil asimilación para los estudiantes, para esto nos justificamos en:</p> <p>“Las nuevas formas de comunicación y los lenguajes audiovisuales que se usan en la televisión, pueden estar al servicio de la educación y favorecer la enseñanza aprendizaje de cualquier área de conocimiento. dejando con esto de lado la idea de que la práctica educativa debe limitarse a solo la lectura de la palabra o la lectura del texto, sino que es necesario incluir la lectura del contexto en el que vivimos” (Yañez, 2013, p.127)</p> <p>Lo que se espera en esta sesión es que los y las estudiantes den cuenta de que los DDHH humanos nos solo han sido obtenidos por las personas del pueblo, sino que estas mismas personas los pueden vulnerar, bajo la desinformación, el odio, la manipulación, además de ver cómo factores externos como, las élites, el estados, los medios juegan un papel fundamental.</p> <p>La intención de esto es generar una reflexión sobre cómo ellos deben ser más perspicaces en sus realidades, pues pueden llegar a ser los vulneradores y no las víctimas como históricamente se les ha relegado ese papel.</p> |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <p>Descripción de la actividad</p> | <p>En esta sesión en un primer momento se presenta a los estudiantes la noción de generaciones de derechos humanos y se reflexiona sobre la necesidad de velar por ellos constantemente.</p> <p>Luego a través de un capítulo de los Simpson llamado, mucho Apu y pocas nueces, se buscó que los y las estudiantes reflexionen sobre cómo pueden ser vulnerados los derechos de manera individual y cómo pueden ser testigos de la vulneración de derechos de otros, para esto se les deja algunas preguntas para guiar el cuestionamiento: 1) A quien se le están vulnerando sus derechos? 2) Qué derechos se están vulnerando? 3) ¿Quién vulnera los derechos? 4) Desde una perspectiva de DDHH cuál habría sido la mejor solución?</p> <p>Luego, se les invita a reflexionar sobre sus propias experiencias de vulneración de derechos y a compartir ejemplos de situaciones que conozcan, para esto se les presentan algunas preguntas que les acompañarán en la reflexión: 1) a usted le han vulnerado un derecho? ¿A qué derecho fue? 2) Cuente una experiencia de alguna persona que conozca que le hayan vulnerado un derecho? ¿A qué derecho fue? 3) Cuente una experiencia en donde usted haya sido quien vulnere un derecho a alguien y como fue la situación? ¿A qué derecho fue y como usted habría cambiado lo sucedido?</p> <p>Seguido de esto se dejan los compromisos para la siguiente clase, en la cual se les pide a los y las estudiantes que hagan las siguientes consultas: 1) ¿Cómo construyó el barrio? 2) ¿Por qué llegaron las personas a este barrio? 3) ¿Cuál fue la respuesta del gobierno ante la construcción de los barrios?</p> |
| <p>Evaluación</p>                  | <p>En esta sesión a los y las estudiantes se les facilitó la identificación de la vulneración de los derechos humanos por parte de entes externos, pero se les complejiza el identificar el cómo sus acciones individuales han vulnerado a los demás, o han llegado a ser cómplices de esto, si bien se les dificultó fue un buen primer paso en donde ellos y ellas pudieron comprender los derechos humanos de una manera integral, en donde no solo debo yo exigirlos, sino respetarlos.</p> <p>con respecto al capítulo los y las estudiantes se mostraron interesados, es importante buscar recursos y herramientas que los acerquen a la teoría, sin un regaño o una cátedra de una hora, sino que por medio de animaciones guiadas bajo una intencionalidad se les den dichas reflexiones, con eso se les motiva a estar en las clases y se les demuestra que en muchas de las cosas que nos rodean hay una crítica más profunda que solo el chiste, o la animación, se les permite comenzar a ver el mundo con otros ojos.</p>  |

- Tercera actividad

|                           |   |
|---------------------------|---|
| Nombre de la actividad    | ¿Cómo se formaron nuestros barrios? Un Viaje al Pasado  |
| Fecha                     | 19 de Agosto del 2023   |
| Participantes             | Estudiantes 10 grado, colegio Rural Quiba alta  |
| Objetivos de la actividad | <p>Primer momento:<br/>Identificar los hallazgos logrados por los estudiantes.</p> <p>iniciar el diálogo frente a la relación entre los DDHH, en el barrio y la cotidianidad</p> <p>Segundo momento:<br/>desarrollar habilidades relacionadas al pensamiento histórico.</p> <p>incentivar el interés por la historia del barrio y su importancia para la cotidianidad</p> <p>Tercer momento:<br/>Incentivar la construcción de conocimiento de forma colectiva</p>  |
| Metodología               | <p>Para esta sesión se hace toda la reflexión en relación con las entrevista, en la cual se quería que los y las estudiantes indagaran, se inmiscularan en un ejercicio de consulta que los llevará hablar con sus familias, con sus vecinos, las personas del barrio, este ejercicio es justificado bajo la premisa de que:</p> <p>“Potencia las habilidades sociales y comunicativas de los estudiantes, permite que los alumnos conozcan a expertos en distintas áreas.” (Rojotse, 2021)</p> <p>Con esto no solo se comienza a dar una relación más directa con los derechos humanos y los derechos del barrio y su historia, sino que se quiere generar un interés por parte de los estudiantes sobre sus barrios.</p> <p>En cuanto al pensamiento al desarrollo del pensamiento crítico se buscó que ellos y ellas se vieran en la necesidad de buscar información, de hacerse y hacerle preguntas a las personas y recogerlas de la mejor forma, después que la comuniquen a sus compañeros/as y la compartan y contrasten con la de sus demás compañeros y compañeras.</p> |



|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <p>Descripción de la actividad</p> | <p>Momento 1: Inicio de sesión-Momento 2: Desarrollo de la sesión</p> <p>Al comienzo de la sesión se presenta la tarea que los estudiantes debían realizar, que consistía en hacer consultas a sus vecinos, familiares o buscar información en internet acerca del surgimiento</p> <p>Durante la sesión, los estudiantes comparten los hallazgos de sus consultas, descubriendo la naturaleza popular de los barrios periféricos y las historias que se esconden detrás de su construcción.</p> <p>Se responden preguntas que surgen durante la conversación grupal, como el costo de un lote, las acciones de la policía ante las ocupaciones de terrenos y el proceso de legalización de los barrios.</p> <p>Aunque algunos estudiantes no participan activamente, hay interés por entender cómo fueron formados los barrios y cómo se siguen construyendo.</p> <p>Momento 3: Cierre de la sesión</p> <p>Se les deja un ejercicio para la siguiente clase, en el cual deben formular preguntas a personas del pasado sobre la construcción de los barrios y sus vidas.</p> <p>La sesión se cierra debido a que gran parte del tiempo se dedicó a la socialización de las preguntas de la tarea anterior.</p>  |
| <p>Evaluación</p>                  | <p>Dentro de los hallazgos encontramos dificultades indagatorias por parte de los y las estudiantes, se les complejiza el socializar con las personas de la comunidad, además que no soportan la frustración de no encontrar lo esperado y no buscan soluciones a ellos, lo cual es algo que el pensamiento crítico les podría aportar conforme su desarrollo. en la clase en la socialización se dieron estrategias sobre que hacer en esos momentos de incomodidad, en donde las personas no nos responden lo que queremos sino que comienzan hablar de otras cosas, ellos y ellas se sintieron escuchados y ya que se les brindaron soluciones sin juzgarlos por la falta de rigurosidad en la tarea dejaron de estar a la defensiva.</p> <p>Dentro de las respuestas encontradas no hay demasiada profundidad, pero dentro de lo hallado se da cuenta de las formas y las razones por las personas poblaron los barrios, sus condiciones de vida, sus orígenes, el porqué de su permanencia, además dentro de la discusión hay gran participación y se logra ver que aun los y las estudiantes participan en las juntas de acción comunal para lograr legalizar los barrios, es gracias a esta actividad que ellos y ellas participan y hablan desde sus experiencias dentro del barrio que vean más allá de lo visto en el ejercicio de cartografía.</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | Se muestra interés por parte de ellos y ellas en participar y compartir sus resultados y cuestionar su realidad. es muy significativo que se emocionen mucho al participar y poder brindar sus aportes, al ser desde sus consultas se toman la palabra e incluso nos hablan de sus familias, se preguntan cuánto vale una casa, se comparten sus ejercicios de forma respetuosa y animada. |
|--|--|

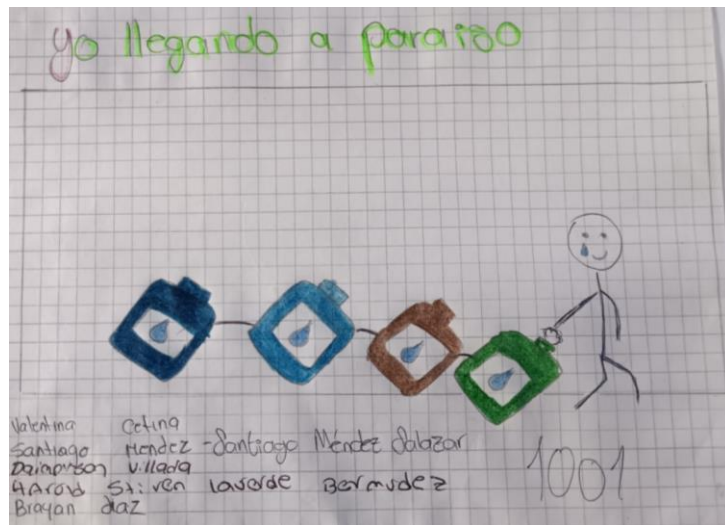
- Cuarta actividad

|                           |   |
|---------------------------|---|
| Nombre de la actividad    | Más que risas: la importancia de abordar los problemas del barrio con creatividad   |
| Fecha                     | 26 de Agosto del 2023   |
| Participantes             | Estudiantes 10 grado, colegio Rural Quiba alta  |
| Objetivos de la actividad | Incentivar la construcción de conocimientos de forma colectiva, fomentar su creatividad, identificar cuál es su lectura de la realidad y cómo apropiaron los temas vistos en clase, son los objetivos de esta actividad. A través de la construcción de memes sobre los problemas del barrio, los estudiantes tienen la oportunidad de comprender mejor los desafíos que enfrenta su comunidad y expresar sus puntos de vista de una manera creativa y cercana. Esta actividad, inspirada en el árbol de problemas, les permite reflexionar sobre los problemas de su entorno y desarrollar habilidades críticas para analizar la realidad de su comunidad. La socialización y elección del mejor meme, permite una discusión grupal y la construcción de conocimientos de forma colectiva. |
| Metodología               | Esta sesión se inspira en la metodología del árbol de problemas, pero se simplifica y se aborda desde un elemento cercano como lo son los memes para los y las estudiantes, esto se justifica en:<br><br>“El Árbol de Problemas nos sirve para identificar los síntomas que dan cuenta de un problema, y para relacionar estos con el análisis de sus causas inmediatas y sus causas profundas. Las posturas a debatir para colocar en el árbol se pueden traer de las frases ya recogidas en el trabajo de campo   |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
|                                    | <p>anterior, y se pueden completar también con las aportaciones de quienes acudan a sesiones de trabajos en grupos y plenario.”(CIMAS, 2009, p49)</p> <p>Hemos visto a lo largo de las actividades que los y las estudiantes se animan más y participan cuando tienen una herramienta cercana para relacionarla con los nuevos conocimientos, o no tiene que ser cercana encuentro a los gustos de su generación sino que vaya en relación con las formas en las que ahora consumen la información y así mismo la integran, analizan y cuestionan dentro de sus vidas.</p>  |
| <p>Descripción de la actividad</p> | <p>Primer momento:<br/>se hace una socialización sobre las preguntas del pasado, hacemos una pequeña socialización sobre ella si pasamos a la siguiente actividad central</p> <p>Segundo momento:<br/>La actividad consiste en que los y las estudiantes construyan memes sobre los problemas del barrio tanto de antes como de ahora. Para esto, se divide al grupo en pequeños subgrupos y se les da tiempo para que construyan los memes. Luego, se hace una socialización y se elige el mejor meme. La actividad está inspirada en el árbol de problemas, pero es mucho más sencilla.</p>   |
| <p>Evaluación</p>                  | <p>Dentro del primer momento encontramos que a los y las estudiantes se les complejiza el plantear preguntas y usar su creatividad para cuestionar su entorno, aun cuando es un escenario ficticio y se limitan a entregar lo mínimo, pero aun así es un buen primer paso para que puedan comenzar a preguntarse sobre cosas del pasado de sus barrios y llegue a la reflexión de que aún pueden llegar a ser respondidas esas preguntas y ellos/as las pueden escuchar las respuestas de sus mismos protagonistas, valorando así a sus madres, padres, familiares y vecinos, que guardan grandes historias por contar y transmitir en donde no solo se limitan a los mismos hechos, sino a enseñanzas que los formaron como personas, con esto los y las estudiantes podrían entender gran parte de la personalidad de sus padres, la identidad de sus barrios, el cómo la vida puede llegar a ser de difícil y como las personas se sobreponen a esto, con solidaridad.</p> <p>En medio de la socialización de las preguntas se llegaban a aplaudir preguntas muy buenas, sus mismos compañeros y compañeras valoraban el esfuerzo de los demás, eso incentiva a los chicos y chicas a pensar de una forma diferente con respecto al trabajo, no para que luego ellos o ellas sean los aplaudidos, sino para sentirse más orgullosos de su trabajo.</p> |

La actividad de los memes fue todo un éxito, los y las estudiantes se animaron mucho a plasmar sus ideas en una plantilla de meme y llenarla del contenido visto a lo largo de las clases. En medio de la construcción ellos y ellas en los grupos hicieron los bocetos, eligieron la plantilla, discutieron el problema que querían tratar, se organizaron y dividieron el trabajo ya que el tiempo era corto y coordinaron de una muy buena manera, al final, cuando todos y todas expusieron su trabajo se veía su alegría con el resultado.

La actividad permitió que los y las estudiantes tuvieran una mejor comprensión de los problemas de sus barrios, principalmente el de la vivienda, desde una perspectiva creativa y cercana. Además, les permitió formular una crítica desde un elemento cercano y creativo, se esconden detrás de su construcción.



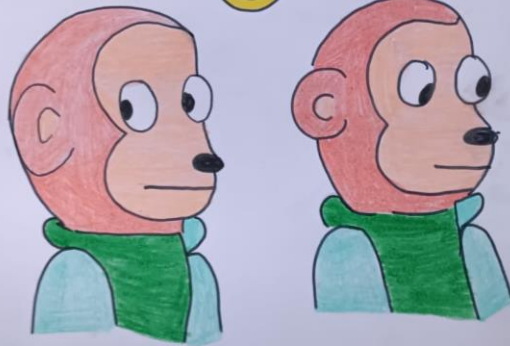
Los del barrio después de que el gobierno  
no pudo sacarlos



Soy como una cucaracha, no me muero  
me multiplico

Buen días  
Valentina Cetina

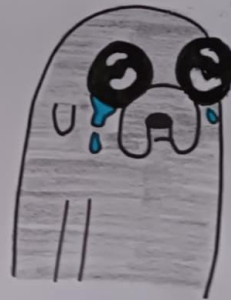
El gobierno cuando le piden ayuda  
humanitaria.

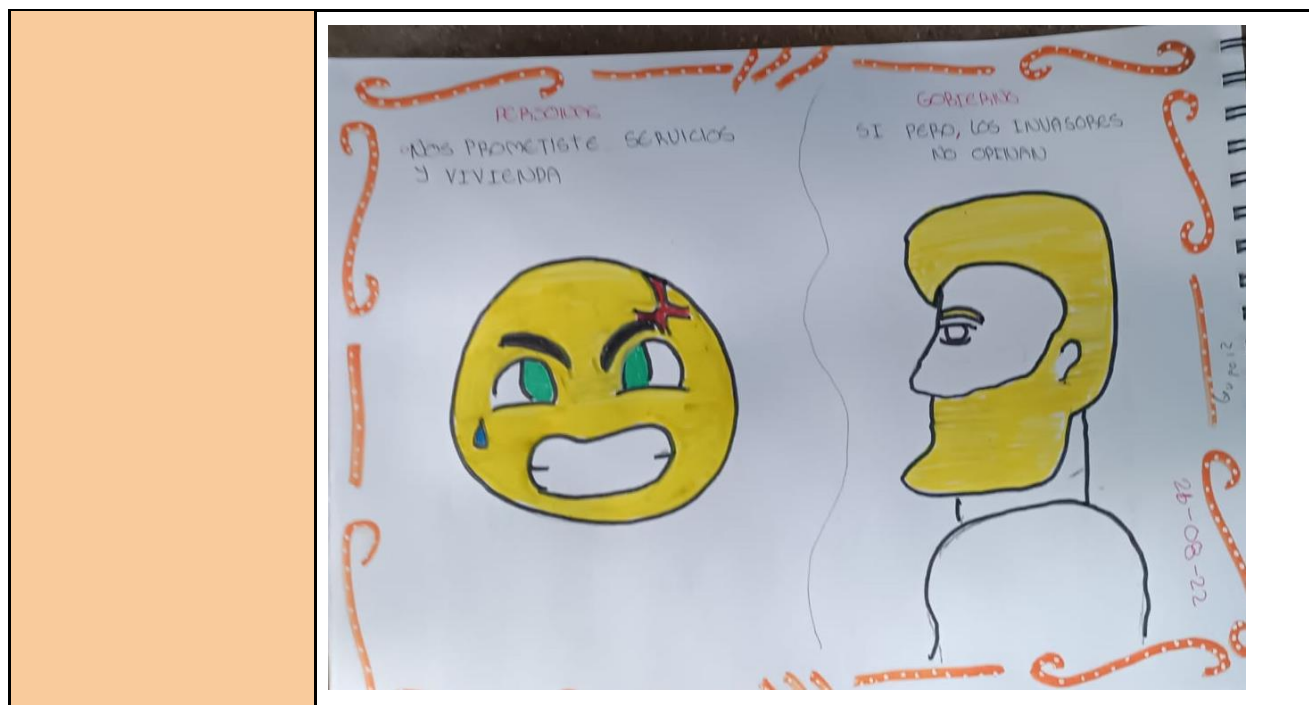


Cuando Quiero Invitar  
A Alguien A mi casa



Pero vivo En  
La Loma :C F





- Quinta actividad

|                           |   |
|---------------------------|---|
| Nombre de la actividad    | ¿Qué es la dignidad? Una exploración a través de la película "La estrategia del caracol"  |
| Fecha                     | 2 de septiembre del 2022  |
| Participantes             | Estudiantes 10 grado, colegio Rural Quiba alta  |
| Objetivos de la actividad | El objetivo de esta sesión es que los estudiantes puedan ver en un recurso cinematográfico cómo se pudieron dar esas múltiples invasiones y cómo las personas se organizaron para lograr su derecho a la vivienda y a su vez a la ciudad, es aquí donde ellos y ellas pueden reflexionar aún más sobre lo consultado anteriormente.   |
| Metodología               | Para esta sesión se plantea el análisis de la película la estrategia del caracol, esta es otra actividad que pretende llevarles recursos más interactivos, acompañado por una reflexión guiada para que comprendan la intención de la película y no solo se quede en la película por la película, además de que puedan ver una película colombiana en donde se reflejan con más claridad las condiciones de vida de ellos y ellas. Nos apoyamos también en:<br><br>“Las nuevas formas de comunicación y los lenguajes audiovisuales que se usan en la televisión, pueden estar al servicio de la educación y favorecer la |



|                             |   |
|-----------------------------|---|
|                             | enseñanza aprendizaje de cualquier área de conocimiento. dejando con esto de lado la idea de que la práctica educativa debe limitarse a solo la lectura de la palabra o la lectura del texto, sino que es necesario incluir la lectura del contexto en el que vivimos” (Yañez; 2013. p.127)   |
| Descripción de la actividad | Los estudiantes verán la película "La estrategia del caracol" y responderán las siguientes preguntas:<br>¿Qué derechos son vulnerados y quiénes los vulneran?<br>¿Qué mecanismos utilizan para defender sus derechos los protagonistas?<br>¿Todo esto para qué?<br>¿Qué es la dignidad?<br>¿Qué fue lo que más les gustó y disgustó de la película?   |
| Evaluación                  | A lo largo de la actividad, aun cuando no se pudo concluir la película y se dejó para la siguiente clase, los y las estudiantes estuvieron muy conectados, a lo largo de ella, hacían comentarios, se reían de las groserías, se ponían tristes con las tragedias de los personajes, se burlaban de los amoríos y se enojaba con los que querían desalojar a la personas. Fue una película sencilla, en donde mucho de ellos y ellas aun cuando no viven en el centro de la ciudad o fueron desalojados directamente se reúne lo que son las personas populares, es allí donde se sintieron representados, además se divirtieron y se pasó rápido el tiempo, pero a medida que la veían iban respondiendo las preguntas |

## LAS MUJERES EN LA SOCIEDAD

- Primera actividad

|                           |  |
|---------------------------|--|
| Nombre de la actividad    | Desafiando la división sexual del trabajo en la lucha por la tierra  |
| Fecha                     | 9 de septiembre del 2022   |
| Participantes             | Estudiantes 10 grado, colegio Rural Quiba alta   |
| Objetivos de la actividad | Identificar los roles de género de hombres y mujeres en los procesos de conformación de los barrios.   |
| Metodología               | La metodología utilizada es participativa y se enfoca en la reflexión y el diálogo para que los estudiantes identifiquen los roles de género en los procesos de conformación de los barrios. La actividad consiste en la |



|                                    |  |
|------------------------------------|--|
|                                    | <p>creación de un cuadro en el que los estudiantes asignan tareas de proveedor y constructor a los hombres y labores del hogar y cuidado a las mujeres.</p>  |
| <p>Descripción de la actividad</p> | <p>Primer momento<br/>se termina la película "La estrategia del caracol" y socializar las preguntas y respuestas,</p> <p>Segundo momento<br/>Se les presenta una nueva actividad a los y las estudiantes en donde deben hacer un cuadro comparativo en donde hablen sobre las actividades que realizan los hombres y las mujeres en las ocupaciones de terrenos con el fin de identificar los roles de género y las concepciones que ellos tienen sobre la división sexual del trabajo. Luego se realiza una socialización en clase en donde se cuestionan esos roles de género y se contraponen con la realidad y lo que se desea como nuevas prácticas para la vida.</p>   |
| <p>evaluación</p>                  | <p>Primer momento:<br/>En la socialización de las preguntas sobre la película encontramos que los y las estudiantes se sintieron reconocidos de esta representación de las personas populares, las groserías, los enfrentamientos, los luchadores de las personas, los cautivos. Identificaron las preguntas y las relacionaron muy bien con todo lo visto en la película además de lo visto en clase.</p> <p>Segundo momento:<br/>Gracias a esta actividad podemos dar cuenta de que los y las estudiantes tienen una división sexual del trabajo dentro de sus imaginarios y esta misma la trasladan a diferentes escenarios, como el de las ocupaciones de terrenos. Aquí le dan labores de la casa a las mujeres, como el cuidar, el hacer oficio, el preparar la comida y cosas más específicas dentro de las ocupaciones de terrenos, como cuidar los ranchos, recoger agua de la quebrada y atender a sus maridos después de trabajar, mientras los hombres ocupaban roles como el construir los ranchos, trabajar más que las mujeres, defender los ranchos, corregir a los/as hijos/as, eran los que podían tener propiedades. Fue gracias a la socialización en clases, después de responder las preguntas que se cuestionaron esos roles, se vio que las mujeres si trabajaban, que las mujeres también ayudaban en la construcción de los ranchos, se enfrentaban a los desalojos. de esta forma ellos y ellas comenzaron a contrastar su realidad con los cuadros y a decir cosas como: “pues si, mi mamá a trabajo desde chiquita”, “en la casa mi mamá me enseña a cocinar”, esto no solo</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>funcionó para contrastar la realidad de aquel entonces, sino también la de ahora y ya no solo respondan con lo que les enseñaron los medios, la religión, sus mismas familias sobre lo que es ser mujer o hombres, sino que ellos y ellas también puedan redefinir eso respecto a su realidad.</p> <p>En la clase también se llegó a hablar del papel de las mujeres no se limita al hogar y que ellas también fueron protagonistas en la conformación de los barrios, sacándolas de la casa y ubicándolas en el barrio, donde trabajaron por el bienestar colectivo sin esperar un reconocimiento.</p> |
|--|--|

- segunda actividad

|                           |  |
|---------------------------|--|
| Nombre de la actividad    | Cuestionando nuestras miradas: ¿Cómo nos construimos y cómo vemos a los y las demás?   |
| Fecha                     | 7 de octubre del 2022  |
| participantes             | Estudiantes 10 grado, colegio Rural Quiba alta   |
| objetivos de la actividad | En la sesión se abordó el tema de la mujer en la sociedad con el objetivo de reflexionar sobre los roles y estereotipos de género. Se preparó una actividad de corpografía con preguntas específicas para que los estudiantes pudieran analizar y compartir sus pensamientos sobre el tema   |
| Metodología               | <p>La metodología utilizada para esta actividad está justificada bajo la corpografía:</p> <p>“Entender lo corpográfico, la corpografía, no como algo técnico, sino simplemente como la posibilidad que los cuerpos sean leídos desde lo cultural. Y es aquí dónde necesariamente aparece el lenguaje y lo que a través del lenguaje los cuerpos significan, dicen, hablan, comunican, silencian o corpografían. Literalmente sería entendido como grafiar desde el cuerpo; pero también grafiar con el cuerpo, grafiar en el cuerpo, etc.” (Díaz; Tique, 2017, p 17)</p> |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <p>Descripción de la actividad</p> | <p>En la primera pregunta, ¿qué significa ser un hombre en esta sociedad?, el grupo 2, conformado por chicos, respondió con características como ser responsable, ser serio, buen padre, trabajador, correcto y la imagen de la cartografía ponían un “saiyajin”. Sin embargo, sus respuestas no fueron profundas y parecían estar guiadas por la crianza de su figura paterna.</p> <p>En la segunda pregunta, ¿qué significa ser una mujer en esta sociedad?, el grupo 1, conformado por chicas, reflexionó más profundamente sobre el tema y expresó que no todas las mujeres son iguales. Compartieron experiencias que han vivido por ser mujeres con sus familias, por qué ellas no pueden tener novio pero sus hermano sí, y el por qué se les recargan las labores del hogar. Dentro de las características que ellas pusieron había algunas como: cuidar, limpiar, trabajar, ser bonita, no ser bullosa, hacerse respetar.</p> <p>En la tercera pregunta, ¿cómo debería ser un hombre en esta sociedad?, el grupo 3, conformado por chicas, puso características como ser aseados, la igualdad, que no fuera homofóbico, ni de mente cerrada, que debía ser seguro para no ser celoso. También compartieron experiencias sobre por qué consideraban importantes estas características y crearon un chico “facherito”.</p> <p>En la cuarta pregunta, ¿cómo debería ser una mujer en esta sociedad?, el grupo 4, conformado por chicos, no tomó la actividad con demasiada seriedad. Pusieron características como juiciosa, responsable, amable, sencilla, cariñosa y trabajadora. En la imagen ponían una mujer con características “feas”. Al preguntarles por qué la representaban de tal manera, decían “es que lo que importa no es la apariencia”.</p> |
| <p>evaluación</p>                  | <p>Durante la actividad se pudo observar una clara diferencia en la profundidad de las reflexiones y el compromiso por parte de los grupos conformados por mujeres y hombres. Mientras que las chicas mostraron un interés más profundo y una reflexión crítica sobre su rol dentro de la sociedad y las expectativas que se les imponen, los chicos mostraron una actitud más superficial y menos comprometida con el tema.</p> <p>Además, se evidenció una clara actitud de sabotaje y burla por parte de algunos chicos hacia las respuestas de las chicas, lo que refleja la falta de empatía y respeto hacia la perspectiva femenina y las problemáticas que</p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>enfrentan. Por otro lado, algunas chicas también expresaron una actitud de molestia y rabia ante esta situación. En momentos como este, la maestra practicante intentaba mediar las discusiones, con el fin de no silenciar arbitrariamente a nadie, sino reforzar una conversación bajo argumentos y no solo mediada por el sabotaje, en ella los estudiantes chicos bajan la hostilidad hacia la maestra pero sin parar de molestar a sus compañeras, por eso se les llama la atención pero, aun con esto ellos no muestran una actitud de arrepentimiento ni de cuestionarse lo sucedido.</p> <p>Es importante destacar que estas actitudes reflejan los estereotipos y roles de género arraigados en nuestra sociedad, los cuales son necesarios de problematizar y cuestionar para avanzar hacia una sociedad más equitativa e inclusiva. La actividad permitió visibilizar estas diferencias y problemáticas, por lo que se sugiere seguir fomentando espacios de reflexión y debate en torno a la temática de género en futuras actividades y en el ámbito educativo en general.</p> |
|--|--|

- Tercera actividad

|                           |   |
|---------------------------|---|
| Nombre de la actividad    | Al final del camino: Recapitulación de temas y cierre del ciclo en la última clase  |
| Fecha                     | 28 de octubre del 2022  |
| participantes             | Estudiantes 10 grado, colegio Rural Quiba alta  |
| Objetivos de la actividad | El objetivo principal de la actividad es fomentar la reflexión y el diálogo en los estudiantes sobre temas relacionados con los derechos humanos, las mujeres dentro de la sociedad y la construcción de los barrios de invasión. integrando todo lo visto a lo largo de las sesiones   |
| Metodología               | <p>La metodología utilizada para esta actividad está justificada bajo el pensamiento crítico:</p> <p>“En contraposición para Patiño (2014) el pensamiento crítico impulsa a las personas a dar razón a sus propios actos, en donde no solo se entra a justificar sino que se defiende la postura por medio de argumentos en un situación concreta.”</p> |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <p>Descripción de la actividad</p> | <p>Durante la última clase, se comenzó revisando las respuestas que los estudiantes habían dado a la pregunta dejada para las vacaciones: ¿Qué tipo de hombre o mujer quieren ser? Los chicos respondieron que les gustaría ser amables, económicamente y emocionalmente estables, inteligentes, trabajadores e independientes. Algunos también mencionaron que no quieren ser machistas y que reconocen que el machismo es “malo” y por eso toman una actitud defensiva al momento que se les relaciona con esto. Por otro lado, las chicas respondieron que les gustaría ser inteligentes, trabajadoras y tener una voz para expresarse y decir cuando algo no les gusta, esto último es muy importante, porque ellas hablan de querer tener voz, como si se las hubieran arrebatado y la anhelan.</p> <p>Luego, se les dejaron las siguientes preguntas para responder a lo largo de la clase mientras se revisaba lo anterior: 1) ¿Qué son los DDHH?, 2) ¿Cuántas generaciones de DDHH hay?, 3) ¿Cómo se han conquistado los derechos del barrio?, 4) ¿Por qué es importante hablar de los barrios de invasión?, 5) ¿Qué relación hay entre las mujeres, la construcción de los barrios y los DDHH?, 6) ¿Cómo afecta el machismo a los hombres y mujeres? y 7) ¿Qué papel tengo yo frente a la construcción de mi barrio?</p> |
| <p>Evaluación</p>                  | <p>En cuanto a las últimas preguntas, la mayoría de los estudiantes comprendieron las nociones más básicas de los DDHH, sus categorías y algunos mecanismos de presión popular. Además, comenzaron a ver a las mujeres como un sujeto activo dentro de esta lucha, problematizando el machismo y detectando sus afectaciones sociales, tanto en hombres como en mujeres. En cuanto a la última pregunta, aunque muchos no consideraron que eran personas activas dentro del proceso de los barrios, se comenzaron a ver más en relación con el barrio y no tan aparte, en relación con el principio del proceso</p>   |

Para finalizar el presente capítulo, es importante denotar que, en relación a los objetivos planteados para el proyecto pedagógico, el enfoque de la investigación - acción permitió generar reflexión en los y las estudiantes partícipes del proyecto, alrededor del papel de las mujeres en la

sociedad. Adicionalmente, permitió cuestionar las prácticas machistas tanto en la sociedad, como en el contexto inmediato educativo de los estudiantes.

En otras palabras, la investigación-acción aplicada al presente proyecto pedagógico, ha contribuido a la educación con perspectiva de género al poner por encima las necesidades e intereses de los estudiantes, antes que la transmisión de conceptos, porque esto permite promover la reflexión y el cuestionamiento de la realidad, para generar cambios significativos en sus concepciones sobre las mujeres en la sociedad patriarcal y los a echo cuestionar el papel histórico de ellas.

Adicionalmente, es importante destacar un balance frente al alcance de la promoción del pensamiento crítico a partir de las tres etapas relacionadas a su desarrollo: 1. Dentro del pensar irreflexivo, entendido como “no estamos conscientes de problemas en nuestro pensamiento” se ubicaron algunos estudiantes - en su mayoría chicos - que se negaron a cuestionar su realidad; 2. En el pensar retado, comprendido como la confrontación con los problemas de nuestro pensamiento, se ubican la gran mayoría de los estudiantes, quiénes alcanzaron las reflexiones esperadas; y 3. El pensar principiante, concebido como la búsqueda de mejora, pero sin reflexiones profundas, se ubicaron en su mayoría chicas y poco chicos, preocupados por las temáticas tratadas e interesado en cuestionar y reflexionar frente a su realidad.

Teniendo en cuenta el balance anteriormente mencionado, es importante tomar en cuenta lo desarrollado en el proyecto en función de generar aprendizajes en función de promover el pensamiento crítico en otros contextos educativos similares al presente.

### **4.3. La maestra del proyecto:**

Por otra parte, se destaca como el desarrollo del proyecto pedagógico influyó en mi papel como maestra. Esta experiencia es sumamente personal para mí, ya que el proceso se desarrolló en el colegio donde me egresé, en la localidad en donde he vivido toda mi vida y en el barrio que me vio crecer y me construyó como lo que soy. Por todo esto considero prudente hacer este escrito al final de la experiencia, hablando un poco sobre la mía y sobre las razones más íntimas que me llevaron a realizar este trabajo y que al finalizarlo me animó a indagar por mis recuerdos y agradecerles por haberme empujado a tener esta experiencia formativa.

Gracias a mi papá, crecí escuchando cómo fue cambiando el barrio y lo viví, el cómo cambiaron las calles, las casas, como fueron llegando los servicios y los colegios, los parques, las ayudas del gobierno, las novenas en navidad y los regalos de las fundaciones en las fechas importantes. Vi como era difícil coger bus y a veces por qué una ni salía a la “ciudad” por lo lejos, por lo complejo, por lo caro. Crecí sintiendo mucho orgullo de mi barrio, de su gente, de mi familia, porque los primeros en llegar fueron mi abuelo y abuela, migrantes del campo, que vivieron en un rancho de latas en Bella Flor y dejaron que mi madre y padre se arrumaran un tiempo mientras construían una casita propia.

Mi mamá iba a lavar a la quebrada, mi hermana iba caminando al colegio, mi hermano me enseñó a montar bici por una loma, que es la peor forma de aprender hacerlo. En esas lejanas lomas, en nuestras infancias nos faltaron muchas cosas, como parques, juguetes, la presencia de nuestros padres porque estaban trabajando, pero conocimos el valor de la gente, la organización, el orgullo por una historia lejana en los años, pero que nos construye como personas y nos ayudó a pensar un poco diferente con respecto a todo.

Por todas esas razones creí en mi investigación y vi la necesidad de que no se pierdan las historias de mi padre, el esfuerzo de mi mamá, el recuerdo de mi querida abuela, el cariño de mis hermanas, los lugares de juego con mi hermano, lo cual me hicieron ver la vida de una manera diferente y me hicieron soñar en ser maestra, aun cuando en casa no hay ningún profesional, me hicieron conocer más allá y ser sensible ante la realidad.

Claramente los chicos y chicas no ven el barrio de la misma forma, pero a medida que se iban dando las clases algo de cariño le tomaron, no solo porque les ha tocado vivir en él, sino porque hay algo de historia que los mueve de orgullo y les brinda una identidad. La experiencia me enseñó a no ser tan ambiciosa en cuanto a los resultados, a no decaer con la negativa de ellos y ellas, a planear cada actividad con base en sus gustos, intereses, como lo que a mí también me hubiese gustado ver en el colegio, a pedir ayuda a las maestras y cuestionar todo el tiempo el proceso, pero creyendo en mí y en el proceso, con el fin de entregarles lo mejor a ellos y ellas, pero también a no sentirme responsable de que algunos de ellos y ellas no desean ese aprender.

Así mismo, a lo largo del proceso puede experimentar diferentes emociones dadas las condiciones a las que me enfrenté, como alegría, desesperación y tristeza. Trabajar en el sector formal no deja de ser un reto al igual que en los espacios no formales; el conectar con los chicos y chicas es complejo, mientras unos pueden avanzar mucho, algunos otros (en ocasiones la mayoría) se quedan en el confort del mínimo esfuerzo, pero aquellos y aquellas que van más allá, valen todo el esfuerzo y el desgaste.

A pesar de que a lo largo del proceso se presentaron inconvenientes, sobre todo con el tiempo, siento que cada día era emocionante volver al aula, verlos y así sea escuchar cómo se quejaban de que no querían clase, sino solo jugar. Nada llena más el corazón de una maestra o



maestro comprometido con su labor, como el que los estudiantes están aprendiendo y disfrutando las clases, aún con las dificultades que se presentan. Ese espacio los motiva a ver un futuro con condiciones alternativas a la que viven actualmente. Es una realidad que ser docente cada vez es más difícil, pero vale la pena, tener todas esas actividades que en algún momento nosotros y nosotras necesitamos en nuestras clases, en nuestras vidas, que nos hablarán sobre nuestros barrios y no ignoraran nuestros problemas, nuestra realidad, que el colegio no se sienta tan lejano de nuestras vidas fuera de él. Aún con todo esto, con lo difícil, con lo mucho que cuesta innovar y no caer en las mismas clases, suena descabellado, pero aun con todo ello el ser maestra sigue siendo un objetivo para mi vida.

## CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación y gracias a la práctica pedagógica, podemos llegar a las siguientes conclusiones que pueden ser tenidas en cuenta en otros espacios académicos formales y no formales, con miras de fortalecer la educación crítica, la enseñanza de los derechos humanos y el reconocimiento del papel de las mujeres en la sociedad.

1. Los sectores populares son diversos y su identidad se construye en relación a diferentes características, entre estas, su ubicación. El presente proyecto pedagógico lo ha evidenciado en medio de su desarrollo. Tal como ha sido detallado en capítulos anteriores, los y las estudiantes - principalmente los chicos - se mostraban con apatía frente a las temáticas tratadas, como a la realidad de la ciudad.

En el caso de las zonas periféricas en Bogotá, aquellos barrios más apartados han construido una juventud diferente al resto de la urbe. Ellos y ellas, al estar tan alejados del resto de la ciudad y de los procesos políticos, económicos, sociales y culturales ahí dados, no han generado pertenencia con esta. Esto complejiza las metodologías, ya que no solo viven en la urbe periférica, sino que también se relacionan con una rural, en plena urbanización y expansión de los barrios.

A partir de lo realizado a lo largo del proyecto pedagógico, entonces, se ha concluido que, al desarrollar ejercicios alrededor del pensamiento crítico y el enfoque de género, se debe tener en cuenta esta diversidad, en función de no comprender lo popular como algo homogéneo y estático.

2. La experiencia de investigación acción propuesta para ser desarrollada con los y las estudiantes del grado 10 permite observar que conciben la apropiación barrial desde la marginalidad, es decir, desde la violencia, la exclusión y la delincuencia. Los territorios apropiados por los y las estudiantes se relacionan a la delincuencia y la violencia, pero no a lo popular, entendido como a las personas trabajadoras, solidarias, sencillas y plurales. Por las condiciones de abandono y por su ubicación periférica, los y las estudiantes no establecen relaciones con sus vecinos, ni presentan interés en conocer el mundo mucho más de sus barrios. Además, quiénes más habitan los espacios dentro de los barrios son los hombres, mientras que las mujeres son desplazadas a sus casas. Es evidente que los y las estudiantes no ejercen su derecho a la ciudad, porque no son conscientes de esto. En ese sentido, el papel del maestro debe ser visibilizar y permitir apropiar a los estudiantes de herramientas prácticas y teóricas para ejercer el derecho a la ciudad y sus derechos en general.

3. Abordar los temas de género en la escuela, acto que requiere - como cualquier otro - una lectura previa del contexto de los y las estudiantes, en función de tratarlo de la forma más adecuada. Este tema es polémico por poner en duda la estructura social patriarcal actual.

Es normal ver actitudes de resistencia y rechazo de parte de la mayoría de los chicos al exponer el machismo en la sociedad, así como el incentivo al reconocimiento de este fenómeno en sí mismo, en las cotidianidades de los contextos en que se desenvuelven los y las estudiantes. Por medio de la misma investigación se concluye que, principalmente los chicos tienen una resistencia a hablar sobre el machismo, ya que este tiene una connotación negativa, la cual los alude, por esta razón niegan la existencia del machismo

para no ser relacionados, además bajo sus perspectiva antes existía el machismo, pero ahora hay una plena igualdad entre hombres y mujeres, esto determinado por sus vivencias, en donde tanto sus madres y padres desempeñan las mismas labores en los espacios públicos, tales como: trabajar, salir de noches, tener pareja, se trasportan con tranquilidad. Las mujeres con la que ellos se relacionan no denuncian dichas acciones machistas que viven día a día, ya que en su mayoría las mujeres tienen estas conductas hacia ellas naturalizadas o se sienten culpables y no las hablan, por la cual ellos no las conocen, ni intentan generar empatía hacia ellas para comprenderlas, pues hacer esto sería reconocer la existencia del machismo y entrar en un choque con sus mimas acciones.

Al contrario, las chicas en el ejercicio planteado se muestran con mayor disposición e interés, ya que ellas comprenden - gracias a su experiencia - la violencia machista de manera directa. A lo largo de la investigación siempre relacionaron lo aprendido con sus vidas e incluso fueron al lugar de otras mujeres como las del campo para comprender el ser mujer en diferentes lugares, épocas y bajo diferentes condiciones, con lo que se evidencia que ellas avanzaron mucho más dentro del pensamiento crítico que sus compañeros hombres.

4. No obstante, el aula no puede caer en rivalidades o en antagonismos entre hombre y mujeres; debe dárseles a los y las estudiantes en el proceso educativo comunitario las herramientas para que lleguen a reflexiones críticas frente a las relaciones de poder dadas bajo las sociedad patriarcales y capitalistas y para que comprendan cómo estas relaciones son reproducidas por nosotros mismos, sin que esto implique una búsqueda de culpables en el aula, lo cual puede reforzar la indiferencia, la apatía y la falta de interés por reflexionar.

5. Las mujeres, especialmente, necesitan referentes de mujeres que han construido la historia. Aquellas referentes, pueden llegar a ser más significativas si no son aquellas mundialmente reconocidas o las más famosas, sino aquellas mujeres populares, en donde ellas se puedan reflejar y hacer brotar esa voz que tanto anhelan, para decir lo que sienten. Recordando lo desarrollado a lo largo del proyecto, las mujeres constructoras de Ciudad Bolívar, a partir de sus condiciones de opresión, han impulsado luchas por condiciones de vida dignas para toda su comunidad, y a su vez, han buscado hacerse de un espacio. Tal como lo expresaron las chicas partícipes del proyecto: *“lo que quisiera es tener seguridad para poder decir las cosas; como decir que no me gusta que las cosas sean injustas ya que la gran mayoría de veces lo que me dicen lo hago (...)”*.
6. Generar una relación entre los temas tratados en el aula con la realidad de los estudiantes, especialmente, con la experiencia más cercana, ayuda a generar procesos reflexivos más profundos en los y las estudiantes. En el caso del presente proyecto, el presentar la historia de la construcción de los barrios y el papel de las mujeres en esta, no solo cautivó a los estudiantes, sino que les impulsó a generar un cierto grado de identidad por su territorio y admiración hacia lo que han construido.
7. La forma más idónea que encontramos en este proyecto fue enseñar por medio de la misma historia de los barrios populares, de sus luchas, de sus protagonistas, de sus esfuerzos. Es por medio de las luchas más cercanas, donde se puede promover que los y la estudiantes relacionen las temáticas a tratar con su realidad. En el caso de este proyecto con los derechos humanos, especialmente, del derecho a la ciudad, de ver a las mujeres como hacedoras de historia y que se vean a ellos y ellas como constructores de la historia,

como seres históricos, fue posible generar una apropiación y reflexión gracias a la vinculación su realidad, superando lo abstracto y lo teórico.

8. En ese sentido, la construcción del pensamiento crítico, concebido como un proceso cognitivo y emocional desde el cual se reflexiona, cuestiona y defienden posturas políticas, éticas, entre otras, es posible de ser construido en la escuela a partir del contexto más inmediato de los estudiantes, porque impulsa al individuo a mantener la mente abierta frente a otras posturas, sin cerrarse a verdades absolutas, sin perder la posibilidad de construir su propia posición frente a la realidad.
9. La educación comunitaria debe disputarse también los espacios de educación formal, en donde es posible y se debe incidir en transformar la relación entre individuos, las formas de aprender-enseñar y construir pensamiento crítico en las generaciones presentes y del futuro. para superar estas tensiones. Lograr una educación sobre derechos humanos desde una perspectiva de género, que concientice a los y las estudiantes sobre las discriminaciones y violencias del patriarcado. La apuesta pedagógica además de lograr un efecto en la conciencia sobre el patriarcado y la necesidad de su transformación, fue el desarrollo de un pensamiento crítico entendido como la posibilidad de construir, defender y cuestionar posturas a partir del constante análisis de la realidad.
10. A partir de la experiencia adquirida en el proyecto, resulta relevante tomar conciencia acerca del papel fundamental que desempeñan los docentes en la educación. Estos actores son piezas claves en el funcionamiento de la escuela, que es la institución encargada de formar individuos que pueden reproducir los roles de poder imperantes en la sociedad o,

por el contrario, desarrollar un pensamiento crítico y participativo que los lleve a transformar su realidad.

En el contexto colombiano, los docentes enfrentan múltiples dificultades, como la precarización laboral, la persecución política en algunos territorios y el hecho de ser considerados modelos a seguir. Estas barreras dificultan la tarea de proponer metodologías, contenidos y propuestas pedagógicas que promuevan el pensamiento crítico en los estudiantes y el enfoque de género. Sin embargo, si el docente es consciente de su papel y tiene como objetivo transformar la realidad, puede generar espacios educativos constructivos y críticos. Esto por medio de la constante retroalimentación, los docentes pueden fomentar el pensamiento crítico en sus estudiantes, quienes son los principales protagonistas en la construcción de la historia presente y futura.

## Bibliografía

- Avila Sanchez, C. (2018). *Ciudad Bolívar: Colonización de periferias, luchas, resistencias y rebelión popular*. Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11480/TE-23170.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- CADIP. (2019, 3 22). *Teorías del aprendizaje: aprendizaje significativo/teoría instruccional*. CADIP. Retrieved 2, 2023, from  
<https://www.ccadip.com/post/teor%C3%ADas-del-aprendizaje-aprendizaje-significativo-teor%C3%ADa-instruccional>
- Campoy, T., & Gomes, E. (n.d.). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. 1-18. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/[https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos\\_virtuales/posgrado/maestria\\_asesoria\\_familiar/Investigacion%20I/Material/29\\_Campoy\\_T%C3%A9nicas\\_e\\_instrum\\_cualita\\_recogidainformacion.pdf](https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/29_Campoy_T%C3%A9nicas_e_instrum_cualita_recogidainformacion.pdf)
- Carta mundial por el Derecho a la Ciudad. (2012). 5, 184-196.  
[https://www.ugr.es/~revpaz/documentacion/rpc\\_n5\\_2012\\_doc1.pdf](https://www.ugr.es/~revpaz/documentacion/rpc_n5_2012_doc1.pdf)
- Castells, M. (1972). *La Cuestión Urbana*. Siglo XXI.
- Ceballos, S., & López, O. (2017). Espacio público, periferia urbana y derecho a la ciudad. Intervención Parque Caracolí, Ciudad Bolívar. *Revista Invi*.  
<https://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/62743/66648>
- CIMAS. (2009). *Metodologías participativas*. [https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/manual\\_2010.pdf](https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/manual_2010.pdf)



DANE. (2020). *Mujeres rurales en Colombia*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/sep-2020-%20mujeres-rurales.pdf

DANE. (2020). *PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES COLOMBIANAS EN EL MERCADO LABORAL*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/informes/Informe-participacion-mujer-mercado-laboral.pdf

DANE & Ministerio de agricultura. (2020). *Situación de las Mujeres Rurales en Colombia*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/oct-2021-nota-estadistica-situacion-mujeres-rurales-colombia-resumen.pdf

Delgado, M., & Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en educación*, 9(2), 1-21.  
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058027.pdf>

Díaz, A. (2017). *Corpografía: análisis de la expresión corporal en educación física*. Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9279/TE-21083.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

El Espectador. (2008, Septiembre 1). *Ciudad Bolívar, contrastes de una historia*. EL ESPECTADOR. Retrieved 2021, from <https://www.elespectador.com/bogota/ciudad-bolivar-contrastes-de-una-historia-article-35580/>

Forero, J., & Molano, F. (2015). El paro cívico de octubre de 1993 en Ciudad Bolívar (Bogotá): la formación de un campo de protesta urbana. *ACHSC*, 42, 115-143.  
<http://dx.doi.org/10.15446/achsc.v42n1.51347>

Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.  
<https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

García, J., & Ramírez, H. (2014). Vivienda/ violencia: intersecciones de la vivienda y la violencia intrafamiliar en Ciudad Bolívar, Bogotá. *Revista de estudios sociales*, 71-86.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-885X2014000300010](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2014000300010)

García, L. (2013). El barrio popular en Bogotá en las voces de sus protagonistas. Madres comunitarias y jardineras: 1980-2011, Usme y Ciudad Bolívar. *Folios*, 38, 121-140.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n38/n38a10.pdf>

Giroux, H. (n.d.). Pedagogía Crítica. *Universidad del Estado de Pennsylvania*, 1-6.  
<https://docplayer.es/61876935-Pedagogia-critica-henry-giroux-universidad-del-estado-de-pennsylvania.html>

Gómez, S. (1998). El trabajo con mujeres de sectores populares: una experiencia en Ciudad Bolívar. *Univ:Hum*, 295-300.  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/9989>

Gonzalez, A., & Luna, L. (2021). *Discursos, género y la (in)visibilidad de las mujeres en Acción Comunal: un problema político*. Universidad Libre.  
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/19873/Discurso%20genero%20%28in%29visibilidad%20mujeres%20AC%20-%20vr.%20digital%20%281%29.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Gutiérrez, D., & Fernández, A. (2009). Proyecto vidas móviles: caracterización de las poblaciones en situación de desplazamiento y vulnerable receptora en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá, DC, Colombia. *Redalyc.org*, 41-57.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231018725004>

Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Akal. [https://cronicon.net/paginas/Documentos/CIUDADES\\_REBELDES.pdf](https://cronicon.net/paginas/Documentos/CIUDADES_REBELDES.pdf)

Hernandez, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Interamericana editores, S.A.

Herrera, J. (2008). Estrategias teóricas. La definición de los derechos humanos en el marco de una concepción material y concreta de la dignidad humana. In *La reinención de los derechos humanos* (pp. 83-107). Librería Atrapasueños.

Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo verde.

Lagarde, M. (1996). La perspectiva sintetizadora de género. In *Género y feminismo*.  
<http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/259>

Lefebvre, H. (1978.). *El derecho a la ciudad*. Ediciones península.

Lerma, H. (n.d.). Capítulo 3. Proyecto. In *Metodología de la investigación* (cuarta ed.). Ecoe Ediciones.

López, Y. (2022). *Latá-Latá - Proyecto pedagógico de educación crítica dentro del colegio Arborizadora Alta*. Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17435/Lata%20lata.pdf?sequence=6>

Manolov. (2021, Noviembre 23). *¿Quieres saber qué es una legalización de barrios? Aquí te explicamos*. Secretaria de Hábitat. Retrieved 2022, from

<https://www.habitatbogota.gov.co/prensa/noticias/quieres-saber-legalizacion-barrios-aqui-te-explicamos>

Medel, M., & Montre, V. (2018). imaginarios urbanos sobre topofilia y topofobia: el caso de la ciudad de Chiguayante, Región del Biobío. *Resvita de Urbanismo*, 38, 1-16.

<https://1library.co/document/z3nnle8q-imaginarios-urbanos-topofilia-topofobia-ciudad-chiguayante-region-biobio.html>

Monistrol, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (II). *Nure investigación*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7779013.pdf>

Montes, C. (2019). Derechos Humanos, una apuesta interdisciplinar desde los medios alternativos de comunicación escolar en el colegio rural José Celestino Mutis-Bogotá. *Universidad Distrital FJDC*.

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/24844/6/MontesLopezCarlosAndres2020.pdf>

Ontiveros, T. (2008). Mujer, barrio y sociedad. fragmentos de prácticas y discursos socioculturales en torno a la mujer en el barrio. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13, 89-106. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-37012008000100006](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012008000100006)

Palacios, M., & Poveda, S. (2021). *Proyecto Escuela-Comunidad, ICES, configurando espacios de organización, formación política y movilización en defensa del territorio*.

Universidad Pedagógica Nacional.

[http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16401/Proyecto%20Escuela-](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16401/Proyecto%20Escuela-Comunidad%20ICES%20configurando%20espacios%20de%20organizaci%C3)

[Comunidad%20ICES%20configurando%20espacios%20de%20organizaci%C3](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16401/Proyecto%20Escuela-Comunidad%20ICES%20configurando%20espacios%20de%20organizaci%C3)

%B3n%2C%20formaci%C3%B3n%20pol%C3%ADtica%20y%20movilizaci%C3%B3n%20en%20defensa%20del%20territor

Palomo, C. (2016). *Los desarrollos urbanos desiguales en la localidad de Ciudad Bolívar, territorio de Ismael Perdomo en la I.E.D San Isidro Labrador*. Universidad Pedagógica Nacional.

Patiño, H. (2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. *DIDAC*, 64, 3-9.

[https://revistas.iberomexico.mx/didac/articulo\\_detalle.php?pageNum\\_paginas=2&totalRows\\_paginas=7&id\\_volumen=18&id\\_articulo=215&pagina=-1](https://revistas.iberomexico.mx/didac/articulo_detalle.php?pageNum_paginas=2&totalRows_paginas=7&id_volumen=18&id_articulo=215&pagina=-1)

Patiño, O. (2017). *El potencial didáctico de la cartografía social en la enseñanza de la geografía y las problemáticas socioespaciales*. Universidad de antioquia.

[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8940/1/PatinoOLga\\_2017\\_DidacticoCartografiaSocioespaciales.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8940/1/PatinoOLga_2017_DidacticoCartografiaSocioespaciales.pdf)

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.

<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Pinzon, C., & Aponte, M. (2013). Ausencia de capital social y vulnerabilidad de mujeres jefas de hogar. *La manzana de la discordia*, 109-115.

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53876>

Rojotse. (2021, Septiembre 8). *La entrevista como estrategia didáctica en el aula*. Tu Maestro. Retrieved agosto, 2022, from <https://tumaestros.co/la-entrevista-como-estrategia-didactica/>

Sanchez, Y., & Madrigal, M. (2013). Las memorias del conflicto armado y la violencia en Colombia: Ciudad Bolívar como referente de mantenimiento de memoria colectiva significativa en Bogotá. *Ciudad Paz-Ando*, 71-86.

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/5356/6973>

Secretaria de hábitad. (2021). *Rendición de cuentas permanente e integral* [Infome].

<https://www.habitatbogota.gov.co/sites/default/files/documents/2021-07/Informacion%20RdC%20Ciudad%20Bolivar%20VF.1.pdf>

Secretaría de la mujer. (2020). *Diagnósticos locales para las mujeres*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/[https://omeg.sdmujer.gov.co/phocadownload/2020/analisis/19\\_CiudadBolivar.pdf](https://omeg.sdmujer.gov.co/phocadownload/2020/analisis/19_CiudadBolivar.pdf)

Semana. (2020, 5 19). Desalojos en Altos de la Estancia: pobreza y desesperanza.

<https://www.semana.com/semana-tv/el-poder/articulo/el-poder-desalojos-en-altos-de-la-estancia-pobreza-y-desesperanza/672602/>

Sisma Mujer. (2020). *Violencia hacia las mujeres y niñas en Colombia durante 2019 y 2020*. chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://www.sismamujer.org/wp-content/uploads/2021/08/Boleti%CC%81n-22-3.pdf>

Tamayo, M. (2011). Luchas sociales y construcción de la ciudad. Las invasiones en Bogotá, 1961-1978. *Testimonios*, 2, 145-168.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/testimonios/article/view/31577/32307>

Torres, C. (2009). Conceptos teóricos y discusiones alrededor de la relación ciudad formal - ciudad informal. In *Ciudad Informal Colombiana. Barrios construido por la gente* (pp. 41-56). Universidad Nacional.

Torres, S. (2022). Entre el pueblo y lo popular como categorías de análisis. In *Mujeres de carne y hueso: Convites y feminismos populares* (pp. 50-66). Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.

Ullán, F. (2014). *Sociología urbana: De Marx y Engels a las escuelas posmodernas*.

CYAN, S.A. <https://urbanitasite.files.wordpress.com/2019/11/ullc3a1n-sociologc3ada-urbana-de-marx-y-engels-a-las-escuelas-posmodernas.pdf>

Valencia, P. (2014). Pedagogías críticas en Colombia: un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia*, 50-63. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322014000200006&script=sci_abstract&tlng=es)

[89322014000200006&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322014000200006&script=sci_abstract&tlng=es)

Villamizar, Y. (2014). Madres comunitarias: relatos de vida y configuración de identidades en el marco del programa de hogares comunitarios de bienestar. Estudio de caso Ciudad Bolívar. (Universidad Javeriana).

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/13435>

Yañez, C. (2013). *La televisión como recurso didáctico. los simpson y la enseñanza de la ética*. <https://docplayer.es/61992497-Universidad-pedago-gica-nacional-unidad-ajusco-licenciatura-en-pedagogi-a.html>