

Mujeres migrantes en procesos de educación para jóvenes y adultos y su percepción de ciudad

Karoll Y. García Rodríguez

Angie Natalia Hernández Amaya

Tutora:

Flor Azucena Rocha.

Facultad de Humanidades.

Departamento de Ciencias Sociales.

Proyecto Pedagógico IV- Trabajo de grado II.

Línea de interculturalidad, educación y territorio.

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá-2025

Dedicatoria

A nuestras abuelitas, María Rubiano y Lucy Díaz, aunque sus manos jamás tomaron un libro supieron escribir con esfuerzo y valentía su propio destino; y lo moldearon con amor, coraje y esperanza.
Gracias porque nos enseñaron que el conocimiento también vive en la fuerza del corazón y en la dignidad del trabajo.

Agradecimientos

Natalia Hernández.

A mi abuelito que, aunque no pudo ver culminado este sueño porque se fue 20 días antes de que yo realizara la entrevista para entrar a la universidad, es por él es que estoy aquí, por él saqué fuerzas aquel día... Abuelito, no fui la alcaldesa de Bogotá que tu querías que fuera, pero si soy una Licenciada en Ciencias Sociales.

A mi mamá, por siempre haber creído en mí incluso cuando yo no lo hacía. Gracias por haber sacado fuerzas por mí y comprarme ese pin por tercera vez (casi que obligándome) cuando yo no quería saber nada del mundo. Gracias porque me dio todo de su mundo, para que yo pudiera tener el mío. A mis hermanos y a Juancho, porque ellos me enseñaron el don de la paciencia cada vez que les explicaba algo o les ayudaba con las tareas.

A mi Akelarre, ese grupo de amigos tan lindo que me dio la universidad, con los cuales conocí media Colombia y he vivido cosas que mi yo pequeño ni se imaginaria (sobre todo el hecho de tener amigos jaja). Gracias por sacarme de mi zona de confort, pero sobre todo por tenerme paciencia en los momentos en que dudaba de mis conocimientos, gracias por afrontar la etapa universitaria conmigo, pero sobre todo gracias por hacerme la vida más bonita.

Karoll García.

En este momento de culminación de mi proceso académico, deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la realización de este trabajo de grado.

En primer lugar, a mi familia por su apoyo económico y moral, gracias por creer en mí, por sostenerme en los momentos difíciles y por ser mi mayor fuente de motivación; a Lulu, mi fiel compañera de cuatro patas, gracias por tu compañía silenciosa, tus miradas cómplices y por estar ahí en cada desvelo.

Al Akelarre, gracias por caminar a mi lado en este proceso, por crecer conmigo tanto personal como académicamente, cada conversación, trabajo en grupo y momento compartido dejaron huella en mí.

A la docente Flor Azucena Rocha y a mi compañera Natalia, mi más profundo agradecimiento por su paciencia, su orientación y su valioso acompañamiento académico durante todo este proceso.

Finalmente, a mis amigos más cercanos, gracias por su apoyo emocional, por recordarme que la vida también se trata de disfrutar, reír y encontrar momentos de felicidad incluso en medio del estrés; ustedes fueron ese respiro necesario que me ayudó a mantener el equilibrio y la motivación.

Contenido

Introducción:	5
Objetivos:	8
Objetivos específicos:.....	8
Justificación:.....	9
Caracterización:.....	11
Caracterización de las instituciones del espacio de prácticas:	11
CEPAC:.....	11
Colegio Fe y alegría	12
Instituto André Michelin	13
Caracterización de la población:	15
Parte I	19
Antecedentes (Estado del arte)	19
Movimientos migratorios y/o desplazamiento:	29
Mujer migrante o desplazada.	32
Analfabetismo y juego de roles.	33
Marco teórico	37
Interculturalidad como teoría educativa y social.....	37
Feminismo popular y construcción de ciudad.....	39
Construcción de ciudad a partir del feminismo popular: urbanismo feminista e interculturalidad.....	40
Parte II.....	41
Propuesta para la alfabetización funcional y la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva intercultural para la población joven y adulta de la escuela comunitaria Hekima, sede Suba.	41
Momento uno: El diseño	41
Fundamentación pedagógica.	41
Fundamentación Didáctica:.....	50
Momento Dos: La implementación.....	67
Mi experiencia personal como generadora de conocimiento.	67
Mi territorio.	69

Mis vivencias.....	73
Migración y mujer.....	76
Ciudad	78
Parte III.....	84
Resultados:	84
Conclusiones:	87
REFERENCIAS	90

Introducción:

Los procesos migratorios y el desplazamiento forzado han sido fenómenos cruciales en la historia reciente de Colombia, que han influido en la configuración de un contexto social, económico y político en constante transformación. A lo largo de las últimas décadas, estos procesos han estado marcados por una combinación de factores estructurales como; la violencia armada, las crisis económicas, las luchas por el control del territorio y los cambios políticos internos, los cuales han obligado a miles de colombianos a abandonar sus hogares y buscar refugio en otras zonas del país o incluso en el extranjero.

Estos desplazamientos no han afectado a todos los grupos de la misma manera, pero han tenido un impacto especialmente significativo en las mujeres, quienes, además de enfrentarse a las dificultades propias del desplazamiento, se ven obligadas no solo a lidiar con desigualdades de género, sino también desigualdades por su condición de migrantes. Y es que las mujeres desplazadas se enfrentan a múltiples barreras en su integración a nuevos entornos, que afectan principalmente su acceso a la educación, su participación en ámbito cultural y su inclusión social.

En muchos casos, las mujeres migrantes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, sin redes de apoyo, sin acceso adecuado a servicios básicos y, en muchas ocasiones, con mayores dificultades para acceder al empleo formal debido a su nivel de formación, la falta de recursos económicos o los estigmas asociados a su estatus de migrantes.

Particularmente en el ámbito educativo, las mujeres migrantes se enfrentan a desafíos adicionales y es que muchas veces no pueden continuar sus estudios o no

cuentan con las herramientas necesarias para adaptarse a nuevos sistemas educativos, lo cual limita sus oportunidades de desarrollo personal y laboral. A esto se le suma que frente a los procesos de interculturalidad en las nuevas comunidades urbanas o rurales a las que llegan se les presenta tanto oportunidades como obstáculos.

La interacción con culturas diferentes a las de su lugar de origen puede ser enriquecedora, pero también puede generar tensiones y dificultades de integración, especialmente cuando las mujeres se ven enfrentadas a normas sociales y culturales que las excluyen o las marginan. Este contexto revela una realidad compleja, donde los procesos migratorios y el desplazamiento forzado no solo son fenómenos geográficos y políticos, sino también sociales y culturales; por tanto, requieren de un análisis profundo para comprender cómo afectan de manera particular a las mujeres ya que las transformaciones que experimentan en los nuevos entornos urbanos o rurales, a nivel educativo, social y cultural, son determinantes en la configuración de su identidad, su rol en la sociedad y su capacidad para superar las adversidades. Así, es fundamental abordar estas problemáticas con enfoques inclusivos y políticas públicas que garanticen la equidad y el acceso a oportunidades para las mujeres con bajo nivel de escolarización, migrantes y desplazadas en Colombia.

Para lograr presentar esta información, el presente documento se desarrolla como una sistematización de experiencia entendiéndola según Holliday (2020) como el proceso de clasificación, catalogación y organización de datos e información. Además, amplía este enfoque al señalar que, en el ámbito de la educación popular, la sistematización va más allá del simple almacenamiento de información, entendiéndola como un proceso social dinámico que no solo implica la recolección y organización de datos, sino que

también facilita la creación de aprendizajes críticos a partir de las experiencias vividas por los individuos y las comunidades (p.3)

Ahora bien, entendiendo que este enfoque permite una lectura más profunda de los procesos educativos, considerando no solo los contenidos formalmente adquiridos, sino también el contexto histórico-social que los enmarca, brindando así una visión integral que reconoce la complejidad y fluidez de las experiencias educativas en una sociedad cambiante, se propone realizar este documento como una sistematización de las experiencias de las docentes en el campo de la práctica desarrollado en la escuela Hekima, sede Suba.

Objetivos:

Analizar los procesos migratorios de las mujeres - estudiantes de la escuela comunitaria Hekima, sede Suba - a partir de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la perspectiva crítica e intercultural.

Objetivos específicos:

- Analizar los procesos históricos y sociales de la migración femenina en Colombia.
- Comprender las características y el impacto de dichos procesos a los ámbitos educativos y laborales de las mujeres migrantes desplazadas de Colombia.
- Explorar los procesos de interculturalidad que viven las mujeres migrantes de la Escuela Comunitaria Hekima, sede Suba.

- Reconocer la nueva realidad cultural que viven y cómo se han adaptado a estas nuevas dinámicas las mujeres migrantes de la Escuela Comunitaria Hekima, sede Suba.

Justificación:

El presente trabajo de investigación, da cuenta del proceso de formación como Licenciadas en Ciencias Sociales, el cual nace bajo el interés por trabajar juntas el tema de alfabetización para personas adultas, ya que tras una conversación identificamos que nuestras abuelas son mujeres iletradas a las cuales les fue vulnerado el derecho a la educación a edad temprana y que, a pesar de que una de nuestras abuelas intentó ingresar a espacios de formación sintió rechazo por ser mayor que sus compañeros, en comparación de la otra abuela que optó por seguir con su rol de mujer y las tareas de este (que su contexto le impuso) no le vio importancia a su proceso de escolarización. Por lo tanto, se desmotivaron y nunca más retomaron este deseo de aprender a escribir aunque fuese su nombre para poder firmar; de esta manera nacieron diálogos sobre los procesos de alfabetización en Colombia y cómo es importante que aún se sigan ofreciendo espacios en los cuales los jóvenes y los adultos sean los protagonistas, pero que además sean espacios en los cuales se parta desde las experiencias y la vida cotidiana para enseñar la lectura y la escritura, donde no se infantilice al individuo, sin dejar de lado el cuestionamiento sobre si era posible hacerlo desde las Ciencias Sociales.

Por lo anterior, decidimos trabajar en conjunto y planteamos este ejercicio de investigación e implementación desarrollado en el marco de la práctica docente, realizada en la Escuela Hekima, sede Suba, en el cual se planteó el desarrollo de una propuesta

educativa centrada en las perspectivas críticas e interculturales, allí se buscó atender desde las Ciencias Sociales algunos interrogantes que nos suscitó el ejercicio de caracterización, entre los que resaltaban: ¿Cómo sienten las mujeres migrantes de la Escuela Hekima el habitar un espacio urbano diferente al de su lugar de origen, especialmente cuando se enfrentan a la barrera del analfabetismo funcional? ¿Cómo estas mujeres han construido un imaginario de ciudad? y ¿Qué incidencia ha tenido la cultura y la interculturalidad urbana en el desarrollo de su vida como migrantes?

Y es que, a partir del análisis de las características demográficas observadas en el proceso educativo en Suba, logramos identificar que las mujeres que participan en este proceso educativo no son oriundas de Bogotá, la mayoría provienen de zonas rurales y periféricas del país, (como por ejemplo Buenaventura, Córdoba, Boyacá, Huila, Bolívar, entre otros). Lo cual nos hizo pensar que, al venir de zonas rurales la interacción con un entorno urbano diverso y multicultural puede ofrecer tanto oportunidades de crecimiento personal como desafíos considerables, y es que el choque cultural y las dificultades que puedan tener para adaptarse a nuevas normas y dinámicas sociales pueden generar barreras que dificulten la integración de estas mujeres a su nueva realidad; lo que puede sumarse a la falta de oportunidades educativas para jóvenes y adultos que representa una barrera que limita su acceso a la educación, y que, por ende lleva a una restricción u exclusión en el ámbito laboral, perpetuando así el ciclo de pobreza y exclusión que tenían en su lugar de origen.

De esta manera y al entender que la migración femenina en Colombia desde zonas rurales y periféricas hacia la ciudad de Bogotá es un fenómeno que ha ido en aumento en las últimas décadas y que ha sido motivado por diversos factores

socioeconómicos estructurales de sus lugares de origen, nos propusimos realizar una investigación que nos permitiese comprender y abordar los procesos migratorios y su impacto intercultural en las mujeres migrantes, visibilizando el potencial de su inclusión y la participación activa que puedan tener en la sociedad urbana.

Caracterización:

Caracterización de las instituciones del espacio de prácticas:

Para iniciar consideramos importante presentar cómo fue el proceso de llegada al convenio que dio paso al desarrollo de esta sistematización, para ello es importante resaltar que este proceso inicio primero con un convenio con el área de Educativas del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC) sede La Modelo, allí nuestro objetivo estaba orientado en alfabetizar desde las Ciencias Sociales a las personas privadas de la libertad con el fin de fomentar y garantizar un proceso de resocialización más fácil al momento de salir nuevamente a la sociedad. No obstante, y por motivos de desacuerdo e incompatibilidad con los docentes de área donde deseaban desarrollar todos los procesos desde las didácticas parametrales y desde la pedagogía tradicional, por lo cual decidimos reorientar investigación al abrir otro espacio de prácticas con un convenio que nació con las instituciones que serán presentadas a continuación:

CEPAC:

Es una organización religiosa cuyo objetivo se centra en el acompañamiento de diferentes acciones pastorales que se dan desde la iglesia católica con el pueblo afrocolombiano, con el fin de generar una afirmación de sus identidades culturales y la promoción integral de los derechos étnicos y territoriales (CEPAC, 2020).

Uno de los propósitos de la organización es aportar a la construcción de una cultura con reparación integral para víctimas del conflicto armado a través del rescate y la dinamización de los rituales mortuorios del pacífico colombiano. La pastoral tiene como prioridad a los pueblos afrocolombianos, sin embargo, su quehacer se encuentra orientado en acompañar a las poblaciones y comunidades que presentan vulnerabilidad o victimización a causa del conflicto armado.

Actualmente la CEPAC tiene su sede administrativa ubicada en Chapinero, esta se encarga de generar enlaces y convenios con instituciones educativas públicas para fomentar procesos educativos por medio de la danza, teatro, música y alfabetización; este último cuenta actualmente con un convenio para certificación con el Colegio Fe y alegría José María Veláz, ubicado en Suba.

Colegio Fe y alegría

Es una institución que cuenta con 2.724 sedes a nivel nacional, para el caso de la sede de Suba La Institución Educativa Fe y Alegría José María Vélaz está ubicada en el barrio la Toscana con dirección Carrera 131 No 133-44; en esta institución ofrecen desde Preescolar hasta undécimo grado y su misión es:

“Ser una institución educativa que contribuye a la construcción de vida en plenitud de las comunidades, la promoción de cultura de paz, la movilidad social, la equidad y la vida digna, para las personas en condiciones de vulnerabilidad. Para lograr este propósito, la Institución Educativa propicia una formación integral hacia la excelencia en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la comunidad; y trabaja por potenciar las capacidades y competencias para la vida, la participación ciudadana, las

habilidades de pensamiento crítico reflexivo, el fortalecimiento del liderazgo y sentido de servicio en la gestión de proyectos de incidencia comunitaria” (Proyecto Educativo Institucional Colegio José María Velázquez, 2023, Pág. 24).

Cabe aclarar que si bien el convenio es entre CEPAC y Fe y Alegría la certificación del proceso educativo que surge como resultado de dicho compromiso está bajo la responsabilidad del Instituto André Michelin, por tanto consideramos importante ampliar un poco la información y presentar al instituto a continuación:

Instituto André Michelin

Se encuentra ubicado en la Av. 1 de mayo N° 10^a.09 Bogotá Colombia; y es un centro educativo que pertenece al sector “No oficial” es Técnico académico y allí brindan educación por ciclos de manera tal que logran certificar el bachillerato académico; su misión es:

“André Michelin es una institución autónoma, independiente e innovadora que propicia e respeto de las ideas que busca excelencia académica e imparte a sus estudiantes una formación crítica y ética para afianzar en ellos la consciencia de sus responsabilidades sociales y cívicas, así como su compromiso con el entorno” Instituto Andre Michelin (2023)

Del convenio nacido entre a CEPAC, el Colegio Fe y alegría José María Velázquez y el Instituto Andre Michelin se genera el espacio de práctica “Escuela Comunitaria Hekima Sede Suba” un proyecto que inicia en el año 2024 en el segundo semestre del año y se propuso como un espacio de formación por ciclos para personas jóvenes y adultas que se encuentran en un rango etario de los 18 a los 45 años; para ello se realizó una

reunión con docentes voluntarios, entre ellos habíamos docentes en formación y también docentes en labor; en esta reunión logramos conocernos, y finiquitamos detalles de forma como lo fue la división de este proceso educativo, que se iba a regir por CICLOS de la siguiente manera:

- Ciclo 1 y 2 en un mismo espacio comprendiendo los grados de 1°,2°,3°,4° y 5° de primaria con una duración de 1 año (12 meses);
- CICLO 3: 6° y 7° para cursar en 6 meses;
- CICLO 4: 8°,9° y 10° durante 6 meses; y por último
- CICLO 5: 11° que debe realizarse en 1 año (12 meses) con el fin de fortalecer todas las asignaturas para permitir que los estudiantes que lo deseen puedan presentar su examen estatal prueba Saber 11 o ICFES.

Determinamos además que en el proceso se ofertarían las asignaturas de español, matemáticas, biología, ciencias sociales, cátedra de paz, realidades sociales o proyecto de vida, inglés para los CICLOS 3,4 y 5 y que para CICLO 1 y 2 se brindaría un proceso de alfabetización funcional con el fin de fortalecer la lectura, escritura y con ello la comprensión lectora, así como la asignatura de matemática básica para fortificar suma, resta, multiplicación y división. En dicha reunión nos asignaron realizar acompañamiento a ciclo 1 y 2 en alfabetización, lo cual nos sirvió bastante entendiendo que esta fue una de las principales motivaciones para iniciar con esta sistematización e investigación, pero también nos pidieron encargarnos del área de español pues ya había un docente que se encargaría del área de Ciencias Sociales, esto represento el primer desafío al que nos enfrentamos como docentes y es que aún no comprendíamos cómo podríamos planear y

enseñar un área diferente a la nuestra; de esta manera y con este desafío iniciamos nuestro acompañamiento en la escuela Comunitaria Hekima sede Suba como docentes.

Y es que históricamente en Colombia los principales esfuerzos dirigidos a esta población dentro de la educación formal se centraron en la erradicación del analfabetismo, identificado como el problema prioritario a resolver en el ámbito educativo para adultos; con el paso del tiempo estos esfuerzos evolucionaron hacia programas más amplios impulsados por el Estado, que incluyeron la educación por radio, la educación no formal, y planes como el plan cuatrienal de desarrollo educativo, entre otros; estas iniciativas contaron con el respaldo de diversas instituciones, como INRAVISIÓN, Radio Sutatenza, la UNESCO, y estuvieron fundamentadas en marcos normativos como la Ley 115 de 1994 y la Ley 60 de 1993.

Caracterización de la población:

Ilustración 1 - Estudiante de ciclo 1 y 2



Autora: Karoll García.

Nota: Estudiante de ciclo 1 y 2 y docente en formación Natalia Hernández en su primer encuentro en el 2024-2.

Cuando llegamos al espacio educativo realizamos una observación de la población con la que se iba a trabajar, esto con el fin de plantear la pregunta problema que orientaría toda la sistematización, por tanto en el primer semestre de practica iniciamos con el acompañamiento de los Ciclos 1 y 2 en alfabetización, así como a los Ciclos 3, 4 y 5 en el área de español en el semestre del 2024-2. Fueron sesiones desarrolladas conforme a las directrices establecidas por la Escuela Comunitaria Hekima, por tanto se presentó en un primer momento una sesión introductoria, en la que se diseñó una actividad que permitiera tanto a docentes como a estudiantes conocerse mutuamente; en estas sesiones y al observar al grupo, se pudo constatar que la mayoría de los participantes de los Ciclos 1 y 2 eran adultos, con edades comprendidas entre los 18 y los 55 años, predominaban las mujeres, todas ellas migrantes, ya sea nacionales o internacionales. Dichas características fueron relevantes ya que fueron las establecidas como categorías para regir toda la sistematización e investigación en el desarrollo de esta.

Un aspecto significativo de este primer encuentro fue la reacción inicial de los participantes al encontrar el salón dispuesto de una manera diferente a lo que esperaban; al ingresar, las personas se dirigieron hacia las sillas, buscando las mesas, ya que la disposición del aula consistía únicamente en sillas dispuestas en círculo, incluyendo a los docentes, fue después que comprendimos que las expectativas de los participantes sobre cómo debe estar organizado un aula estaban fuertemente influenciadas por la escuela tradicional: filas de pupitres y sillas alineados, dispuestas para que los estudiantes pudieran mirar hacia el tablero, donde siempre debería estar el docente. De esta manera también logramos captar la atención en que esta sistematización tendría un rumbo interesante frente al desarrollo de las sesiones, entendiendo que nuestro interés

pedagógico siempre estuvo motivado por las pedagogías críticas y desde ellas se plantearía lo que esperábamos para la propuesta pedagógica para la enseñanza de las Ciencias Sociales en procesos de alfabetización y de educación para jóvenes y adultos.

Este primer acercamiento también nos reveló que muchas de las participantes no habían asistido a la escuela, o lo habían hecho hace muchos años, y su idea de lo que constituye un aula se basaba principalmente en las experiencias de sus hijos, ya que muchas de ellas son madres, y aproximadamente el 50% del grupo está compuesto por madres cabeza de familia, quienes para sustentar a sus familias y acorde con su nivel educativo, habían trabajado o continuaban trabajando en el servicio doméstico, desempeñándose como trabajadoras internas en hogares.

“Nosotros somos siete hermanos y mi papá murió cuando yo tenía once años, entonces a los mayores nos trajeron aquí a trabajar en casas de familia, como internas para mantener a mi mamá y a nuestros hermanos menores, y hoy en día sigo trabajando con esa familia, pero ya no de interna. Ellos son los que me dan permiso el sábado para faltar y venir aquí a estudiar” (Diario de Campo, 2025).

Ilustración 2 - Estudiante escuela Hekima.



Autora: Natalia Hernandez

Nota: Estudiante de ciclo 1 y 2 y docente en formación Karoll García en su primer encuentro en el 2024-2.

En el momento de encuentro con los demás ciclos se realizó la misma actividad, pero enfocando más la proyección de los intereses de los integrantes de cada grupo en la asignatura de español, sobre los conocimientos previos y lo que esperaban que se pudiera abordar durante el semestre. Con ello buscábamos anclar los intereses de los alumnos con la estrategia que estábamos pensando de enseñar español teniendo como base a las ciencias sociales. En dichos encuentros también se tocaron temas de migración, de sus lugares de origen y de cómo se sentían desde que llegaron a la capital colombiana, muchas de ellas expresaban que les hacía falta su tierra (como se referían a sus lugares de origen) indicando que no había como estar allá, con su gente, que les hacían falta las fiestas y celebraciones, la comida.

Pero también hacían mucho énfasis en la inseguridad y la movilidad en Bogotá, afirmaban que estos son aspectos que aun después de muchos años viviendo en esta ciudad, ninguna termina por acostumbrarse; estas conversaciones nos permitieron ampliar aún más las categorías de investigación y de ejes temáticos que se tendrían en cuenta para el desarrollo de la propuesta pedagógica.

Como resultado de estos primeros encuentros y como se ha venido mencionando anteriormente, no son solo mujeres migrantes e iletradas o analfabetas funcionales, sino que provienen de zonas rurales y periféricas. Por tanto, nos dedicamos a realizar un rastreo teórico orientado a responder una serie de preguntas fundamentales que permiten entender el impacto de los procesos migratorios en las mujeres, así como las barreras que enfrentan en su acceso y permanencia en el sistema educativo. Las preguntas clave para realizar este rastreo teórico incluyeron; ¿Qué impacto tienen los procesos migratorios (voluntarios o forzados) en las mujeres? ¿Cuáles son las deficiencias que enfrentan las

zonas rurales y periféricas en términos de acceso y calidad educativa para las mujeres?
¿Cómo se sienten estas mujeres al habitar un espacio urbano diferente al de su lugar de origen, especialmente cuando se enfrentan a la barrera del analfabetismo funcional?
¿Cómo es el proceso educativo para estas mujeres en la actualidad y qué retos siguen enfrentando en su camino hacia la inclusión social y educativa?

Con estas preguntas buscábamos no solo indagar sobre las dificultades y barreras externas que las mujeres migrantes enfrentan en su integración educativa, sino también explorar sus sentimientos y vivencias personales al tener que adaptarse a un entorno nuevo, ajeno a sus costumbres y cultura, pero cargado de expectativas y desafíos para su futuro, por tanto, el objetivo a continuación es comprender cómo estos procesos migratorios y educativos se entrelazan y afectan de manera directa su desarrollo, su autoestima y su rol dentro de la sociedad urbana, para finalmente tener una noción más amplia de ¿cómo son los procesos de interculturalidad que viven estas mujeres a lo largo de su vida, sus migraciones y el adentrarse a nuevos espacios, con otras personas y diferentes costumbres? Así tendríamos unas bases teóricas que nos permitieran desarrollar la propuesta pedagógica y nos permitiría identificar qué problemáticas podrían abordarse en la misma como conceptos que las atravesaran en su experiencia de vida.

Parte I

Antecedentes (Estado del arte)

Cuando se inició esta investigación, se realizó un estado del arte cuyo enfoque original estaba centrado en trabajar con personas que se encontraran en contexto de encierro, específicamente en instituciones penitenciarias, debido al cambio de lugar de prácticas (el cual mencionamos anteriormente) y cuando la sistematización tomo otro

rumbo, decidimos tomar lo encontrado en el estado del arte anterior de la categoría de alfabetización, ya que fueron varios los documentos que nos permitían abordar qué es la alfabetización y qué tipos existen de la misma. Siendo así y teniendo en cuenta los primeros encuentros y acompañamientos en la Escuela comunitaria Hekima, planteamos las siguientes categorías:

- Mujer migrante y rural.
- Feminismo popular y ciudad.
- Interculturalidad.
- Alfabetización funcional.

Las tres primeras surgieron de las características compartidas por las estudiantes de la escuela comunitaria Hekima, pero la última nació del resultado de articular lo investigado en el estado de arte anterior con el nuevo sitio de práctica; y es que este cambio de enfoque no solo permitió reorientar la investigación hacia un nuevo grupo de personas, sino que también enriqueció el proyecto, ya que abrió nuevas perspectivas sobre el acceso a la educación y el acompañamiento pedagógico a personas que, a pesar de no estar en un contexto de encierro, se enfrentan a desafíos similares a los PPL en términos de inclusión, acceso al trabajo y oportunidades educativas.

A continuación se presenta una revisión de antecedentes y trabajos previos que abordan experiencias de educación con población migrante y de género.

Para empezar, en el trabajo de “Mujeres inmigrantes: realidades, estereotipos y perspectivas educativas”, desarrollado por Pérez Grande (2008) se analiza en profundidad la experiencia migratoria de las mujeres desde una perspectiva de género que permite

visualizar las condiciones estructurales que las atraviesan tanto en los países de origen como en las diversas sociedades receptoras. En trabajo fue desarrollo mediante una metodología cualitativa basada en entrevistas individuales y los diversos grupos focales con mujeres inmigrantes en Castilla y León, de esta forma, el estudio recoge sus discursos sobre la motivación para su proceso de emigrar y también sobre sus expectativas y sus experiencias laborales, también, en algunos casos se pregunto sobre las necesidades educativas y los estereotipos a los que son sometidas en la sociedad de acogida (Pérez Grande, 2008). Dentro de los descubrimientos más relevantes se encuentra el proceso de desclasamiento que viven muchas mujeres, en especial, aquellas que tienen estudios superiores o trayectorias profesionales reconocidas en sus países de origen, que se someten en su proceso de migración, a un trabajo precario e invisibilizado como el servicio doméstico o el cuidado de personas mayores.

Al mismo tiempo, la autora denuncia como las representaciones sobre las mujeres inmigrantes suelen estar marcadas por prejuicios y diversos enfoques asistencialistas que las catalogan como analfabetas, sumisas o culturalmente atrasadas, esto, también se evidencia como una practica desligada de la individualidad de la mujer, porque no las personas no las reconocen por sus saberes previos ni su potencial como agentes transformadoras, si no solo como mujeres inmigrantes. Pérez Grande (2008) destaca la urgencia de construir propuestas educativas que se aparten de estos enfoques estigmatizantes y que reconozcan a las mujeres inmigrantes como sujetos de derecho, con capacidad de agencia y con trayectoria una trayectoria vital que puede aportar a la sociedad de forma activa.

Este trabajo resulta especialmente relevante para la sistematización de experiencias educativas en la Escuela Comunitaria Hekina, sede Suba, debido a su aporte crítico para comprender las condiciones estructurales que enfrenta las mujeres migrantes en los procesos de inclusión educativa y social, en especial, también se conecta con la necesidad de evitar propuestas pedagógicas que reproduzcan visiones asistencialistas o normalizadoras, y que mejor que puedan promover enfoques que partan del reconocimiento de las experiencias de vida, saberes situados y los deseos de las mujeres tal y como se plantea dentro del presente estudio de sistematización desde las diversas categorías de pedagógicas críticas y de interculturalidad.

Por otro lado, el artículo de Margarit, León, Roessler, Torres y Álvarez (2022) trabaja sobre una perspectiva interseccional al proponer un enfoque innovador que articula la movilidad cotidiana como una herramienta de conocimiento, por esta razón, los autores en vez de abordar la migración femenina exclusivamente desde estadísticas demográficas o enfoques de vulnerabilidad, las autoras y autores integran una lectura densa y situada de las prácticas espaciales que configuran las trayectorias de mujeres migrantes en la comuna de Santiago de Chile este proceso, pro ende, permite tensionar las imágenes homogéneas y reduccionistas que suelen ofrecer las bases de datos oficinales, permitiendo revelar los modos en que estas mujeres viven y también transforman y resignifican e espacio urbano desde sus prácticas cotidianas.

Uno de los aportes más importantes de este trabajo es la articulación que se genera entre la cuantificación y a subjetividad, al combinar el análisis de perfiles socio territoriales (mediante los datos de INE, Casen y Censo) con un trabajo etnográfico detallado en el que se siguen trayectorias de mujeres migrantes en diversos barrios, según

los autores esta combinación permite hacer una construcción de un panorama multiescalar: ya que por un lado se evidencian las condiciones materiales del entorno Urbano (vivienda, acceso a servicios, transporte); por otro lado, también se visibilizan las emociones, estrategias del cuidado, percepciones de seguridad y experiencias sensoriales que miden la relación de las mujeres con el territorio, por ende, se crea una triangulación metodológica que permite pasar de una imagen estática a una lectura compleja de la ciudad mediante la comprensión de las relaciones vividas y el género.

También, una realidad importante que se trabaja, es el problema sobre la “feminización de la migración” desde una perspectiva decolonial e interseccional que incorpora las nociones de subalternización, racialización y trabajo reproductivo como claves importantes para comprender las desigualdades que experimentan las mujeres migrantes. Al mismo tiempo, el estudio aporta al campo de los feminismos a nivel latinoamericano al evidenciar que las mujeres migrantes no son solamente víctimas de exclusión sino que también son agentes activos que producen ciudad a través del cuidado y la residencia colectiva, mediante algunas observaciones etnográficas – como la modificación del mobiliario urbano, el uso de la calle como espacio productivo y la creación de jerarquía simbólicas dentro del espacio callejero – se evidencia como las mujeres construyen sentido de pertenencia y redes de protección en territorios marcados por la precariedad, al mismo tiempo, estas prácticas se encarnan en lo que se llama una “cartografía del cuidado” que dentro del trabajo se trabaja como una resignificación de los lugares y la reproducción de la vida y la solidaridad cotidiana (Margarit, León, Roessler, Torres & Álvarez, 2022).

Ahora bien, para seguir, dentro del artículo Educación y mujeres migrantes en tránsito en la frontera norte de México. La educación como variable y expectativa futura en el proceso migratorio, se constituye una valiosa idea de contribución al campo de los estudios migratorios con perspectiva de género que sitúa la educación como una variable crítica dentro del análisis de las trayectorias de las mujeres migrantes en tránsito, aquí, se evidencia un enfoque cualitativo que se sustenta en entrevistas a profundidad y mediante una observación participante con 26 mujeres migrantes que se encuentran indocumentadas en la frontera norte de México, que permite recuperar las voces, las experiencias y las subjetividades de estas mujeres dentro del contexto de su movilidad en particular, dentro del modo en que se conciben, se integran y se resignifican en la educación dentro de sus proyectos migratorios.

Por ejemplo, uno de los aportes más relevantes del estudio radica en poder visibilizar la desigualdad estructural dentro del acceso y la permanencia dentro del sistema educativo en países como México, Honduras y Guatemala y El Salvador, donde se evidencia una condición profundamente arraigada a las dedicaciones de migraciones de las mujeres, por ende, el artículo evidencia que muchas de estas mujeres interrumpieron sus trayectorias escolares por razones económicas, embarazos tempranos, desigualdades de género o por asumir roles de cuidado dentro de sus hogares, lo cual evidencia un ciclo de reproducción de pobreza, que también está acompañado de abandono escolar lo cual es un detonante crítico, como se muestra lo largo del artículo, también se evidencia, que el bajo nivel educativo no solo incide en las causas de la migración, sino que también incide en las formas de planificar el trayecto, la exposición a los riesgos y las capacidades para poder establecer las redes de apoyo y conocer los derechos.

A su vez, el texto releva que la educación, aun con sus dificultades, sigue planteándose como un horizonte simbólico y meta aspiracional dentro del proyecto migratorio de muchas de estas mujeres, la búsqueda por ende, de mejores oportunidades educativas para sus hijos, o incluso para ellas mismas, se convierte en este sentido, en una gran motivación para redefinir el sentido de un sueño americano, el cual no se trata solo de lograr mejoras materiales, sino de garantizar a las nuevas generaciones una vida más digna y con mayores posibilidades de movilidad social, lo que otorga al acto de migrar una dimensión ética y reproductiva del cuidado familiar.

Por otro lado, también es importante cuestionar, como mencionan los autores, el papel de la movilidad social esto mediante la educación en contextos migratorios mostrando como la cultura de la migración en ciertas comunidades ha sustituido a la educación como principal vía de ascenso social, y sobre todo, que en algunos casos, las mujeres reconocen que sus hijos o hijas podrían tener mejores oportunidades de formación en EEUU, pero también, existen narrativas donde el entorno, la separación familiar y la desilusión se hacen presentes, por ende, la educación, en este caso se presenta como un proceso dual, donde puede ser una meta o una deuda, o una promesa o un fracaso, esto según las condiciones estructurales y subjetivas de cada historia de un migrante.

Desde este punto de vista, el artículo ofrece una mirada completa sobre el papel de la educación en las trayectorias migratorias de mujeres en tránsito, que no se limita a una concepción como una variable estática de capital humano, sino también como un recurso y una estrategia o incluso, como un derecho vulnerado que atraviesa relaciones de poder. El texto también invita a repensar sobre la urgencia de políticas públicas que garanticen el

derecho a la educación para todas las mujeres migrantes – tanto en sus países de origen como en los de tránsito y destino – capaces de percibir su rol como agentes claves dentro de la reproducción del tejido social en la lucha contra las desigualdades.

Otro artículo importante para este análisis, hace parte de un análisis de comprende las acciones y percepciones de la gestión educativa en escuelas con alumnado migrante, en este Artículo, los autores Morales, Panes, Aguilera, Agurto, Bahamondes, & Olave (2019) proponen un diagnóstico claro, el cual, es estudiar el aumento sostenido de población migrante en Chile, con cifras que pasaron de 339,536 personas extranjeras en 2002 a 746,465 en 2018, y que superaron el millón para 2018. Este incremento, por ende implicó una diversificación del origen de los migrantes que provienen no solo de países limítrofes sino también de Haití, Venezuela y República Dominicana, relacionarse en específico con el sistema escolar chileno, esto se evidencia en la creciente matrícula de estudiantes extranjeros, en especial, estudiantes de zonas urbanas y rurales de la Región Maule, donde los sectores como la agricultura y la construcción demandan mano de obra.

Frente a esta realidad, la escuela se convierte en un espacio clave de integración o de exclusión, donde el Ministerio de Educación Chileno ha intentado responder con diversas normativas desde el 2005 hasta el 2017 para así poder garantizar el acceso a la educación de los niños migrantes, sin importar su estatus migratorio, sin embargo, el artículo demuestra que existe una brecha entre el marco normativo y su implementación efectiva, en especial énfasis en la gestión escolar.

En este sentido, a través de encuestas tipo Likert a docentes y equipos directivos, el estudio arroja datos reveladores sobre las cuatro dimensiones analizadas:

Por un lado, se encuentra la gestión directiva ($M=3,5$), la cual tiene una menor puntuación promedio, lo cual evidencia que los equipos directos no solo están plenamente preparados para gestionar aulas multiculturales, ya que solo el 2,5% indicó que los directivos promueven la lengua originaria de los estudiantes migrantes con talleres extra programáticos y apenas un 2,9% considera que se generan espacios de diálogo con apoderados, esto revela un déficit institucional de liderazgo intercultural, pese a que el 48,1% declara estar de acuerdo en promover la interculturalidad en el establecimiento.

Por otro lado, está la dimensión de familia y apoderados ($M=3,6$), en la cual se evidencia que a pesar de que el 63% de los docentes declara que las familias aceptan la educación intercultural y el 51,9% indica que los apoderados migrantes se sienten parte de la comunidad educativa existiendo una falta de compromiso en las acciones concretas, así mismo, un 44,4% señala que los apoderados no se comprometen con actividades extra programadas. Por ende, esto genera una distancia que se explica no solo como una falta de voluntad de familias, sino por las barreras estructurales, los horarios extensos y las dificultades idiomáticas que generan un desconocimiento del sistema educativo o incluso, generan temor por el estatus migratorio, para ello, una gestión verdaderamente incluso debe contemplar estrategias de participación adaptadas a la realidad de las familias migrantes.

Por otro lado, se encuentra la dimensión de Estudiantes ($M=4,2$) en donde se evidencia que los datos son alentadores, ya que el 66% de los docentes están de acuerdo en que los estudiantes ayudan a desarrollar un clima inclusivo, y el 63% afirma que comparten juegos con compañeros migrantes, por otro lado, el 55,6% indica que los estudiantes apoyan el aprendizaje de sus migrantes, aquí, se evidencia que la escuela

chilena, desde un vínculo estudiantil, es un espacio de resistencia contra los prejuicios sociales más amplios, por ende, los estudiantes construyen relaciones inclusivas y solidarias que muchas veces a pesar de las limitaciones del currículo escolar. Esto pone en relieve el potencial de las aulas como espacios transformadores si se gestionan adecuadamente.

Finalmente, también se estudió la dimensión de profesorado (M=3), la cual evidencia una gran evaluación correspondiente a un 92,6% donde los docentes afirman que incluyen a los estudiantes migrantes en sus clases y trabajan con valores como la solidaridad y el respeto, no obstante solo el 37% declara contar con herramientas suficientes para desempeñarse en contextos interculturales, manifestando una urgente necesidad de formación continua.

Ahora bien, este artículo representa un aporte clave a la comprensión de la inclusión educativa, migrante desde una perspectiva de gestión escolar, por ende, sus hallazgos permiten considerar la gestión educativa intercultural, especialmente en regiones fuera el eje capitalino donde la dimensión directiva sigue anclada en lógicas administrativas que no evidencian la dimensión cultural en las tablas. También permite evidenciar que el profesorado y los estudiantes son actores claves dentro de esta inclusión efectiva y que aún no son reforzadas como herramientas institucionales. Por ende existe una oportunidad de fortalecer políticas educativas desde lo que ya está funcionando desde un bajo nivel. En especial, porque se evidencia que las escuelas en especial, los de directores no están adaptando sus prácticas para incluir a los estudiantes migrantes, muchos de los cuales vienen de contextos muy distintos y por ende, un idioma, cultura y país diferente. Otra parte importante de este artículo es evidenciar como el sistema

educativo no está completamente preparado, para generar vínculos positivos con los estudiantes migrantes, como por ejemplo, si lo están algunos de sus compañeros.

A continuación, nos proponemos un acercamiento conceptual a las categorías que emergieron tanto de la caracterización de la población, como de la búsqueda documental primaria que hicimos; sin dejar de lado, nuestro interés Educativo e investigativo en torno a la Población Joven Adulta.

Movimientos migratorios y/o desplazamiento:

Inicialmente consideramos pertinente, empezar por comprender ¿Qué son y cómo se desarrollan los procesos migratorios en Colombia?, así, será más fácil adentrarnos en lo que se ha hablado sobre las mujeres migrantes en Colombia y ¿Qué características tiene este grupo poblacional? para posteriormente, profundizar en los procesos educativos ofertados para este tipo de población.

Los flujos migratorios en Colombia han marcado la historia del país y es que por diversas transformaciones económicas y de orden político, social e industrial la nación ha experimentado diversos procesos de índole migratorio. Sin embargo, a pesar de notar que el desplazamiento de los colombianos es de mucho tiempo atrás (si hablamos de los procesos migratorios que se dieron en la colonia, o de los procesos que se presentaron en la época de la independencia) es importante recalcar que durante el siglo XX como consecuencia de la época de la violencia evidenciada en la década de los cuarenta, que además, dio paso al fortalecimiento de los grupos guerrilleros y a lo que se conoce como Conflicto armado interno (González, Bolívar y Vázquez, 2002) dichos procesos migratorios han aumentado.

En la década de los noventa el país se enfrentó a tres significativos cambios como la política económica que desregularizó los mercados en su proceso de liberación, lo que provocó una gran crisis económica del país (Villa y Esguerra, 2007) al igual que con la nueva constitución nacional de 1991 y con las nuevas políticas que buscaban superar el conflicto y descentralizar las políticas administrativas y publicas se produjo una influencia de grupos armados al margen de la ley lo cual hizo que la violencia se intensificase (Gutiérrez, 2010- Torres, 2010) de esta manera el conflicto armado intensificado hizo que se expandieran las confrontaciones violentas y con ello los desplazamientos forzados a los colombianos, especialmente en las zonas rurales donde la violencia era mayor por las disputas que se daban por el territorio, las vías de acceso y las ganancias económicas.

En contraste con lo anterior, la falta de acceso a la educación no se da solo por los procesos migratorios a los que se enfrentan las diferentes comunidades, si no que, además, un informe publicado por el Ministerio de Educación Nacional (2005) afirma que la cobertura de la educación rural es del 30% a comparación de zonas urbanas en donde la cobertura es del 65% y en zonas rurales la tasa de participación en programas como preescolar es de apenas menos del 4%. Lo anterior nos permite centrarnos en el concepto de Las 4As de la educación (2006) propuesto por Katarina Tomasevski, el cual plantea 4 enfoques que buscan lograr una educación equitativa y de calidad mediante: la Accesibilidad, la Aceptabilidad, la Adaptabilidad y la Disponibilidad, donde esta última busca eliminar las barreras geográficas, socioeconómicas, culturales y demás factores que impidan una educación de calidad.

Se ha evidenciado que la otra parte de mujeres migrantes no recibieron educación porque solo había una escuela y este centro educativo se encontraba a 40 minutos o más, e incluso algunas zonas rurales no contaban y no cuentan con profesores suficientes, evidenciándose así que una de las principales motivaciones para migrar es la búsqueda de una mayor calidad de vida y oportunidades para el núcleo familiar (Willers, 2016)

En el censo realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en los años 1993 y 2005 se denota una preocupante situación pues se evidencia que han disminuido los migrantes internos de 161.862, entre 1988 y 1993 (correspondiente a cerca del 13% de la población total) a 2.666.142, entre 2000 y 2005 (6.5% de la población colombiana) y se dice que es preocupante ya que si bien se ha evidenciado que en esta época el conflicto armado había aumentado al igual que la violencia; no se evidencia lo que ocurrió con los migrantes forzados o desplazados por la violencia, lo cual puede dar cuenta de que fueron altas las restricciones para realizar de manera adecuada el censo de 2005 debido a la presencia de los grupos armados (Ramírez, Barbieri y Rigotti, 2017).

Para el caso colombiano y como se dijo anteriormente, las transformaciones de la sociedad y de la percepción de seguridad han movilizad o aún más estos desplazamientos Según Profamilia (2016) en la década de los 60's y a principios de los 70's, la industrialización, los procesos de infraestructura y el mejoramiento social y económico mejoraron de la mano con las condiciones de salud, educación y vivienda de algunas familias pertenecientes a sectores específicos de la sociedad, en donde además se centraron los focos administrativos y económicos nacionales, mientras que las zonas pertenecientes al pacífico y los llanos se encontraban aisladas de estos procesos, lo cual

da cuenta de por qué los procesos migratorios internos se caracterizaban principalmente por parte de población rural que se dirigió hacia los centros urbanos.

Mujer migrante o desplazada.

Bogotá ha sido desde 1985 y hasta 2015 la ciudad con mayor cantidad de inmigrantes nivel nacional, recibiendo a 2'749.050 personas (Aliaga y Flórez, 2020). Sin embargo, según el informe *Una nación Desplazada* de 2015 de los casi seis millones y medio de personas desplazadas, más del 50% son mujeres (3.301.848) lo cual quiere decir que al rededor del 51% de las personas desplazadas son mujeres, niñas, adultas y adultas mayores que pertenece a grupos étnicos o son de origen campesino (Centro Nacional de Memoria Histórica. 2015) y es que en un país que vive el conflicto por la tierra se calcula que 8,3 millones de hectáreas fueron arrebatadas a la fuerza (Aliaga y Flórez, 2020)

Gráfica 1 - Evolución histórica de las víctimas

Gráfica 23. Evolución histórica de las víctimas de desplazamiento, desagregada por género (1980-2014)



Fuente: RUV – UARIV, con corte a 31 de diciembre de 2014.

Nota Tomado de: (CNMH, *Investigación Desplazamiento y Retornos, sin publicar, testimonio, mujeres adultas, Turbo, Antioquia, 2012*). Fuente: RUV- UARIV, con corte a 31 de diciembre de 2014.

Ahora bien, surge una duda frente a qué ocurre con esas mujeres que han sido víctimas del desplazamiento forzado o que han tomado la iniciativa de migrar a otro lugar del país, ¿a qué labores se dedican? ¿Cómo es su nueva situación de vida y qué diferencia puede tener frente a la situación de un hombre?

Analfabetismo y juego de roles.

En un primer momento se hace necesario ahondar en qué es el analfabetismo funcional y a qué se va a referir en este documento como analfabeta funcional, Ehringaus (1990) explica el analfabetismo funcional como la incapacidad de algunos individuos de hacer frente a algunas exigencias de la vida cotidiana y se puede medir al tener en cuenta que no se cumplieron en su totalidad los años de escolaridad; sin embargo Wagner (1990) tras la I conferencia Internacional de Elsinor realizada en Dinamarca el año 1949, explica que la alfabetización funcional puede adquirirse al haber adquirido los conocimientos y las técnicas necesarias para leer y escribir, de manera tal que se capacitan para iniciar los procesos educativos y culturales.

No obstante, el analfabetismo sigue siendo un reto significativo en Colombia, particularmente entre las mujeres de zonas rurales, debido a que son ellas quienes enfrentan mayores barreras educativas. Y es que esta situación no solo limita el acceso a la educación básica, sino que también restringe las oportunidades laborales y sociales de las mujeres migrantes. Ahora bien, este apartado nos permite evidenciar cómo la falta de formación académica influye en las perspectivas de empleo y en los roles de género

tradicionales, lo cual se realizará a través de un análisis de estadísticas y testimonios presentados.

“Por todo eso, se puede decir que perdí mi adolescencia, los planes que hubiera querido, pero solo pude hacer hasta segundo de primaria y si bien los hijos son una bendición, yo ya tengo con 26 años seis hijos y soy madre soltera (...) además perdí a mi papa que murió a los seis meses por el desplazamiento” (CNMH, 2012)

El anterior fragmento es de una entrevista realizada por el Centro Nacional de Memoria Histórica a una mujer que fue víctima del conflicto, esto nos permite adentrarnos a la situación académica de estas mujeres migrantes voluntarias o involuntarias.

Ante esta publicación, se podría realizar un análisis tomando en cuenta las tasas de mortalidad o violencia tanto en mujeres como en hombres. Sin embargo, lo que corresponde a este documento se encuentra más relacionado con otros aspectos de análisis, como la educación y la empleabilidad. De esta forma, se puede rastrear cómo estos factores se vinculan con la percepción que tienen las mujeres sobre la ciudad de Bogotá y su rol, el cual podría estar o no limitado, no solo por su nivel económico, sino también por su nivel académico y la ubicación territorial, refiriéndose a su lugar de origen.

Tabla 1 - Nota: Fuente: DNP (Departamento Nacional de planeación en el 2007 “La educación en cifras, Bogotá, p.6.

Tasa de analfabetismo en Colombia.		
AÑO	HOMBRES	MUJERES
1992	8.9%	9.6%
1995	7.7%	7.9%
2000	8.2%	8.3%
2005	6.6%	6.6%

Nota: Fuente: DNP (Departamento Nacional de planeación en el 2007 “La educación en cifras, Bogotá, p.6.

De la tabla 1 puede hacerse un análisis claro y es que los niveles de analfabetismo han disminuido significativamente; sin embargo, hace falta realizar un análisis no solo de género sino también entre zonas rurales y urbanas para comprender la situación educativa de las mujeres migrantes de origen rural a zona urbana:

Tabla 2 - Tasa de Analfabetismo

Tasa de analfabetismo de Mujeres en Colombia por zona rural o urbana.		
AÑO	URBANA	RURAL
1992	6,4%	19,3%
1995	5,0%	16,9%
2000	5,3%	18,2%
2005	4,7%	13,0%

Nota: Fuente: DNP (Departamento Nacional de planeación en el 2007 “La educación en cifras, Bogotá, p.6.

La tabla 2 nos permite evidenciar la preocupante situación educativa de las mujeres que pertenecen a las zonas rurales en Colombia, y es que en la tabla se evidencia que el nivel de brecha es el triple en zona rural sobre el de zona urbana.

Según el DANE, las mujeres componen dos terceras partes de analfabetas en el mundo, por tanto, la UNESCO propuso que para disminuir esta brecha se hace necesario tener en cuenta el IPG (Índice de paridad de género en donde sí se está en 1 (uno) se evidencian igualdad de condiciones, si está por debajo las condiciones favorecen a los hombres y si está por encima significa que favorece a las mujeres) para poder evidenciar en qué países se están brindando mayores oportunidades educativas. América Latina está por debajo de 1 con 0,98; es decir que los hombres están teniendo mayor oportunidad educativa que las mujeres (DANE- 2012)

Sin embargo, en Colombia el IPG está por encima de 1 con 1.1 lo cual indicaría que las mujeres son las más favorecidas en cuanto a educación especialmente en los municipios centrales o cabeceras y ciudades capitales del centro o la región Andina, ya que los departamentos con mayor nivel de analfabetismo son los que se ubican en la costa Caribe: Sucre, Córdoba, Bolívar que presentan un 41% de analfabetismo en su capital, al igual que en Magdalena con un 37,7% también en su capital (DANE 2012)

Así mismo, el acceder a la educación únicamente permite acceder al alfabetismo, es decir el proceso de llegar a ser letrado: aprender a leer y escribir. Estos análisis mencionados anteriormente como explican Corredor, Martínez y Morón (2022) no permiten dar cuenta del analfabetismo funcional, puesto que a pesar de enseñárseles a leer y escribir no se les enseña a entender los argumentos o ideas de los demás y tampoco se les da herramientas para plantear sus propios argumentos de manera clara, los autores

explican que tienen dificultad para entender las ideas y conceptos escritos por otros y comunicar en forma estructurada los suyos propios. [Aquellos sujetos que] no utilizan la capacidad de leer y escribir para adquirir y producir conocimiento, sino sólo para recibir datos, información aislada y superficial (González citado por Llanos, 2017, p. 7)

Lo anterior podría explicar el porqué de la situación laboral de las mujeres migrantes en la ciudad de Bogotá en el trimestre de julio a septiembre de este año (2024) donde las mujeres ocupaban la posición de ocupadas laboralmente representando alguno de los siguientes papeles: obreras o empleadas particulares 4.358 (miles) frente a 6.517 (miles) hombres, trabajadoras por cuenta propia 3.689 (miles) frente a 5.997 (miles) de hombres y 669 (miles) frente a 57 (miles) hombres DANE (2024); este último dato nos permite adentrarnos a la primera incógnita de este documento ¿Cuáles son las oportunidades laborales reales de las mujeres migrantes en comparación con las oportunidades de los hombres? Por consiguiente, esta postrera pregunta también nos permite dar paso al último concepto analítico que desenvuelve este documento y que además nos permite responder a la pregunta problema ¿Cuál es el rol de las mujeres en la construcción del imaginario de ciudad y qué incidencia tiene la cultura urbana en la marcha del desarrollo de la interculturalidad de estas mujeres migrantes?

Marco teórico

Interculturalidad como teoría educativa y social

Ahora, se abordará lo que es la interculturalidad como concepto teórico el cual ha evolucionado desde enfoques meramente descriptos hacia propuestas críticas, transformadoras y profundamente vinculadas con la justicia social y los derechos humanos, en donde esta teoría, lejos de solo ser un sinónimo de diversidad cultural, la

interculturalidad se convierte en un diálogo entre culturas en condiciones de equidad, reconocimiento de las asimetrías históricas y estructurales que han marcado las relaciones entre grupos sociales en contextos multiculturales. Ahora bien, desde una perspectiva crítica, la interculturalidad no solo es un estado natural de convivencia entre culturas, sino un proyecto ético y político que exige cuestionar las formas de dominación y exclusión para así, poder construir relaciones más horizontales entre los diferentes actores sociales (Dietz, Montoya y Mateos, 2021).

Este enfoque también cobra particular importancia en diversos contextos urbanos donde están presentes las sociedades poblacionales migrantes, rurales y étnicas y populares, como es el caso de la Escuela Comunitaria de Hekima en Bogotá, en donde se encuentra una interculturalidad que se vuelve no solo en un contenido educativo, sino también en una metodología y postura ética que orienta la práctica docente hacia el reconocimiento de los saberes locales y las trayectorias de la vida de las mujeres migrantes. Es en este sentido, en donde la educación popular se inspira en Paulo Freire el cual encuentra en la interculturalidad una herramienta para descolonizar el conocimiento, es decir, para poder reconocer y valorar los saberes eurocéntricos que han sido históricamente invisibilizados (Freire, 1970; Mejía, citado en Fernández y García, 2022).

Como explica Dietz (2011) la educación intercultural ofrece un diálogo de saberes en el que se valoran diversas formas de conocer, pensar y sentir el mundo que implica romper con el currículo homogéneo y la instrucción estandarizada, abriendo puertas a materiales y metodologías que aborden las realidades culturales, lingüísticas y sociales de los estudiantes (Dietz et al., 2021). Las mujeres migrantes no son vistas como "carentes" que deben adaptarse a una cultura dominante, sino como agentes culturales que cambian

activamente el entorno urbano al aportar nuevas formas de ciudadanía, participación política y construcción territorial.

Feminismo popular y construcción de ciudad

El feminismo popular es una corriente política y teórica que articula las luchas de las mujeres desde las limitaciones sociales, étnicas, territoriales y económicas. A diferencia del feminismo institucional o académico, que frecuentemente se centra en las demandas de las mujeres urbanas de clase media, el feminismo popular toma en cuenta las experiencias de las mujeres de clase trabajadora, trabajadoras, negras, indígenas e inmigrantes que enfrentan diversas formas de exclusión estructural. Esta es una forma de feminismo que se construye desde abajo, basada en la resistencia cotidiana a la pobreza, la violencia de género, el racismo, el extractivismo y la falta de acceso a servicios básicos (Crítica Urbana, 2020; Muxí Martínez, 2015).

Desde una perspectiva, el feminismo popular no se limita a la denuncia, sino que plantea una reapropiación del territorio y del cuerpo como espacios políticos, en donde el contexto urbano, se traduce como un derecho para las mujeres al habitar la ciudad en condiciones de seguridad, dignidad y autonomía. Tal como señala Serafina Amoroso (2020), las ciudades han sido históricamente diseñadas para los hombres y por los hombres, que incluso, invisibilizan las necesidades, los recorridos y los tiempos de las mujeres especialmente de aquellas encargadas del trabajo de cuidado.

El trabajo realizado en la Escuela Comunitaria Hekima nos permite ver cómo las mujeres migrantes no solo enfrentan un entorno urbano hostil, sino que también reinterpretan y resignifican el espacio urbano desde sus prácticas culturales, redes comunitarias y narrativas de identidad. Para muchas de ellas, el barrio, la escuela, la plaza

o la iglesia son lugares de encuentro, resistencia y reconstrucción de las fracturas sociales y emocionales en donde esta experiencia abarca lo que Zaida Muxí (2015) ha denominado el derecho de las mujeres a "hacer ciudad", es decir, a participar activamente en la construcción simbólica, política y física de su entorno.

Construcción de ciudad a partir del feminismo popular: urbanismo feminista e interculturalidad.

No solo nos interesa ampliar en este documento la percepción de la ciudad de las mujeres analfabetas sino también cómo contribuyen estos nuevos entornos en el proceso de interculturalidad de dichas mujeres migrantes y qué impacto pueden tener la una en la otra (la ciudad en la mujer migrante y viceversa) de manera tal que se responda la pregunta problema central de este documento: ¿Cuál es el rol de las mujeres en la construcción del imaginario de ciudad y qué incidencia tiene la cultura urbana en la marcha del desarrollo de la interculturalidad de estas mujeres migrantes?

Tal cual expone Serafina Amoroso en su artículo *“Urbanismo con perspectiva de género. hacia una ciudad ‘cuidadora’* publicado en la edición #11 de la revista *Critica urbana*; las mujeres viven en ciudades que no fueron diseñadas por ni para ellas, esto puede evidenciarse en factores como los recorridos que hacen, que resultan ser más largos y complejos que los de los hombres en tanto su movilidad se modifica dependiendo de sus responsabilidades de cuidado. Así como también en que no pueden movilizarse con tranquilidad en la noche por los factores de inseguridad y las situaciones de vulnerabilidad a las que se exponen. (Amoroso 2020)

Analizando lo anterior, podemos entrar de lleno a la problemática de este apartado que además nos dará paso a la pregunta principal de este proyecto. Zaida Muxí

Martínez señala que el reconocimiento del impacto de las mujeres en la construcción y desarrollo de las ciudades ha sido sistemáticamente negado. Tras realizar el rastreo teórico basado en las categorías planteadas, nos proponemos a continuación desarrollar, presentar e implementar la propuesta para la alfabetización funcional y la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva intercultural para la población joven y adulta de la escuela comunitaria Hekima, sede Suba.

Parte II

Propuesta para la alfabetización funcional y la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva intercultural para la población joven y adulta de la escuela comunitaria Hekima, sede Suba.

En el presente capítulo nos proponemos presentar lo que fue el diseño e implementación de la propuesta pedagógica desarrollada en el marco de la práctica docente durante el 2025-1, para ello, este apartado se divide en dos momentos: el primero lo reconocemos como el de diseño, en donde se da cuenta de la fundamentación pedagógica y didáctica, de los temas a desarrollar, los propósitos, la estructura de las clases y las planeaciones. Mientras que el segundo apartado es reconocido como la implementación, donde nos centraremos en presentar algunos momentos que consideramos fueron centrales para nuestro análisis comprensivo.

Momento uno: El diseño

Fundamentación pedagógica.

Teniendo en cuenta la contextualización y el enfoque teórico planteados hasta este punto, y reconociendo el impacto transformador que los procesos de alfabetización

pueden tener en la vida de una persona, nos propusimos diseñar una propuesta educativa para las mujeres de la Escuela comunitaria Hekima sede Suba desde un enfoque crítico y participativo, para lo que inicialmente nos acercamos a la propuesta de las pedagogías críticas y en consonancia a las didácticas no en los parámetros, es decir, la implementación de una propuesta educativa que fuera más allá de la simple transmisión de conocimiento académico.

En este sentido, partimos de entender que la alfabetización no solo habilita a los individuos para acceder a nuevas oportunidades académicas y laborales, sino que también actúa como un proceso profundamente empoderado, ya que a través de la adquisición de conocimientos y habilidades las personas son capaces de mejorar su autopercepción, fortalecer su autoestima y, lo más importante: reconocer su capacidad de influir en su entorno y en los procesos sociales y culturales que los rodean.

La intención es que estas mujeres logren entender su participación en la vida urbana no solo como un proceso de adaptación, sino también como una contribución valiosa al diseño y al progreso de su entorno social y urbano. Se busca que las estudiantes comprendan la importancia de ser parte activa de los procesos de creación de ciudad, tanto en la dimensión física como en la cultural. Además, se hace énfasis en los procesos interculturales que se dan cuando las mujeres migrantes se insertan en contextos urbanos que son, en muchos casos, muy diferentes a los de sus lugares de origen comprendiendo que, al interactuar con una ciudad diversa, con nuevos valores, costumbres y dinámicas sociales, las mujeres pueden verse desafiadas en su identidad cultural, pero también tienen la oportunidad de enriquecer su propia cultura.

La propuesta educativa busca facilitar la reflexión sobre estos procesos interculturales, promoviendo una convivencia respetuosa y enriquecedora tanto para las mujeres migrantes como para las comunidades urbanas que las acogen. En resumen, la propuesta educativa que se plantea a continuación no solo busca ofrecer conocimientos académicos a las mujeres migrantes, sino que también aspira a contribuir a su empoderamiento, promoviendo su participación activa en la vida ciudadana y el reconocimiento de su papel en los procesos de interculturalidad y construcción de ciudad, lo cual implica no solo una mejora en su calidad de vida a través de la educación, sino también un cambio en su percepción de sí mismas como agentes de cambio dentro de los espacios urbanos.

No obstante, a continuación, se encontrará un sustento teórico pedagógico que da cuenta de cómo, que estrategias, antecedentes pedagógicos, y escuelas o modelos pedagógicos se tuvieron en cuenta para plantear dicha propuesta educativa.

Pedagogías críticas

Al hablar de pedagogía crítica se hace fundamental comprender que dicha perspectiva educativa tiene como objeto principal concientizar al estudiante sobre las estructuras políticas, económicas y sociales que condicionan e influyen en su vida cotidiana, así la propuesta pensada y diseñada para el trabajo con las mujeres migrantes de la escuela comunitaria Hekima sede Suba se sustenta en este enfoque, ya que este parte del reconocimiento que es esencial para que estas mujeres se vean y se reconozcan como sujetos sociales activos con voz y con capacidad de transformar la sociedad a la que pertenecen (Freire, 1970).

Dentro de esta mirada la pedagogía crítica no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que promueve una educación liberadora, al entender que este es un proceso mediante el cual todos los individuos logran desarrollar una conciencia crítica que les permite cuestionar la realidad de opresión, exclusión e injusticia que han vivido. Como es el caso particular de las mujeres migrantes con quienes se trabajan, y en donde se busca siempre generar espacios de reflexión colectiva que las pueda llevar a identificar, analizar y comprender las formas en que sus derechos han sido vulnerados bien sea por su género, su condición migratoria, su etnia o su situación socioeconómica.

De esta manera el propósito no es únicamente que conozcan las violencias, sino que a partir de este reconocimiento fortalezcan la capacidad para resistirlas y transformarlas, promoviendo que estas mujeres no solo se empoderen individualmente, sino que además se conviertan en agentes de cambio y ciudadanas críticas que sean capaces de incidir activamente en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Es por ello por lo que la pedagogía crítica aplicada en el contexto en que nos encontramos nos permite romper con las lógicas tradicionales de la educación promoviendo prácticas educativas participativas y conectadas con la realidad y necesidades del grupo (Freire, 1970).

De la misma forma esta propuesta fue diseñada teniendo en cuenta a uno de los mayores exponentes de la pedagogía crítica, Paulo Freire, por tanto, a continuación, se desarrolla el cómo y por qué se entiende que la pedagogía popular es importante para el desarrollo de esta.

Educacional popular:

Entender además que el espacio de la Escuela Comunitaria Hekima surge dentro de un proceso popular implica, necesariamente, sustentar la propuesta curricular desde los principios de la educación popular; en este sentido, resulta fundamental explicar el concepto de educación popular y su relación con el objetivo de promover el empoderamiento y eliminar la marginalización de los individuos.

A continuación, se desarrollará una reflexión sobre qué significa la educación popular, cómo se articula con la propuesta educativa de la Escuela Hekima, y cómo sus principios se alinean con la necesidad de visibilizar las problemáticas sociales y ofrecer herramientas para la transformación personal y colectiva.

El mayor referente teórico de la educación popular que se tuvo en cuenta al formular esta propuesta fue Paulo Freire (1970) que resulta impensable abordar la educación popular sin considerar la influencia de la corriente freiriana, que ha sido esencial para el desarrollo de este enfoque pedagógico.

Freire, (quien tuvo un contacto cercano con el mundo de la educación a través de su esposa Elza María Costa, docente de primaria) vivió una experiencia directa en el movimiento de Cultura Popular, lo que le permitió reflexionar de manera crítica sobre el sistema educativo brasileño de mediados del siglo XX (Freire, 1970). Este análisis profundo de la educación le permitió elaborar un método de alfabetización en el cual los individuos no solo aprendían a leer y escribir, sino que, a través del diálogo, eran capaces de identificar y reconocer los problemas que afectaban a su realidad y entorno. Además, uno de los principales objetivos del proceso de alfabetización propuesto por Freire era que los participantes pudieran encontrar alternativas para transformar esas problemáticas. (Lincovil, 2017)

Sánchez y Martínez (2015) explican que este enfoque pedagógico fue reconocido en Brasil y se implementó en el Plan Nacional de Alfabetización, y que sin embargo, la propuesta de Freire fue percibida como subversiva por el régimen militar que gobernaba Brasil, lo que llevó a su encarcelamiento. Tras ser liberado, se exilió en Bolivia y Chile, donde sistematizó sus ideas en obras fundamentales como *Pedagogía del oprimido* y *Educación como práctica de la libertad*. En estas obras, Freire profundiza en la manera en que el sistema educativo puede oprimir la conciencia de los individuos, además de exponer cómo se puede dominar a las personas a través de la educación tradicional, que despoja a los estudiantes de su capacidad crítica. Posteriormente, tras años de exilio, Freire regresó a Brasil en 1980, donde continuó su labor pedagógica, tanto en universidades como en movimientos de educación popular.

Al analizar los aportes de Freire a la educación popular, resulta pertinente reflexionar sobre cómo sus principios pueden ser aplicados a la propuesta curricular de la Escuela Comunitaria Hekima ya que en este contexto, es fundamental comprender las estrategias pedagógicas de Freire y adaptarlas a las necesidades particulares de las mujeres en la Escuela Hekima.

Una de las claves del enfoque de Freire radica en la capacidad de los educandos para reconocer su entorno y las problemáticas sociales que afectan a su vida cotidiana (Sánchez y Martínez 2015), particularmente aquellas vinculadas a la desigualdad y la exclusión derivadas del analfabetismo funcional, un ejemplo palpable de este tipo de problemáticas es la dificultad que enfrentan las mujeres al intentar movilizarse por una ciudad desconocida (en este caso, Bogotá), cuando carecen de las competencias básicas de lectura y orientación, lo cual dificulta su acceso a recursos y servicios.

Fernández y García (2022) explican que el enfoque pedagógico de Freire también se encuentra estrechamente relacionado con su concepción de la educación como una práctica política, según Freire (1970) la educación debe involucrar valores, proyectos y utopías que cuestionen las relaciones de poder dominantes en la sociedad, en este sentido, se propone una educación progresista que estimule en los estudiantes la inquietud por transformar su realidad, permitiéndoles percibir el mundo no como un lugar estático, sino como un espacio de posibles cambios y transformaciones. En el caso de las mujeres de la Escuela Comunitaria Hekima, uno de los objetivos principales es que estas sean capaces no solo de percibir su realidad, sino también de cuestionar los roles sociales y de género que se les imponen. Este proceso de reflexión busca que las mujeres comprendan que, aunque ciertos aspectos de su vida sean socialmente aceptados como “normales” debido al contexto cultural en el que nacieron (como las desigualdades en el ámbito familiar, laboral y académico), eso no significa que sean justos o apropiados.

Por tanto, en el proceso educativo propuesto, las mujeres de la Escuela Hekima deben ser capaces de cuestionar: ¿Qué implica ser mujer en una sociedad y cultura como la colombiana? ¿Qué efectos tiene ser mujer rural en términos de acceso a oportunidades educativas y laborales? ¿Cuáles son las consecuencias de vivir bajo la vulnerabilidad generada por las inequidades de género? Además, se debe promover un espacio de reflexión sobre cómo transformar estas condiciones de vulnerabilidad y trabajar por una equidad de género que permita cambiar las condiciones laborales, académicas y culturales de las mujeres.

La propuesta curricular de la Escuela Comunitaria Hekima, inspirada en las ideas de Freire, busca no solo la alfabetización técnica, sino también la alfabetización crítica,

donde las mujeres se empoderen de sus propias capacidades para cuestionar, transformar y modificar las estructuras sociales que perpetúan su marginalización.

Es relevante señalar que, como cualquier fenómeno social, la educación popular (EP) no permanece estática a lo largo del tiempo, sino que sufre transformaciones como consecuencia de los cambios sociales, políticos y culturales que se van dando en las diversas épocas. Marco Raúl Mejía, uno de los teóricos más destacados de la educación popular, subraya que la EP de la actualidad representa el cuarto paradigma educativo y pedagógico en la modernidad; este paradigma se configura en un contexto donde confluyen diversos modelos educativos, entre los cuales destacan los modelos alemanes, francés, anglosajón y latinoamericano (Mejía, citado en Fernández & García, 2022). Según Mejía, estos enfoques permiten entender y dar cuenta de la pluriversidad, es decir, de la multiplicidad de visiones y relatos sobre el mundo que existen a lo largo y ancho del planeta, y es que dicho enfoque se aleja del eurocentrismo, que ha predominado como único paradigma explicativo del mundo, y reconoce que existen otras formas legítimas de conocer y comprender la realidad.

En relación con las estudiantes de la Escuela Comunitaria Hekima, la propuesta de la educación popular se elige precisamente porque ofrece una oportunidad para que las mujeres comprendan el mundo desde otras perspectivas, desde relatos alternativos que no han sido históricamente accesibles en la educación formal tradicional.

En muchas ocasiones, estas mujeres han sido educadas bajo un modelo que, al estar basado en principios eurocéntricos, las ha colocado en una posición de marginalidad en cuanto a sus propios saberes, historias y cosmovisiones. Así, la educación popular se convierte en una herramienta poderosa para descolonizar el conocimiento y permitir que

las estudiantes de Hekima reconozcan y valoren sus propias experiencias y culturas, sin la imposición de un solo relato dominante. Este enfoque les permite cuestionar el conocimiento oficial y expandir sus horizontes, ya que, al integrar diferentes saberes, pueden alcanzar una comprensión más amplia y diversa de su entorno

Interculturalidad para enseñar las Ciencias sociales:

De igual forma, al saber que la educación popular se fundamenta en el diálogo de saberes que implica un proceso de intercambio y confrontación de distintas formas de conocimiento que enriquecen mutuamente a los participantes, se hace importante reconocer que la interculturalidad juega un papel crucial, pues posibilita la construcción de un espacio en el que las mujeres, a través del intercambio de sus propias vivencias y saberes ya que pueden confrontar las realidades y perspectivas ajenas a las suyas, y este proceso no solo fomenta el entendimiento mutuo, sino que también permite a las mujeres cuestionar y redefinir su rol en una sociedad plural, en la que no existe un único modo de entender la realidad. (Dietz, Montoya y Mateos, 2021)

Uno de los elementos centrales del proyecto educativo en Hekima es precisamente esta idea de encuentro intercultural; en donde las estudiantes, muchas de las cuales provienen de contextos migratorios, viven procesos interculturales que no solo alteran su relación con su cultura originaria, sino que también transforman su forma de percibir la ciudad en la que ahora residen y participan.

Las migraciones, como procesos de desplazamiento, están marcadas por una serie de adaptaciones y transformaciones culturales que afectan profundamente la identidad de los migrantes, en este contexto la educación popular se convierte en un

espacio en el que las mujeres pueden reflexionar sobre cómo estos procesos migratorios han influido en su percepción del mundo, de la ciudad y de sí mismas, permitiéndoles reconfigurar su identidad y al mismo tiempo cuestionar las estructuras de poder y exclusión que persisten en la sociedad que las acoge. Por tanto, se proponen también los procesos interculturales y el entendimiento de la interculturalidad como una parte fundamental para desarrollar esta propuesta que se sustenta además en el área de las Ciencias Sociales.

Y es que este proceso de transformación cultural es vital para comprender cómo las mujeres de la Escuela Hekima pueden participar en la transformación de la ciudad, ya que les ofrece las herramientas necesarias para reflexionar sobre su rol como agentes de cambio mediante el enfoque intercultural de la educación popular que reconoce la importancia de sus historias, conocimientos y culturas, lo que les permite empoderarse y tomar una posición activa en la reconstrucción de su identidad y en la creación de una sociedad más justa y equitativa.

Fundamentación Didáctica:

Didáctica no Parametral

Por otra parte, Estela Quintar (2008) critica a la educación y las pedagogías convencionales ya que, para ella, estas con frecuencia dejan de lado las experiencias y el entorno del estudiante, llevándolos a una desconexión de su proceso educativo, donde son incapaces de desarrollar un pensamiento crítico y, por ende, de cuestionarse su propia realidad. Por esta razón, propone “una didáctica no parametral o de la conciencia histórica”, la cual se enfoca en la cultura, la historia y las realidades de los sujetos en formación.

Lo anterior trabajándose en círculos de reflexión de la mano con dispositivos didácticos, resonancia didáctica y la pedagogía de la potenciación, pues esta reconoce la importancia de las diferentes experiencias personales de los sujetos y, por ende, de la memoria de estos. Esta pedagogía promueve el trabajo con la memoria y esto para las mujeres de la escuela Hekima es algo que les permitirá comprender mejor su identidad y que se sientan orgullosas de sus raíces y sus vivencias. Además, la Didáctica no Parametral reconoce que hay cosas que las personas o las comunidades deciden olvidar o dejar atrás para poder sanar, pero son importantes para comprender como estas cosas han moldeado su identidad cultural.

Esto logra el desarrollo de un pensamiento crítico tomando como base sus experiencias personales, donde se desarrolle un dialogo en conjunto, se compartan sus experiencias personales y estas sean generadoras de conocimiento tanto individualmente como colectivamente, Este desarrollo del pensamiento crítico en las mujeres migrantes les permitirá comprender y cuestionar el cómo y por qué de las condiciones que viven y por ende, les permitirá dejar de lado ciertos sesgos y pensar en un mejor futuro tanto para ellas como para sus familias.

Por consiguiente, la educación popular no solo se convierte en una herramienta de alfabetización, sino en un vehículo de transformación social y cultural, permitiendo a las mujeres de la Escuela Hekima no solo adaptarse a su nueva realidad, sino también cuestionarla y si es necesario transformarla.

En un contexto marcado por los procesos migratorios y las transformaciones culturales, la educación popular se convierte en un espacio clave para que las mujeres no

solo comprendan su entorno, sino que se conviertan en agentes activos de cambio en la construcción de una ciudad más inclusiva y plural.

Educación para jóvenes adultos: EPJA.

Por último, esta propuesta educativa fue concebida reconociendo que estaría dirigida a una población diversa en términos de edad, compuesta por mujeres entre los 18 y los 55 años de edad, perteneciendo a grupos poblacionales jóvenes y adultos; y ya que esta modalidad educativa se enmarca dentro de lo que se conoce como educación para jóvenes y adultos (EPJA), “entendida como aquella que se brinda a personas cuya edad supera la comúnmente aceptada dentro de los niveles y grados del sistema educativo regular”, tal como lo establece la Ley 115 de 1994, en su artículo 50.

En este contexto la propuesta pedagógica diseñada se alinea con los principios de la educación para personas jóvenes y adultas, la cual tiene como finalidad ofrecer oportunidades a quienes por diversas razones no pudieron iniciar o culminar su formación escolar en los tiempos establecidos y también está pensada para quienes desean retomar su proceso educativo como un ejercicio de derecho, autonomía y ciudadanía activa.

Para lograr una intervención educativa significativa, es esencial reconocer que los procesos de aprendizaje en jóvenes y adultos no pueden replicar los métodos escolares tradicionales pues estos procesos deben construirse desde una lógica participativa en la que el aprendizaje se fundamente en las experiencias previas, los saberes comunitarios, las necesidades reales, los intereses personales y las trayectorias de vida de los participantes. Es por lo que, a través de la EPJA, esta propuesta valora y parte de lo que las mujeres de la Escuela Hekima ya saben y han vivido, proporcionando un enfoque horizontal y transformador.

Ahora que ya se presentó la fundamentación pedagógica y didáctica que tuvimos en cuenta presentamos a continuación los ejes temáticos que se plantearon para iniciar con el desarrollo de la propuesta, así como las preguntas y los propósitos que movilizarían el desarrollo de esta:

Tabla 3 - Tabla Con Temas

Tema.	Subtemas.	Preguntas orientadoras	Propósitos.
Migración	<ul style="list-style-type: none"> • División política de Colombia. • Ruralidad. • Mujer migrante. • Desplazamiento. 	<p>*¿Cómo se organiza territorialmente Colombia y qué características tiene cada una de sus divisiones?</p> <p>*¿Qué características definen las áreas rurales de Colombia?</p> <p>*¿Cuáles son las razones y consecuencias de la migración femenina en Colombia?</p>	<p>1. Comprender la división política de Colombia y su organización territorial.</p> <p>2. Comprender las razones y consecuencias de la migración femenina.</p>
Interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura. • Ruralidad. • Etnias, razas y religiones. • Costumbres y tradiciones. 	<p>*¿Cómo se define la cultura en diferentes contextos y comunidades?</p> <p>*¿Qué características y desafíos hay en la ruralidad?</p> <p>*¿Cómo se han presentado las identidades étnicas, raciales y religiosas en Colombia?</p> <p>*¿cómo se transmiten y transforman las costumbres y tradiciones de culturas y comunidades?</p>	<p>*Analizar el papel de las costumbres y las tradiciones en la formación de la identidad y explorar como se transmiten y se transforman en diversas culturas.</p> <p>*Entender la construcción y el impacto de las identidades étnicas, raciales y religiosas en la sociedad colombiana.</p>
Ciudad	<ul style="list-style-type: none"> • Urbanidad. • Organización territorial. • Problemas urbanos. 	<p>*¿Cómo se caracteriza la vida urbana en diferentes contextos?</p> <p>*¿Cómo se organiza y se gestiona el territorio en diferentes escalas?</p> <p>*¿Cuáles son los principales problemas de la ciudad y cómo nos afecta?</p>	<p>*Identificar las características y el impacto de la vida urbana en contextos diversos.</p> <p>*Analizar los principales problemas urbanos y explorar las estrategias y posibles soluciones.</p>

Nota: Tabla con temas, subtemas, preguntas orientadoras y propósitos para cada tema como guía para iniciar con el desarrollo de la propuesta.

Después de realizar el cuadro que serviría como guía para ambas áreas, (español y ciencias sociales) iniciamos con el desarrollo de las matrices y las planeaciones con el fin de abordar los temas propuestos y cumplir con los propósitos planteados para cada uno.

Fue cuando nos sentamos a realizar las planeaciones, en donde encontramos de frente al desafío que habíamos adquirido desde el principio de la práctica y no era únicamente de llevar a cabo el área de sociales, si no que el gran reto se dio a la hora de pensarnos la implementación de las clases de área de español, pues no estábamos estudiando ni especializándonos en esta área. Para ello buscamos los lineamientos de los Modelos Educativos Flexibles planteados por el Ministerio de Educación para a educación de jóvenes y adultos en procesos de alfabetización de educación para personas extra-edad en CLEIS; de esta manera logramos fusionar las ciencias sociales con el lenguaje y se realizaron las planeaciones de español.

De igual forma, para desarrollar las planeaciones de sociales y español no solamente se tuvieron en cuenta los lineamientos MEF sino que además tuvimos en cuenta las categorías que surgieron en el primer momento de caracterización y acompañamiento al proceso educativo en el 2024-2 y se hicieron siguiendo tanto la fundamentación pedagógica como la didáctica de la presente sistematización.

PLANEACIÓN ÁREA DE SOCIALES. CICLO 3

Escuela Comunitaria Hekima

Desde: 15/02/2025 Hasta: 07/06/2025

Docente: Karoll Garcia

UNIDAD 1: IDENTIDAD CULTURAL:
¿QUIÉN SOY? ¿DE DÓNDE VENGO?

OBJETIVO GENERAL: Comprender y valorar la diversidad cultural colombiana, reconociendo y las diversas manifestaciones culturales y su importancia en la construcción de la identidad nacional.

Sesión	Temática	Objetivo	Actividades	Puntos Clave	Evaluación	MEF Abordado
1. 11/02/25	PRESENTACIÓN DE DOCENTE Y ESTUDIANTES	Conocer los intereses de los participantes del espacio.	Charla sobre las temáticas conocidas, los intereses.	N.A	N.A	N.A
2. 01/03/25	INTRODUCCIÓN A LA IDENTIDAD CULTURAL.	Los estudiantes identificarán elementos de su identidad cultural y cómo su lugar de origen influye en ella.	Reflexión escrita sobre su lugar de origen y qué significa para ellos.	Definición de identidad cultural e importancia del lugar de origen	Reflexión escrita	Comprendo las características del territorio
3. 15/03/25	RECONOCIMIENTO BARRIAL	Reconocer el sentido de pertenencia, apropiación y territorialidad de los estudiantes.	Realizar un recorrido por el barrio en donde se intente hacer un registro del mismo en un mapa para luego retomar en clase.	Reflexionar sobre cómo el entorno del barrio influye en la identidad de sus residentes y su sentido de pertenencia.	Presentación final del mapeo del recorrido.	
4. 29/03/25	EXPLORACIÓN A DIFERENTES CULTURAS	Los estudiantes explorarán diversas culturas y cómo se expresan a través de tradiciones y costumbres.	Investigación en grupos sobre una cultura diferente a la suya.	Diversidad cultural, costumbres y tradiciones.	Presentación grupal sobre la cultura investigada.	Relaciono diferentes características del territorio colombiano que me permitan comprender la diversidad territorial del país.

PLANEACIÓN ÁREA DE SOCIALES. CICLO 3

Escuela Comunitaria Hekima

Desde: 15/02/2025 Hasta: 07/06/2025

Docente: Karoll Garcia

UNIDAD 1: IDENTIDAD CULTURAL:
¿QUIÉN SOY? ¿DE DÓNDE VENGO?

OBJETIVO GENERAL: Comprender y valorar la diversidad cultural colombiana, reconociendo y las diversas manifestaciones culturales y su importancia en la construcción de la identidad nacional.

Sesión	Temática	Objetivo	Actividades	Puntos Clave	Evaluación	MEF Abordado
5. 12/04/25	NARRATIVAS PERSONALES	Los estudiantes serán capaces de contar una historia sobre su identidad cultural y su lugar de origen.	Escritura de un cuento personal que conecte su identidad con su lugar de origen y compartirla con los demás.	La importancia de la narrativa en la identidad	Cuento personal	Ilustro los conflictos generados por los procesos de conquista y colonia y sus implicaciones en la diversidad cultural.
6. 10/05/25	PRESENTACIÓN DEL PROYECTO FINAL	Los estudiantes representarán visualmente su identidad cultural a través de un proyecto artístico.	Creación y exhibición de una obra de arte que refleje su identidad cultural.	Importancia del arte en la cultura mediante la expresión artística de la identidad.	Rúbrica de evaluación del proyecto artístico	Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúo críticamente los avances y limitaciones de esta relación
7. 24/05/25	REFLEXIÓN Y CONEXIÓN	Los estudiantes reflexionarán sobre lo aprendido en la unidad y cómo pueden aplicar su comprensión de identidad cultural en su vida diaria.	Reflexión grupal sobre el impacto de la unidad en su percepción de la identidad cultural	Celebración de la diversidad	Reflexión escrita en grupo.	Análisis críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia.
8. 07/06/25	EXAMEN FINAL		Presentación del examen final de conocimiento.			

PLANEACIÓN ÁREA DE SOCIALES. CICLO 4

Escuela Comunitaria Hekima

Desde: 15/02/2025 Hasta: 07/06/2025

Docente: Karoll Garcia

UNIDAD 2: DIVERSIDAD CULTURAL
¿QUÉ CONOZCO DE MIS ANTEPASADOS

OBJETIVO GENERAL: Los estudiantes analizarán y reflexionarán sobre la historia de Colombia desde una perspectiva afro e indígena, reconociendo la diversidad cultural y las contribuciones de estas comunidades a la identidad nacional, así como la importancia de su legado en la sociedad contemporánea.

Sesión	Temática	Objetivo	Actividades	Puntos Clave	Evaluación	MEF Abordado
1. 11/02/25	PRESENTACIÓN DE DOCENTE Y ESTUDIANTES	Conocer los intereses de los participantes del espacio.	Charla sobre las temáticas conocidas, los intereses.	N.A	N.A	N.A
2. 01/03/25	INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA AFROCOLOMBIANA	Los estudiantes comprenderán la importancia de la historia afrocolombiana y su impacto en la cultura colombiana.	Presentación sobre la llegada de los africanos a Colombia y discusión en grupos pequeños sobre las contribuciones culturales de las comunidades afrocolombianas.	Aporte cultural, esclavitud, resistencia	Reflexión escrita sobre la presentación y discusión.	Diferencio los legados culturales de las diversas comunidades de pueblos originarios de Africa, America que existen en la sociedad presente.
3. 15/03/25	RECONOCIMIENTO BARRIAL	Reconocer el sentido de pertenencia, apropiación y territorialidad de los estudiantes.	Realizar un recorrido por el barrio en donde se intente hacer un registro del mismo en un mapa para luego retomar en clase.	Reflexionar sobre cómo el entorno del barrio influye en la identidad de sus residentes y su sentido de pertenencia.	Presentación final del mapeo del recorrido.	
4. 29/03/25	LA HISTORIA INDIGENA EN COLOMBIA	Los estudiantes explorarán las diferentes culturas indígenas en Colombia y su historia.	Investigación en grupos sobre diferentes pueblos indígenas (por ejemplo, los Wayuu, los Emberá, etc.). Presentaciones breves de cada grupo sobre su pueblo elegido.	Diversidad cultural, tradiciones, impacto de la colonización.	Presentación grupal.	Demuestro la importancia de las culturas ancestrales con quienes compartimos la realidad nacional, tales como culturas originarias de America, Africa y pueblo Rom.

PLANEACIÓN ÁREA DE SOCIALES. CICLO 4

Escuela Comunitaria Hekima

Desde: 15/02/2025 Hasta: 07/06/2025

Docente: Karoll Garcia

UNIDAD 2: DIVERSIDAD CULTURAL
¿QUÉ CONOZCO DE MIS ANTEPASADOS

OBJETIVO GENERAL: Los estudiantes analizarán y reflexionarán sobre la historia de Colombia desde una perspectiva afro e indígena, reconociendo la diversidad cultural y las contribuciones de estas comunidades a la identidad nacional, así como la importancia de su legado en la sociedad contemporánea.

Sesión	Temática	Objetivo	Actividades	Puntos Clave	Evaluación	MEF Abordado
5. 12/04/25	INTERACCION ENTRE AFROCOLOMBIANOS E INDIGENAS	Los estudiantes analizarán las interacciones históricas entre las comunidades afrocolombianas e indígenas.	Lectura de un texto sobre la convivencia y conflictos entre estas comunidades y Debate sobre cómo estas interacciones han influido en la identidad colombiana	Sincretismo cultural, conflictos, alianzas.	Participación en el debate	
6. 10/05/25	IMPORTANCIA DE LA MUSICA Y LA DANZA EN LA CULTURA.	Los estudiantes explorarán el papel de la música y la danza en las culturas afro e indígena.	Taller de música y danza tradicional (por ejemplo, cumbia, currulao) y reflexión sobre la conexión entre la música y la identidad cultural.	Temas de identidad, resistencia, narrativas.	Reflexión escrita sobre la experiencia del taller.	Diferencio los legados culturales de las diversas comunidades de pueblos originarios de Africa, America que existen en la sociedad presente.
7. 24/05/25	PROYECTO FINAL Y PRESENTACIONES	Los estudiantes integrarán lo aprendido en un proyecto final que muestre la historia de Colombia desde una perspectiva afro e indígena.	Presentaciones de proyectos en grupos (puede ser un mural, una presentación digital, etc.).	Integración del conocimiento, creatividad, expresión.	Creación de proyectos que representen la diversidad cultural.	Me reconozco como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional.
8. 07/06/25	EXAMEN FINAL		Presentación del examen final de conocimiento.			

PLANEACIÓN ÁREA DE SOCIALES. CICLO 5

Escuela Comunitaria Hekima

Desde: 15/02/2025 Hasta: 07/06/2025

Docente: Karoll Garcia

UNIDAD 3: GENERO, MIGRACIÓN Y TERRITORIO:
¿QUIÉN SOY DESDE QUE ESTOY AQUÍ

OBJETIVO GENERAL: Desarrollar en los estudiantes una comprensión integral de la relación entre territorio, ciudad, mujer, migración, ruralidad y urbanidad, a través de la exploración y análisis de su barrio, fomentando la identificación de elementos culturales, sociales y económicos que afectan su vida cotidiana, y promoviendo la reflexión sobre su papel como mujeres migrantes en la construcción de comunidades inclusivas y resilientes.

Sesión	Temática	Objetivo	Actividades	Puntos Clave	Evaluación	MEF Abordado
1. 11/02/25	PRESENTACIÓN DE DOCENTE Y ESTUDIANTES	Conocer los intereses de los participantes del espacio.	Charla sobre las temáticas conocidas, los intereses.	N.A	N.A	N.A
2. 01/03/25	TERRITORIO Y CIUDAD.	Los estudiantes explorarán el concepto de territorio y su relación con la ciudad. Se discutirán características de los territorios rurales y urbanos.	Discusión en grupo sobre lo que significa "territorio" y "ciudad". Actividad de mapeo: Crear un mapa del barrio local, identificando elementos clave (parques, escuelas, etc.)	Diferencias entre territorio rural y urbano. Elementos de la ciudad.	Presentación del mapa en grupos, donde cada grupo explica los elementos y su importancia.	Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúo críticamente los avances y las limitaciones de esta relación.
3. 15/03/25	RECONOCIMIENTO BARRIAL	Reconocer el sentido de pertenencia, apropiación y territorialidad de los estudiantes.	Realizar un recorrido por el barrio en donde se intente hacer un registro del mismo en un mapa para luego retomar en clase.	Reflexionar sobre cómo el entorno del barrio influye en la identidad de sus residentes y su sentido de pertenencia.	Presentación final del mapeo del recorrido.	
4. 29/03/25	LA MUJER EN LA MIGRACIÓN.	Los estudiantes analizarán el papel de la mujer en los procesos migratorios y sus desafíos.	Lectura de un artículo sobre mujeres migrantes y sus experiencias. Debate sobre los desafíos que enfrentan las mujeres migrantes en las ciudades.	Factores que impulsan la migración de mujeres. Impacto de la migración en las comunidades.	Escribir un breve ensayo reflexivo sobre la lectura y el debate.	Explico causas, consecuencias y conexiones entre las violencias y los fenómenos políticos propios del siglo XX en Colombia para comprender la actual configuración política de la nación.

PLANEACIÓN ÁREA DE SOCIALES. CICLO 5

Escuela Comunitaria Hekima

Desde: 15/02/2025 Hasta: 07/06/2025

Docente: Karoll Garcia

UNIDAD 3: GENERO, MIGRACIÓN Y TERRITORIO:
¿QUIÉN SOY DESDE QUE ESTOY AQUÍ

OBJETIVO GENERAL: Desarrollar en los estudiantes una comprensión integral de la relación entre territorio, ciudad, mujer, migración, ruralidad y urbanidad, a través de la exploración y análisis de su barrio, fomentando la identificación de elementos culturales, sociales y económicos que afectan su vida cotidiana, y promoviendo la reflexión sobre su papel como mujeres migrantes en la construcción de comunidades inclusivas y resilientes.

Sesión	Temática	Objetivo	Actividades	Puntos Clave	Evaluación	MEF Abordado
5. 12/04/25	RURALIDAD Y URBANIDAD.	Los estudiantes explorarán las diferencias y similitudes entre la vida rural y urbana, enfocándose en cómo estas afectan a las mujeres.	Comparación de datos sobre poblaciones rurales y urbanas. Creación de un cuadro comparativo en grupos.	Ventajas y desventajas de vivir en áreas rurales y urbanas. Cómo la urbanización afecta a las mujeres.	Presentación del cuadro comparativo a la clase.	
6. 10/05/25	IDENTIDAD Y COMUNIDAD.	Los estudiantes reflexionarán sobre la identidad de las mujeres migrantes en su nueva comunidad urbana.	Ejercicio de escritura personal: "Mi identidad en la nueva ciudad". Compartir experiencias en grupos pequeños.	La importancia de la identidad cultural en la migración. Cómo las comunidades pueden apoyar a las mujeres migrantes.	Un diario reflexivo que documente su identidad y experiencias.	Compruebo desde mi propia historia de vida, como me han afectado los procesos de migración y desplazamiento
7. 24/05/25	PROYECTO EVALUATIVO.	Los estudiantes aplicarán lo aprendido en un proyecto de investigación sobre un tema relacionado con territorio, ciudad, mujer o migración.	Investigación en grupos sobre un tema elegido. Presentación final a la clase.	Uso de habilidades de investigación y presentación. Integración de los conceptos aprendidos durante la unidad.	Evaluación del proyecto de investigación y presentación.	Identifico y tomo posición frente a las principales causas y consecuencias políticas, económicas, sociales y ambientales de la aplicación de las diferentes teorías y modelos económicos en el siglo XX y formulo hipótesis que me permitan explicar la situación de Colombia en este contexto.
8. 07/06/25	EXAMEN FINAL					

Presentación del examen final de conocimiento.

PLANEACIÓN ÁREA DE ESPAÑOL. CICLO 3

Escuela Comunitaria Hekima

Desde: 15/02/2025 Hasta: 07/06/2025

Docente: Natalia Hernandez

UNIDAD: HISTORIAS DE VIDA Y EXPERIENCIAS
COMO GENERADORAS DE CONOCIMIENTO.

OBJETIVO GENERAL: LOS ESTUDIANTES SERÁN CAPACES DE EXPLICAR POR MEDIO DE LA LECTOESCRITURA COMO EL TERRITORIO COLOMBIANO Y SU GEOGRAFÍA HAN INFLUIDO EN EL DESARROLLO URBANO Y RURAL Y POR ENDE, COMO ESTAS CARACTERÍSTICAS INFLUYEN EN LA VIDA SOCIAL Y ECONOMICA DE LAS PERSONAS.

Sesión	Temática	Objetivo	Actividades	Evaluación	MEF Abordado
1. 11/02/25	PRESENTACIÓN DE DOCENTE Y ESTUDIANTES	Conocer los intereses de los participantes del espacio.	Charla sobre las tematicas conocidas, los intereses.	N.A	N.A
2. 01/03/25	REGLAS ORTOGRÁFICAS	Comprender las reglas ortográficas e identificar las falencias propias para mejorar su habilidad para escribir de manera correcta.	Por medio de un dictado y su posterior corrección, se observará en qué tienen falencia los estudiantes y socializaremos dichos errores para corregirlos en conjunto.	Participación en las discusiones respecto a las reglas ortográficas y sus errores más comunes.	N.A
3. 15/03/25	TRABAJO EN CONJUNTO AREA SOCIALES. RECONOCIMIENTO BARRIAL	Reconocer el sentido de pertenencia, apropiación y territorialidad de los estudiantes.	Realizar un recorrido por el barrio en donde se intente hacer un registro del mismo en un mapa para luego retomar en clase.	Presentación final del mapeo del recorrido.	
4. 29/03/25	LECTURA EN VOZ ALTA. LA VIDA EN EL CAMPO Y LA CIUDAD.	Fortalecer la comprensión lectora por medio del tema La vida en el campo y la ciudad.	Leer en voz alta una noticia llevada por la docente sobre la vida en el campo. Luego otra noticia sobre la vida en la ciudad. Después de esto, se harán preguntas de comprensión lectora respecto a lo leído.	Disposición de escucha, comprensión y participación.	Leo noticias del entorno con base en sus elementos estructurales.

PLANEACIÓN ÁREA DE ESPAÑOL. CICLO 3

Escuela Comunitaria Hekima

Desde: 15/02/2025 Hasta: 07/06/2025

Docente: Natalia Hernandez

UNIDAD: HISTORIAS DE VIDA Y EXPERIENCIAS
COMO GENERADORAS DE CONOCIMIENTO.

OBJETIVO GENERAL: LOS ESTUDIANTES SERÁN CAPACES DE EXPLICAR POR MEDIO DE LA LECTOESCRITURA COMO EL TERRITORIO COLOMBIANO Y SU GEOGRAFÍA HAN INFLUIDO EN EL DESARROLLO URBANO Y RURAL Y POR ENDE, COMO ESTAS CARACTERÍSTICAS INFLUYEN EN LA VIDA SOCIAL Y ECONOMICA DE LAS PERSONAS.

Sesión	Temática	Objetivo	Actividades	Evaluación	MEF Abordado
5. 12/04/25	ESCRITURA CREATIVA. ESCRITO VIDA PERSONAL.	Fortalecer la escritura, redacción y ortografía por medio del escrito de su vida personal.	Cada estudiante escribirá una historia sobre su vida en el campo o en la ciudad, desde la perspectiva de su yo pequeño, describiendo cuál es su día a día, que le gusta hacer y a que desafíos se enfrentan.	Buen uso de las reglas ortográficas, signos de puntuación y buena redacción.	Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...
6. 10/05/25	LECTURA EN VOZ ALTA, LA ESCUCHA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA POR MEDIO DE LA PRESENTACIÓN DE HISTORIAS	Fortalecer la socialización, expresión y comunicación de los estudiantes.	Cada estudiante pasará adelante y leerá en voz alta su escrito, socializando además su dibujo. Se hará discusión sobre las similitudes y diferencias entre las historias.	Buena lectura en voz alta, disposición de escucha y participación.	N.A
7. 24/05/25	ACTIVIDAD FINAL: ¿QUÉ LE QUIERO DECIR A MI YO DEL FUTURO?	Fortalecimiento de la escritura, ortografía, y redacción	Los estudiantes realizarán una carta para su "yo" del futuro.	Buena ortografía y redacción	Establece estrategias que le faciliten la consecución de sus metas cara a su bienestar personal y familiar.

PLANEACIÓN ÁREA DE ESPAÑOL. CICLO 4

Escuela Comunitaria Hekima

Desde: 15/02/2025 Hasta: 07/06/2025

Docente: Natalia Hernandez

UNIDAD: RECONOCIENDO MI TERRITORIO POR MEDIO DE HABILIDADES LECTOESCRITORAS.

OBJETIVO GENERAL: LOS ESTUDIANTES SERÁN CAPACES DE EXPLICAR POR MEDIO DE LA LECTOESCRITURA COMO EL TERRITORIO COLOMBIANO Y SU GEOGRAFÍA HAN INFLUIDO EN EL DESARROLLO URBANO Y RURAL Y POR ENDE, COMO ESTAS CARACTERÍSTICAS INFLUYEN EN LA VIDA SOCIAL Y ECONOMICA DE LAS PERSONAS.

Sesión	Temática	Objetivo	Actividades	Evaluación	MEF Abordado
1. 11/02/25	ESCRITURA, COMPRESIÓN LECTORA Y LECTURA EN VOZ ALTA. EL TERRITORIO.	Los estudiantes podrán comprender y describir el concepto de territorio, identificando las características culturales y personales de cada lugar.	Después de la lectura de un texto en conjunto (respecto al territorio) y su posterior socialización, por medio de un escrito los estudiantes socializarán qué es el territorio para ellos, cual es la cultura de ese lugar (si esta se parece a la de sus compañeros) y qué los identifica de dicho lugar.	Los estudiantes deberán demostrar una comprensión clara del concepto de territorio, expresando sus ideas de manera clara y organizada por medio de un texto que contenga buena redacción y ortografía.	Reescribo la historia desde una perspectiva propia.
2. 01/03/25	RECONOCIENDO NUESTRO TERRITORIO EN COMÚN; COLOMBIA, POR MEDIO DE LA LECTURA. ¿QUÉ TANTO SABEMOS DE ESTE?	Los estudiantes podrán comprender y describir la formación histórica y cultural de Colombia, identificando la diversidad cultural que se ha desarrollado en el país.	La docente les llevará textos y explicará qué es y cómo se dio la formación de lo que hoy conocemos Colombia tanto como estado, como culturalmente, reconociendo de esta manera a nuestros antepasados indígenas, africanos y españoles y por ende la diversidad cultural del territorio.	Demuestra una comprensión clara de la formación histórica y cultural de Colombia, identificando la influencia indígena, africana y española en la cultura colombiana.	Valoro los componentes del proceso de comunicación (agentes, discursos y contextos) para entender los diferentes actos comunicativos de mi entorno.
3. 15/03/25	TRABAJO EN CONJUNTO AREA SOCIALES. RECONOCIMIENTO BARRIAL	Reconocer el sentido de pertenencia, apropiación y territorialidad de los estudiantes.	Realizar un recorrido por el barrio en donde se intente hacer un registro del mismo en un mapa para luego retomar en clase.	Presentación final del mapeo del recorrido.	
4. 29/03/25	REDACCIÓN, ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA. ¿CÓMO NUESTRAS VIVENCIAS SE RELACIONAN CON LAS REGIONES DE COLOMBIA?	Análizar cómo los diferentes factores de las regiones influyen en la vida y la economía de las personas que viven allí.	Por medio de la realización de un texto, cada estudiante expondrá la región a la que pertenece, las costumbres que hay allí y que es lo que extrañan de dicho lugar.	Los estudiantes podrán identificar por medio de un mapeo colaborativo las similitudes y diferencias de los distintos territorios de Colombia.	Reescribo la historia desde una perspectiva propia.

PLANEACIÓN ÁREA DE ESPAÑOL. CICLO 4

Escuela Comunitaria Hekima

Desde: 15/02/2025 Hasta: 07/06/2025

Docente: Natalia Hernandez

UNIDAD: RECONOCIENDO MI TERRITORIO POR MEDIO DE HABILIDADES LECTOESCRITORAS.

OBJETIVO GENERAL: LOS ESTUDIANTES SERÁN CAPACES DE EXPLICAR POR MEDIO DE LA LECTOESCRITURA COMO EL TERRITORIO COLOMBIANO Y SU GEOGRAFÍA HAN INFLUIDO EN EL DESARROLLO URBANO Y RURAL Y POR ENDE, COMO ESTAS CARACTERÍSTICAS INFLUYEN EN LA VIDA SOCIAL Y ECONOMICA DE LAS PERSONAS.

Sesión	Temática	Objetivo	Actividades	Evaluación	MEF Abordado
5. 12/04/25	CONSTRUYENDO COLOMBIA POR MEDIO DEL USO DE LOS DIFERENTES TIPOS DE TEXTO.	Construir una visión integral de Colombia donde se enfatice en sus diferentes culturas.	La docente les explicará los diferentes tipos de textos que existen, para que, posteriormente, cada estudiante realice varios escritos donde emplee los diferentes tipos de texto. Ejemplo: en el texto instructivo, podrá hacer una receta típica de su región, en el texto informativo podrá hacer una noticia relevante del territorio de donde proviene, etc.	Los estudiantes demostraran capacidad para usar los diferentes tipos de textos, analizar y comparar la información sobre su región con otras regiones de Colombia. Y podrán identificar las que presenta cada región.	Reconozco los elementos estructurales de las noticias que se publican en mi entorno
6. 10/05/25	COMPRESIÓN LECTORA. LA VIDA ENTRE LO RURAL Y LO URBANO.	Ilustrar e identificar por medio de un escrito como las actividades rurales que hacía en su territorio de proveniencia, son importantes en la contribución de la vida urbana.	Cada estudiante escogerá un producto agrícola característico de su región, hará un escrito donde se evidencie el ciclo desde la siembra, cosecha y distribución, donde se evidencie como esta actividad rural está relacionada a la vida urbana.	El estudiante será capaz de explicar como la actividad rural está relacionada con la sociedad urbana y la importancia que esta tiene para la ciudad.	Reescribo la historia desde una perspectiva propia.
7. 24/05/25	ACTIVIDAD FINAL: ¿QUÉ LE QUIERO DECIR A MI YO DEL FUTURO?	Fortalecimiento de la escritura, ortografía, y redacción	Los estudiantes realizarán una carta para su "yo" del futuro.	Buena ortografía y redacción	Evalúa y redefine las acciones y estrategias en función de alcanzar sus metas de cara a su bienestar personal y familiar.

PLANEACIÓN ÁREA DE ESPAÑOL. CICLO 5

Escuela Comunitaria Hekima

Desde: 15/02/2025 Hasta: 07/06/2025

Docente: Natalia Hernandez

UNIDAD: RECONOCIENDO MI ENTORNO ACTUAL
POR MEDIO DE HABILIDADES LECTOESCRITORAS.

OBJETIVO GENERAL: LOS ESTUDIANTES SERÁN CAPACES DE EXPLICAR POR MEDIO DE LA LECTOESCRITURA COMO EL TERRITORIO COLOMBIANO Y SU GEOGRAFÍA HAN INFLUIDO EN EL DESARROLLO URBANO Y RURAL Y POR ENDE, COMO ESTAS CARACTERÍSTICAS INFLUYEN EN LA VIDA SOCIAL Y ECONOMICA DE LAS PERSONAS.

Sesión	Temática	Objetivo	Actividades	Evaluación	MEF Abordado
1. 11/02/25	PRESENTACIÓN DE DOCENTE Y ESTUDIANTES	Conocer los intereses de los participantes del espacio.	Charla sobre las temáticas conocidas, los intereses.	N.A	N.A
2. 01/03/25	ESCRITURA, COMPRESIÓN LECTORA Y LECTURA EN VOZ ALTA. EL TERRITORIO.	Los estudiantes podrán comprender y describir el concepto de territorio, identificando las características culturales y personales de cada lugar	Después de la lectura de un texto (respecto al territorio) y su posterior socialización, por medio de un escrito los estudiantes socializaran qué es el territorio para ellos, cual es la cultura de ese lugar (si esta se parece a la de sus compañeros) y qué los identifica de dicho lugar.	Los estudiantes deberán demostrar una comprensión clara del concepto de territorio, expresando sus ideas de manera clara y organizada por medio de un texto.	Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.
3. 15/03/25	TRABAJO EN CONJUNTO AREA SOCIALES. RECONOCIMIENTO BARRIAL	Reconocer el sentido de pertenencia, apropiación y territorialidad de los estudiantes.	Realizar un recorrido por el barrio en donde se intente hacer un registro del mismo en un mapa para luego retomar en clase.	Presentación final del mapeo del recorrido.	
4. 29/03/25	ESCRITURA Y REDACCIÓN. CAMBIOS EN EL USO DE LA TIERRA Y PROCESOS MIGRATORIOS.	Analizar los cambios en el uso de la tierra y su relación con los procesos migratorios e identificar los factores que influyen en los procesos migratorios.	Luego de la explicación de la docente y de la lectura de textos cortos donde se evidencien los usos de la tierra de Colombia, los estudiantes por medio de un escrito expondrán los elementos más importantes para ellos del uso de la tierra en factores económicos, sociales, políticos y ambientales y como estos influyen en las migraciones.	Los estudiantes podrán identificar y analizar como estos cambios han afectado la económica, la cultura y la calidad de vida de los colombianos.	Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.

PLANEACIÓN ÁREA DE ESPAÑOL. CICLO 5

Escuela Comunitaria Hekima

Desde: 15/02/2025 Hasta: 07/06/2025

Docente: Natalia Hernandez

UNIDAD: RECONOCIENDO MI ENTORNO ACTUAL
POR MEDIO DE HABILIDADES LECTOESCRITORAS.

OBJETIVO GENERAL: LOS ESTUDIANTES SERÁN CAPACES DE EXPLICAR POR MEDIO DE LA LECTOESCRITURA COMO EL TERRITORIO COLOMBIANO Y SU GEOGRAFÍA HAN INFLUIDO EN EL DESARROLLO URBANO Y RURAL Y POR ENDE, COMO ESTAS CARACTERÍSTICAS INFLUYEN EN LA VIDA SOCIAL Y ECONOMICA DE LAS PERSONAS.

Sesión	Temática	Objetivo	Actividades	Evaluación	MEF Abordado
5. 12/04/25	LA NARRACIÓN Y LAS ARTES PLÁSTICAS.	Comprender que el transmitir una idea, sentimiento u historia va más allá que escribir en un papel.	La docente les explicará a los estudiantes que las historias no solo se cuentan por medio de escritos, sino también por medio de pinturas, esculturas, etc. Los estudiantes realizarán un arte plástico que dé cuenta de una historia, además de un texto que dé cuenta de la historia del arte plástico realizado.	Socialización del trabajo realizado. Los estudiantes tendrán la capacidad contar sus historias a través de las artes plásticas y podrán comprender el trabajo y la historia de los demás.	
6. 10/05/25	ESCRITURA CREATIVA. ¿CÓMO LO URBANO HA INFLUIDO EN MI VIDA ACTUALMENTE?	Reflexionar sobre la influencia de lo urbano en su vida personal por medio del desarrollo de habilidades de creatividad y expresión.	Por medio de la creación de un cuento, poema, texto u otra herramienta, los estudiantes expondrán que tanta importancia ha tenido lo urbano para el desarrollo de sus vidas.	Los estudiantes podrán identificar y reflexionar sobre como lo urbano ha influido en su vida diaria, en las relaciones sociales, su cultura y su comunidad.	Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.
7. 24/05/25	ACTIVIDAD FINAL: ¿QUÉ LE QUIERO DECIR A MI YO DEL FUTURO?	Fortalecimiento de la escritura, ortografía, y redacción	Los estudiantes realizarán una carta para su "yo" del futuro.	Buena ortografía y redacción	Evalúa y redefine las acciones y estrategias en función de alcanzar sus metas de cara a su bienestar familiar y personal.

Momento Dos: La implementación.

Para el desarrollo de este momento es importante recordar que este ejercicio lo realizamos en grupos y desde áreas del conocimiento diversas. Por lo cual a continuación se destacarán gran parte de las sesiones (tanto de español como de sociales) consideradas relevantes para el presente trabajo por el aporte que representan al trabajar como base categorías como territorio, migración y ciudad, además de ser también significativas para nuestra práctica y formación como docentes, así como para el proceso de formación de las estudiantes de la Escuela Comunitaria Hekima.

A continuación, vamos a presentar cada sesión de la siguiente manera; primero, la descripción de lo planeado; segundo, el desarrollo de la sesión resaltando los aspectos que más llamaron la atención; y tercero, una reflexión de cómo esta sesión nos marcó bien fuese con preguntas o retos ante nuestro rol como docentes en práctica. Para las sesiones correspondientes al área de español, se buscó partir de un tema propio del área de sociales sin perder el enfoque del área correspondiente, para ello se partió de diferentes textos, que permitieran reforzar la comprensión lectora, la escritura, la ortografía y la redacción.

Mi experiencia personal como generadora de conocimiento.

El objetivo principal de la clase fue: Identificar las falencias que los estudiantes tenían respecto a la lectoescritura.

En un primer momento para la clase de español, guiada por Natalia Hernández, se les pidió a las estudiantes que por medio de un escrito contaran acerca de sus historias de vida, tomando como eje central preguntas sobre: ¿cómo había sido su proceso

educativo? (si lo habían tenido) y si no, el por qué no lo tuvieron, así como también el interrogante del ¿por qué estaban en Bogotá?

Luego de esto, se les pidió que cada uno leyera lo que había escrito, y que los demás escucharan atentamente para que luego se generara un espacio de diálogo sobre dudas que les surgieran con respecto a lo que los compañeros estaban contando; así la docente encargada iba a leer el escrito para identificar las falencias que tenían, tanto en la escritura como en la lectura en voz alta y así hacerles la respectiva retroalimentación de estos.

Momento reflexivo:

Una vez se terminada la jornada escolar con mi compañera revisábamos lo acontecido, por esto llamamos este apartado como el “momento reflexivo” pues da cuenta de los hallazgos que íbamos encontrando en el desarrollo de cada clase.

Entendimos de la sesión anterior que este tipo de ejercicio no solo permitía un espacio de escucha activa y aprendizaje significativo, sino que también proporcionaba oportunidades para la socialización, el reconocimiento mutuo y la reflexión crítica. Las mujeres pudieron identificar temas comunes de exclusión educativa, desplazamiento y resistencia basados en sus historias personales, así como diferencias culturales que enriquecieron la conversación. El énfasis en la pedagogía crítica y la didáctica no paramétrica hizo posible que estas experiencias fueran examinadas no como anécdotas aisladas, sino como fuentes legítimas de conocimiento que permitieron la problematización de las causas estructurales del analfabetismo funcional, la marginación territorial y las limitadas oportunidades educativas para las mujeres rurales. De esta manera, el nuevo conocimiento creado durante la sesión consistió en darse cuenta de que

sus experiencias de vida no son únicas o excepcionales, sino que reflejan procesos históricos más amplios que pueden cambiarse a través de la educación como una práctica liberadora.

No obstante una de las barreras o retos que encontramos en esta sesión fue el tiempo, ya que si bien los bloques de clase tenían una duración de entre 1 hora y 30 minutos o 2 horas no llega instrucción, no se inició la sesión a tiempo lo cual hizo complejo terminar el ejercicio, especialmente porque los estudiantes no comprendían muy bien la instrucción, esto nos enseñó que en las próximas sesiones debíamos contemplar un tiempo mayor para el inicio y la presentación o aplicación del desarrollo de la clase.

Mi territorio.

Para el desarrollo de una de las sesiones del área de español guiada por Natalia Hernández, en las que se abordaría el concepto de territorio, acudimos al libro “Territorio”, perteneciente a La Comisión de La Verdad, escrito por Francia Márquez, Tatiana Acevedo y Álvaro Restrepo y el libro “La Ceiba de La Memoria” escrito por Roberto Burgos Cantor, estos dos libros fueron usado como apoyo teórico de la sesión además de ser una herramienta que nos permitirá presentar lo que entendían estos autores por el concepto de territorio, logrando de esta manera abordar desde la literatura y desde libros informativos un concepto que los atravesaba como seres humanos. Los libros fueron llevados en físico a la clase y presentados a los estudiantes.

El objetivo principal de esta sesión era trabajar el concepto de territorio, para identificar: qué es el territorio para ellas, en qué piensan cuando escuchan esta palabra y reconocer cuál sería su territorio.

Ilustración 3 - Maqueta realizada por estudiante de ciclo 5 al abordar el concepto de Territorio.



Autora: Natalia Hernández.

Nota: Maqueta realizada por estudiante de ciclo 5 al abordar el concepto de Territorio.

En un primer momento, se hizo la pregunta de qué sabían acerca del concepto del territorio, y la mayoría aterrizó dicho concepto a lo físico, a las montañas, a las aceras de las calles o al barrio que estaban habitando; posteriormente, la docente encargada leyó varios fragmentos de los libros que fueron pasando de mano en mano entre las estudiantes, mientras cada una leía otro fragmento, fomentando la lectura en voz alta, la comprensión lectora y la escucha, pues luego de que cada estudiante leía un fragmento, las demás respondían que habían entendido de lo que la compañera leyó.

En un segundo momento, cada una tenía que responder a la pregunta de ¿Qué es el territorio para mí? Esto por medio de un pequeño escrito teniendo en cuenta las definiciones leídas anteriormente, luego voluntariamente cada una leía lo que había escrito, en este punto se generaron muchas respuestas diferentes, donde para unas el

territorio era el pueblo de donde provienen, para otras su territorio era su actualidad (Bogotá) y para otra estudiante el territorio era ella misma.

“El territorio es donde yo esté, a mí no me importa si es aquí o allá, el territorio soy yo, es mi cuerpo. Y mi territorio es ideal desde que esté en compañía de mi hija, no importa si es en Buenaventura o aquí. Yo misma soy mi territorio” Estudiante Escuela Hekima (Diario de campo, 2025).

Ilustración 4 - Maqueta realizada por estudiante de ciclo 5 al abordar el concepto de Territorio.



Autora: Natalia Hernandez

Nota: Maqueta realizada por estudiante de ciclo 5, al abordar el concepto de territorio.

A pesar de que en dicha sesión parecía todo ir bien se presentó una situación al final de la clase que como docentes tuvimos que darle solución en el instante en que se presentó. Y es que en ciclo 5 se observó que tras la unión de dos grupos (esto debido que el ciclo 4 tiene una duración de 6 meses y ciclo 5 de 12 meses, por lo tanto, el grupo que pertenecía ciclo 4 en el 2024-2 paso a ser parte de ciclo 5 acompañando al grupo que hacía parte de 2024-2 de ciclo 5, conformando el nuevo grupo de ciclo 5 de 2025-1)

Había llegado un punto casi al final de la clase donde las estudiantes se sentían incómodas al estar con personas nuevas a su ciclo, generando así un ambiente hostil unas con otras. Esta situación, se presentó en el cambio de clase entre español y sociales, y en

presencia de nosotras dos, lo que nos permitió abordar el concepto de territorio nuevamente, pero esta vez desde el área de sociales, guiada por Karoll García, trayendo la experiencia de cada una de ellas en sus territorios de origen y desde su nuevo lugar en la ciudad.

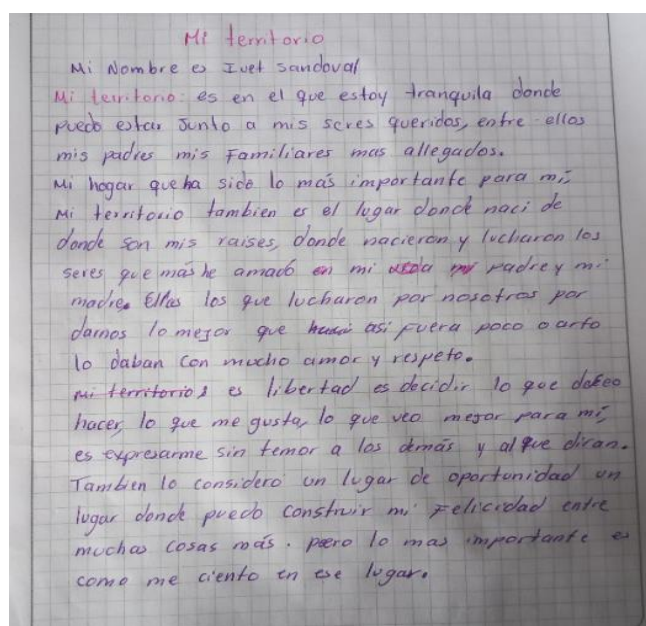
Esto nos permitió tomar el concepto de territorio desde el conocimiento obtenido en el área de español y ampliarlo posteriormente desde el concepto presentado por Montañez y Delgado en el documento “Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional” publicado en 1998, para la clase de Sociales. Tras esto, se les pidió que realizaran un dibujo que para ellas representara su territorio y expusieran qué era lo que hacía que su territorio fuera suyo y no de otra persona, así mismo y tras socializar se les pidió que explicaran si creían que el aula de clases podía ser vista como un territorio, donde finalmente se llegó a la conclusión de que a pesar de que no era su territorio personal si se entendía como territorio y entendiendo que todas deberían compartir allí, todas tenían incidencia en el mismo y este en ellas por tanto era importante crear acuerdos sociales que les permitiese llevar una mejor convivencia y un buen desarrollo escolar durante su estadía en el mismo.

Momento reflexivo:

Fue así como nosotras, como docentes en práctica, logramos aprovechar una situación de desacuerdo en el grupo para trabajar desde la experiencia y la vida cotidiana un concepto que las atravesaba a lo largo de su vida e incluso es un concepto que está presente en la actualidad y realidad de cada una, pero que aún no contemplaban como algo que también podían ampliar desde la academia.

Otro cuestionamiento que nos surgió después de ese momento fue las pocas y escasas herramientas que nos brindan para sobrellevar desacuerdos o situaciones que se puedan dar dentro de los grupos con los que vamos a trabajar como docentes en formación. Por lo que nos pareció pertinente que quizá se ofertara una materia obligatoria donde su eje principal fuera proporcionar no solo herramientas para la solución de conflictos, si no también ampliar el conocimiento sobre qué mecanismos, qué proceso seguir, a qué entidades recurrir cuando surjan situaciones convivenciales de diferente tipo en el ámbito escolar.

Ilustración 3 - Escrito sobre mi Territorio



Autora: Natalia Hernandez

Nota: Escrito realizado por estudiante de ciclo 5, al abordar el concepto de territorio.

Mis vivencias.

La siguiente sesión del área de español, y buscando no perder el hilo conductor de las anteriores sesiones, se buscó desdibujar el pensamiento satanizado de que en español solo se escribe, que en español se ven cosas aburridas o temas que no les interesa,

por ende, esta sesión se enfocó en las artes y cómo estas también cuentan historias, aunque no tengan un texto o letras, al estar trabajando desde la educación popular y la didáctica no Parametral, se hablaron de varias pinturas y esculturas de tipo religioso, pues es un tema que ellas tienen muy presente en su vida diaria y está muy arraigado a ellas.

Se habló de pinturas como la del Ángel Caído, el Sagrado Corazón de Jesús, El señor Caído de Monserrate, entre otros. En este momento se generó un espacio de diálogo, pues ellas compartían sus conocimientos respecto a diferentes obras de arte religiosas y la historia u el mensaje que tenían detrás. Lográndose así el propósito inicial de la clase, donde cada una identificó la importancia que tenían las artes para contar historias y el cómo estas se complementan con las narraciones de historias; se les pidió que hicieran un arte plástico y un pequeño texto que contara la historia de este, en dicho espacio cada una hablaba acerca de su producto físico, se generaba un espacio de preguntas donde incluso se comió helado mientras se llevaba a cabo la clase.

Momento reflexivo:

Esta sesión fue muy significativa, pues en gran parte el arte que ellas habían traído hacía parte de sus sueños, de sus tristezas, de sus anhelos, de lo que esperan para el futuro, esto generaba llanto cuando se hablaba en voz alta acerca de ellos. Se evidenció que se generó una unión entre las estudiantes, pues si bien antes del proceso educativo no se conocían, sus sueños, sus tristezas, lo que habían sufrido en el campo eran muy similares de unas con otras. Además, esto nos permitió entender el por qué ellas deciden estar en el proceso educativo a pesar de todas las dificultades que han enfrentado y que siguen enfrentando hasta el día de hoy, pues una de ellas desde la primera sesión nos dijo:

“Yo tengo que pedirle permiso a mi jefe para saber si puedo seguir viniendo o no... Me toca decirle que si quiere yo le dejo todo el oficio hecho el viernes y la comida y pues... el problema es que ella está acostumbrada a que yo le haga su buen desayuno los sábados, pero bueno... Voy a ver si me da el permiso, si no, no puedo volver.” Estudiante Escuela Hekima (Diario de campo, 2025).

Esta sesión nos permitió evidenciar que realmente el trabajar desde la experiencia de vida y el compartirlo con los compañeros permite que el proceso de aprendizaje sea significativo e importante en tanto se abordan temas que logran atravesar a las personas dándole importancia a lo que han vivido y de esta manera comprender de manera más cercana lo que un docente pueda o quiera enseñarles.

Desde una conferencia intercultural, esta sesión permitió demostrar cómo el arte, como forma simbólica de expresión, se convierte en un medio legítimo para narrar y resignificar las experiencias de vida de mujeres de diversos contextos rurales, mientras que en el espacio educativo se crea un nuevo espacio común basado en la escucha, el reconocimiento mutuo y el diálogo, y también se evidencia como la interculturalidad se define como un proceso dinámico de encuentro entre diferentes conocimientos y memorias (Dietz, Montoya & Mateos, 2021) que ocurre en el aula cuando las mujeres comparten sus vidas, luchas y esperanzas y se dan cuenta de que su identidad no es una esencia fija, sino una construcción moldeada por el desplazamiento, la exclusión y la resistencia.

Por el contrario, desde la perspectiva del feminismo popular, esta experiencia puede verse como un acto diario de resistencia contra las lógicas patriarcales y clasistas que históricamente han silenciado las voces de las mujeres rurales y trabajadoras. El requisito de que los estudiantes pidan permiso para asistir a clase resalta los conflictos entre el derecho a la educación y las demandas del trabajo doméstico no remunerado, así

como la continuación de relaciones abusivas que niegan la autonomía de las mujeres, y esta fue una gran lección, ya que fue significativa en este contexto no solo porque permitió a los estudiantes nombrar y discutir educadamente sus experiencias, sino también porque los reconoció como sujetos de derecho y portadores de conocimientos valiosos y también esta comprensión crítica del papel que desempeñan en la sociedad y en el proceso educativo es, específicamente, la perspectiva que tanto los movimientos feministas populares en América Latina como la pedagogía crítica de Freire (1970) ofrecen (Crítica Urbana, 2020; Amoroso, 2020).

Migración y mujer.

Frente al área de sociales, guiado por Karoll García, trabajamos el concepto de migración, pero no únicamente como el proceso del desplazamiento geográfico de grupos o individuos por causas económicas o sociales, sino que además se hizo desde una perspectiva de la mujer, en donde se tuvo en cuenta la experiencia de cada una de las estudiantes en los procesos migratorios que han atravesado si bien ellas o una mujer cercana, para reconocer cuáles desafíos enfrentaron. Para ello, solicitamos a las estudiantes que hicieran algo significativo de su lugar de origen y que lo llevaran al aula para poder realizar un ejercicio en el cual en el mapa de Colombia lograran plasmar los recorridos que habían realizados desde que salieron de su lugar de origen hasta su llegada a Bogotá.

Ilustración 4 - Cartografía en relieve



Autora: Karoll García

Nota: Cartografía en relieve realizada por estudiantes de ciclo 5 al abordar el concepto de migración.

El desarrollo de la clase se hizo con todos alrededor de mapa de Colombia realizado por los estudiantes en la primera parte de la clase, después realizaron la lectura del libro “Migración” de Anthony Browne, un libro ilustrado y sin texto que permitía a los estudiantes realizar una lectura interpretativa para dar un abre bocas al concepto de migración, luego hicieron un cuento ilustrado contando su proceso migratorio, al terminar se rotaron el libro entre compañeros y cuando el compañero lo leía el autor iba acomodando en el mapa su pequeña maqueta de lugar de origen e iba plasmando el recorrido en el mapa; así hasta que todos pasaron.

Momento reflexivo:

Esta actividad fue emotiva en tanto todos lograron contar el cuento de sus compañeros con respeto, resaltando aspectos como las causas y los desafíos que habían atravesado en su trayecto como desplazamientos forzados, violencias, vulneración de

derechos, situaciones de desesperanza e incluso pérdidas de familiares; a final de la sesión y aunque no estaba explícito en las instrucciones de la actividad, los estudiantes resaltaron las causas migratorias que habían evidenciado en las historias de sus compañeros.

Ilustración 5 - Recorrido urbano



Autora: Natalia Hernández.

Nota: Recorrido urbano realizado para ampliar el concepto de Ciudadanía y participación política.

Ciudad

Se desarrolló una sesión en conjunto con el área de español y sociales, esta clase se realizó en la calle, por medio de la realización de un recorrido barrial con los estudiantes de los ciclos 3, 4 y 5, donde buscamos reconocer el espacio donde se ubicaba la escuela y así mismo identificar los elementos significativos que habían influido en su proceso de interculturalidad al llegar a la ciudad, más específicamente al barrio Suba.

Antes de iniciar el recorrido, nos reunimos en el aula de clase y les pedimos a los estudiantes que respondieran a algunas preguntas: ¿Qué les gusta del barrio? ¿Qué lugares consideran importantes? ¿Cuáles son los lugares más significativos para su vida en el

barrio? Esto nos permitió crear un espacio de socialización y entender mejor su perspectiva sobre el barrio.

Ilustración 6 - Socialización tras el recorrido urbano.



Autora: Natalia Hernández.

Nota: Socialización tras el recorrido urbano.

Durante el recorrido, que duró 30 minutos una de las estudiantes tomó la voz y nos invitó a su barrio ya que tras las sesiones anteriores en donde se abordaron los conceptos de urbanidad y de problemáticas barriales logro identificar que en su barrio había un problema. Para ello, nos dirigimos a la cuadra de la compañera y les pedimos a los estudiantes que observaran y notaran los lugares que les llamaran la atención, al llegar al lote baldío los vecinos estaban realizando una limpieza del lote y nos contaron sobre su lucha por obtener apoyo de las autoridades para solucionar la inseguridad y la contaminación que los estaba afectando. Los estudiantes escucharon atentamente y formularon preguntas sobre el proceso legal y el apoyo económico que recibían.

Ilustración 7 - Recorrido urbano 2



Autora: Natalia Hernández.

Nota: Recorrido urbano realizado para ampliar el concepto de Ciudadanía y participación política.

Ilustración 8 - Ejercicio de cartografía



Autora: Natalia Hernández.

Nota: Ejercicio de cartografía de todos los ciclos tras el recorrido.

Después del recorrido, regresamos al aula y les pedimos a los estudiantes que realizaran un ejercicio cartográfico en dos grupos, en donde debían ubicar escuelas, centros policiales, puntos de encuentro y problemáticas en un mapa del barrio, de esta

manera en una sesión posterior, presentaron su trabajo y desarrollaron la problemática que habían observado, proponiendo soluciones posibles.

Ilustración 9 - Practica



Autora: Natalia Hernández.

Nota: Presentación y exposición de ejercicio cartográfico.

Momento reflexivo:

Este ejercicio permitió a los estudiantes no solo reflexionar sobre su entorno inmediato y los problemas sociales que presenta, como la inseguridad, el abandono institucional o la contaminación urbana, sino también discutir sus propios puntos de vista con los de la comunidad, creando un espacio de aprendizaje mutuo. En este contexto, la interculturalidad no solo se refiere a la coexistencia de diferentes culturas, sino también al reconocimiento activo de diversos conocimientos, memorias, prácticas y cosmovisiones que coexisten y existen en el espacio urbano (Dietz, Montoya & Mateos, 2021).

A través de escuchar a los residentes del vecindario y discutir sus estrategias colectivas para abordar los problemas, los estudiantes inmigrantes—que trajeron consigo otras experiencias culturales y territoriales—pudieron formar lazos entre ellos, encontrar similitudes y diferencias con sus lugares de origen, y reafirmar su presencia en la ciudad creando entonces un diálogo horizontal con la comunidad, potenciado por los viajes

bariátricos y el ejercicio cartográfico, permitió el desarrollo de una comprensión más compleja de la vida urbana y, lo más importante, la realización de que vivir en un lugar no solo significa habitarlo; también significa transformarlo colectivamente.

De esta manera, la comunicación intercultural se definió como un proceso de construcción crítica y relacional de la ciudadanía en el que las mujeres inmigrantes no solo se adaptan a la ciudad, sino que también cuentan su historia, la critican y la reinterpretan desde sus propios referentes culturales y experiencias de exclusión.

Otro producto desarrollado por iniciativa de los estudiantes fue una maqueta que presentaba el barrio que recorrimos y las problemáticas que se habían identificado con el fin de presentarla a los vecinos y poder buscar soluciones, así como lo hacían los vecinos de Lilia (Diario de campo, 2025).

Ilustración 10 - Maqueta propuesta



Autora: Karoll García.

Nota: Maqueta propuesta y realizada por ciclo 3 para presentar a sus vecinos y crear conciencia de las problemáticas del barrio.

Estas sesiones fueron fundamentalmente importantes, porque permitieron observar cómo los estudiantes, no sólo comprendían los conceptos de ciudadanía y participación

política, sino que también podían comprender que los interiorizaban a través de sus acciones concretas. Tales como en el ejercicio cartográfico colaborativo, el análisis crítico del barrio y también la construcción de una maqueta para exponer las problemáticas urbanas evidenciadas. La ciudadanía no fue abordada como una noción abstracta o legalista, sino como una práctica cotidiana que implicó el derecho a intervenir en el territorio, y a cuestionar las condiciones de vida, así como también proponer soluciones colectivas. Esta visión también se alinea con la idea y la propuesta de Zemelman (2005) que se tiene que para educar la ciudadanía, se necesita generar un proceso el cual implica generar condiciones para que los sujetos puedan pensarse como actores históricos, capaces de incidir en su realidad.

Al mismo tiempo, desde este enfoque de educación popular, la ciudadanía no sólo es el resultado de reconocer los derechos y deberes, sino también de reconocer como sujeto político con voz y una agencia transformadora. Tal y como señala Freire (1970) la educación debe permitir a los oprimidos nombrar el mundo y así también poder comprender las estructuras que lo determinan en lugar de simplemente adaptarse a él, por ende, identificar así problemas del entorno. Tales como el abandono estatal o la contaminación de los espacios públicos, y también poder plantear propuestas para dialogar con la comunidad. Los estudiantes pusieron en práctica una forma crítica de ciudadanía que se articula con lo educativo o lo político, lo personal y lo colectivo.

El segundo es que los estudiantes estaban tomando la iniciativa y estaban tomando su proceso educativo como un proceso que les permitiera ampliar y compartir su conocimiento con quienes aun sin ser parte del proceso de la Escuela Comunitaria Hekima eran partícipes de su proceso formativo en su vida cotidiana, lo cual da cuenta

además de que lograron comprender que los procesos educativos también pueden darse en espacios distintos a los de las aulas de clase.

Parte III

Resultados:

A continuación, nos permitimos establecer un balance interpretativo en torno a las categorías de análisis propuestas y su relación con la experiencia que tuvimos durante el ejercicio de diseño e implementación de la propuesta educativa para las mujeres migrantes de la Escuela Comunitaria Hekima. Ahora bien, sugerimos un cuadro en el que ubicamos dichas categorías con los respectivos propósitos educativos para así comparar los resultados obtenidos con los propósitos planteados en la guía temática.

Tabla 4 - Tabla Con Temas y Propósitos.

Tema.	Propósitos.
Migración	1. Comprender la división política de Colombia y su organización territorial. 2. Comprender las razones y consecuencias de la migración femenina.
Mujer migrante	1. Analizar el papel de la mujer en los procesos migratorios colombianos. 2. Comprender de qué manera influye su estatus de mujer migrante en ámbitos como lo educativo, laboral y social.
Interculturalidad	1. Analizar el papel de las costumbres y las tradiciones en la formación de la identidad y explorar como se transmiten y se transforman en diversas culturas. 2. Entender la construcción y el impacto de las identidades étnicas, raciales y religiosas en la sociedad colombiana.
Ciudad	1. Identificar las características y el impacto de la vida urbana en contextos diversos. 2. Analizar los principales problemas urbanos y explorar las estrategias y posibles soluciones.

Nota: Tabla con temas y propósitos planteados.

Migración:

En cuanto a la migración, los estudiantes no solo entendieron cómo está dividida políticamente Colombia y cómo se organiza el territorio, sino que también relacionaron esto con las problemáticas de violencia que ha vivido el país e hicieron un análisis desde su propia experiencia y su relación con lo rural.

También vimos que los estudiantes lograron entender las razones y consecuencias de la migración colombiana y cómo esto afecta a las mujeres de manera diferente; identificando problemáticas de violencia de género que van más allá de la violencia física y sexual, como la violencia psicológica, laboral y académica; lo cual fue muy importante porque les permitió entender que la migración no solo es un proceso físico, sino que también tiene un impacto emocional y social en las personas.

“Yo no seguí estudiando por la guerrilla, eso por allá de donde soy, de Bolívar, es zona roja entonces también por eso me vine. Yo recuerdo que para ir a la escuela nos montábamos en los burros del vecino, o a veces nos tocaba cruzar por el monte y con mi hermana nos tirábamos por esa loma y llegábamos todas sucias. Eso era muy divertido, lástima que por la guerrilla eso se volvió peligroso y como la escuela nos quedaba lejos pues preferimos no volver porque estaban empezando a llevarse a las niñas y ya después mis papás me mandaron para aquí donde una tía por miedo a que me llevaran” Estudiante Escuela Hekima (Diario de campo, 2025).

Interculturalidad:

En cuanto a la cultura, los estudiantes lograron identificar qué características hacían que su cultura en la ciudad fuera diferente a la de su lugar de origen, lograron comprender que no perdieron su cultura, sino que más bien ampliaron su concepto de interculturalidad y entendieron que pueden aprovechar esta nueva cultura para crecer y mantenerse como ciudadanas activas.

“Yo soy paisa y ustedes saben que uno es como muy cariñoso y toda la vaina, entonces recuerdo que una vez mi mamá estaba atendiendo a un señor y pues le dijo ‘mi amor’ entonces el señor la trató feo, le dijo que qué señora tan atrevida, que por qué le decía mi amor, y pues eso a mí me da mucha rabia, porque yo digo que por qué tengo que cambiar mis costumbres, mi hablado, la forma en la que soy, solo para agradarle a la gente de aquí...”. Estudiante Escuela Hekima (Diario de campo, 2025).

Ciudad:

En el eje de Ciudad, vimos que los estudiantes lograron identificar las problemáticas de la zona urbana a la que pertenecen; pero lo más importante es que lograron apropiarse de su rol como ciudadanos activos y propusieron llevar lo que aprendieron en el aula a sus vecinos; lo cual muestra que no solo identificaron las problemáticas, sino que también están dispuestos a plantear soluciones en compañía de los demás ciudadanos que están siendo afectados.

“Yo sé que muchas de aquí dicen que se quieren regresar, pero yo no, yo soy de Boyacá y la verdad me siento bien aquí. Yo desde aquí apoyo a una fundación de perritos de Boyacá, yo apadrino perros de allá, el perrito que tengo ahorita me lo traje desde allá y mi sueño es poder terminar mis estudios para tener un mejor trabajo y hacer una

fundación para los perritos de aquí, porque en esta ciudad si hay mucho perrito en la calle que en verdad lo necesita.” Estudiante Escuela Hekima (Diario de campo, 2025).

Conclusiones:

Uno de los principales desafíos que enfrentamos en nuestro trabajo con jóvenes y adultos fue la idea preconcebida de que la educación debía basarse en métodos y estrategias utilizadas en la enseñanza con niños de primera infancia; lo cual se tradujo en una falta de reconocimiento de las experiencias y conocimientos adquiridos por las estudiantes a lo largo de su vida, pues muchas de las estudiantes no lograban reconocerse como seres con conocimientos y habilidades desarrolladas a través de su experiencia y vida diaria, en lugar de ello creían que solo podrían aprender a leer y escribir mediante estrategias utilizadas en la enseñanza de las escuelas tradicionales. Aquí, era esencial reflexionar sobre nuestra práctica desde el enfoque de enseñanza no paramétrico propuesto por Quintar (2008), que nos permitió liberarnos de los moldes rígidos de enseñanza y crear actividades centradas en la memoria, la experiencia, el cuerpo y la identidad. La pregunta no era solo metodológica, sino también esotérica: ¿cómo establecer condiciones pedagógicas que permitan a los estudiantes ser reconocidos como expertos en la materia sin imponer un modelo externo o permitir la replicación de métodos educativos?

Al finalizar esta experiencia en la Escuela Comunitaria Hekima, comprendemos que ejercer la docencia en contextos de vulnerabilidad no puede reducirse a un acto técnico o meramente academicista, sino que exige una postura ética y política profundamente comprometida con la dignidad humana. Enseñar aquí significó desaprender muchas certezas, romper con lógicas verticales heredadas por la escuela

tradicional y abrimos al diálogo real con las mujeres migrantes, cuyas historias, silencios y resistencias se transformaron en la materia viva de nuestro quehacer pedagógico, este se basa en generar una consciencia crítica del sujeto, el cual viene con unos conocimientos previos arraigados a su entorno y sus vivencias, los cuales se traen al aula para producir saberes.

Es por lo anterior que nuestra labor no se limitó meramente al acto de enseñar a leer o escribir, cada sesión fue una apuesta por el reconocimiento mutuo, por la escucha como acto de justicia donde se reconozca al otro como un sujeto capaz de cuestionar su propia realidad. Siguiendo a Freire (1970), entendimos que nadie educa a nadie, y que el aprendizaje auténtico nace en la comunión entre quienes enseñan y quienes aprenden. Así, la ética docente se tejió en los pequeños gestos: en la disposición del aula en círculo, el acompañamiento de los hijos de cada una de las mujeres de La Escuela Hekima en las horas de clase, en el respeto por los tiempos de cada una y en el esfuerzo cotidiano por no imponernos, sino acompañar.

La horizontalidad fue mucho más que una estrategia metodológica: fue la decisión de renunciar a los privilegios que da el saber institucionalizado, y de habitar la incertidumbre que implica construir conocimiento desde la experiencia. Nos enfrentamos al reto de reconocernos también como aprendices, de descentrar la figura docente y permitir que fueran las mujeres con sus relatos, sus trayectorias migrantes y sus ausencias escolares quienes nos enseñaran a enseñar.

Siendo así que el aula poco a poco dejó de parecerse a un salón y se convirtió en un espacio simbólico de confianza, de cuidado y de comunidad, entendimos que el conocimiento no habita únicamente en los libros, sino en los cuerpos, en los caminos

recorridos, en las cocinas y las trayectorias de cada mujer migrante, pues entendimos que las mujeres que llegaron a estudiar con nosotras no eran sujetos vacíos, sino portadoras de memorias, de territorios, de costumbres diversas, de lenguajes propios, tal cual como lo afirma Estela Quintar (2008) . El territorio como lo propuso una de las mujeres migrantes no era un espacio físico, sino su cuerpo, su voz, su capacidad de cuidar y resistir. Y fue esa afirmación la que nos recordó que la pedagogía, para ser ética, debe partir siempre del lugar donde el otro está.

Esta experiencia también nos confrontó con nuestros propios límites. Enseñar desde la ética y la horizontalidad implica renunciar al control total, asumir los errores, sostener el vínculo cuando el tiempo es escaso, cuando el cansancio apremia o cuando los resultados no son medibles de inmediato. Pero aprendimos que en la educación popular no se trata de lograr objetivos académicos perfectos, sino de sembrar procesos que dignifiquen, que devuelvan el deseo de aprender, de pertenecer y de transformar.

Frente a lo anterior, surge una nueva pregunta que suscita como resultado de este proceso de sistematización y que esperamos pueda ser resulta en el camino de nuestra vida profesional ¿Cómo podemos los docentes diseñar e implementar prácticas educativas que reconozcan las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes permitiendo además que se fomente la investigación como una herramienta para mejorar la calidad de la educación?

REFERENCIAS

- Agudelo, N; Estupiñán, N. (2009). La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 85-100. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3196592>
- Pérez Grande, M. D. (2008). Mujeres inmigrantes: realidades, estereotipos y perspectivas educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, (14), 137–176. Recuperado de <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7484>
- Margarit, D., León, V., Roessler, P., Torres, A., & Álvarez, I. (2022). Migración, ciudad y mujeres: la movilidad en la vida cotidiana como herramienta de conocimiento Rumbos TS: Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales, (27), 51–74. <https://doi.org/10.51188/rrts.num27.625>
- Crítica urbana (2020) *Revista de estudios urbanos y territoriales “Mujeres y ciudad”*
- DANE (2012) (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas) *“Atlas estadístico Colombia: Tomo II Social Bogotá”*
- DANE (2024) *“Boletín técnico gran encuesta integrada de hogares”*
- DNP (2007) (Departamento Nacional de planeación en el 2007) *“La educación en cifras, Bogotá”*
- Terrón-Caro T., Cárdenas-Rodríguez R., Cueva Luna T. E. y Vázquez Delgado B. (2017). Educación y mujeres migrantes en tránsito en la frontera norte de México. La educación como variable y expectativa futura en el proceso migratorio. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 791-805. <https://doi.org/10.5209/RCED.53969>
- Enrique Martínez-Salanova Sánchez. Paulo Freire: Pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza. Universidad de Huelva. (2015)
- El Espectador Editorial “¿Qué celebramos cada 8 de marzo?” (2013)
- FEDERIGHI, P.: *La organización local de la Educación de Adultos*. Madrid, Ed. Popular, 1992.

- González, F.; Bolívar, I. y Vázquez, T. (2002), *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado*, Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular
- Morales, K. R., Panes, R. E., Aguilera, H. del N., Agurto, N. E., Bahamondes, M. J., & Olave, M. A. (2019). Acciones y percepciones de la gestión educativa en escuelas con alumnado migrante (Actions and perceptions of educational management in schools with migrant students). *Espacios*, 40(36), 1–15. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a19v40n36/19403620.html>
- Gutiérrez, F. (2010), «*Instituciones y territorio. La descentralización en Colombia*», en Konrad Adenauer Stiftung, *25 años de la descentralización en Colombia*, Bogotá: Konrad Adenauer Stiftung
- Holliday, O. (2020) *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*
https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Instituto André Michelin: <https://www.institutoandremichelin.com/inicio/nosotros>.
- Llanos, Y. (2017). La alfabetización en Colombia: ¿Repensar la educación más allá de las metas oficiales? Universidad Central.
- MEN Orientación Recursos: Colección Educación formal para adultos.
- Muxí Martínez, Z. (2015) “Mujeres haciendo ciudades: aprendiendo del pasado”
<file:///C:/Users/user/Desktop/Dialnet-MujeresHaciendoCiudades-5127998.pdf>
- Profamilia. (2016). Migración colombiana durante los últimos años. Encuesta Nacional de Demografía y Salud, ENDS 2015, 5–6. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/Documents/General/20161212_B_ENDS_2015_Migracion.pdf
- Ramírez, S.; Barbieri, A. y Rangel Rigotti, J. (2017), «*Padrão de mobilidade do caso colombiano do final do século XX e começos do século XXI: Uma aproximação a partir dos censos de 1993 e 2005 e do sistema de registro sobre deslocamento forçado*», en Revista Geografias, Edición especial, pp. 74-85.
- Torres, M. C. (2010), «¿Reformar para pacificar?», en Launa y Gama, C. y González González, F. E. (eds.), *Gobernanza y conflicto en Colombia*.

Interacciones entre gobernantes y gobernados en un conflicto violento, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

- Villa, L. y Esguerra, P. (2007), «*El comercio exterior colombiano en el siglo XX*», en Robinson, J. y Urrutia, M. (eds.), *Economía colombiana en el siglo XX. Un análisis cuantitativo*, Bogotá: Banco de la República-Fondo de Cultura Económica.
- Willers, S. (2016). Migración y violencia: las experiencias de mujeres migrantes centroamericanas en tránsito por México. *Sociológica (México)*, 31(89), 163–195. Disponible en <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1295>
- Montoya-Peláez, L., Mateos Cortés, L. S., & Dietz, G. (2021). La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México [Freire's footprint on intercultural education: Comparative glances at higher education in Colombia and Mexico]. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 9(23). <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.79338>
- Vargas Tamez, C. “Pensar la educación con personas jóvenes y adultas como un derecho humano”
- Muxí Martínez, Z. (2018). *Mujeres, casas y ciudades: Más allá del umbral*. DPR-Barcelona.
- Amoroso, S. (2020). Urbanismo con perspectiva de género: Hacia una ciudad “cuidadora”. *Crítica Urbana: Revista de Estudios Urbanos y Territoriales*, 3(11), 8–10
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. f.). Más campo para la educación rural. Recuperado el 12 de junio de 2025, de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87159.html>
- Tomasevski, K. (2006). Human rights obligations in education: The 4-A scheme. Wolf Legal Publishers
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no Parametral: Sendero hacia la descolonización*. México: IPECAL.