

**MEMORIAS DE RESISTENCIA POR EL DERECHO A LA CIUDAD: Una
Experiencia Pedagógica Sobre Territorio, Memoria E Infancias En La UPZ 52 La
Flora**

Jessica Alejandra Alvarez Romero

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Humanidades

Licenciatura En Ciencias Sociales

Trabajo de grado para optar al título de: Licenciada en Ciencias Sociales

Director(a) del trabajo: Stephania Martínez Ruiz

Bogotá

2026

Agradecimientos

Al universo, por permitirme llegar a este punto y darme la perseverancia para continuar.

A mi familia por su apoyo incondicional, a mi querido Jack quien se desveló conmigo tantas veces durante las largas horas de escritura.

A mis amigos más cercanos que fueron el soporte para continuar escribiendo con sus palabras de apoyo.

A mi tutora de trabajo de grado, por ser guía e inspiración en el camino, por sus recomendaciones, consejos y por las lecturas compartidas, enseñándome a ser una mujer que observa con sumo cuidado la realidad y que reflexiona sobre esta.

Finalmente, a quienes hicieron posible este proyecto, especialmente a la comunidad de la UPZ 52 La Flora, a sus lideresas, a los docentes (Lina y Leonardo) que me recibieron en el Colegio Gabriel García Márquez y sus estudiantes por abrirme las puertas de su territorio, por compartir conmigo sus relatos, memorias y experiencias en la reivindicación del derecho a la ciudad.

Tabla de contenido

Tabla de ilustraciones	6
Introducción.....	8
Capítulo I: Planteamiento del Problema.....	9
1.1. Justificación Y Pregunta Problema	11
1.2. Objetivo general	12
1.3. Objetivos específicos.....	12
1.4. Marco Teórico	13
1.4.1. Sobre El Derecho A La Ciudad Y Su Reivindicación	13
1.4.2. El Territorio Como Una Representación Viva De Sus Habitantes	25
1.4.3. Periferias E Infancias: Las Infancias En La Estructura Social De La Ciudad..	34
1.5. Metodología.....	48
1.5.1. Instrumentos Metodológicos	49
1.5.2. Caracterización Del Caso De Estudio (Poblacional, Espacial Y Temporal) .	50
1.5.3. UPZ La Flora.....	52
1.6. Categorías Resultantes Del Problema Social	54
1.6.1. Movimiento Del Derecho A La Ciudad: Articulaciones Comunitarias/Sociales Y De Mujeres.	54
1.6.2. El Territorio Como Una Representación Viva De Sus Habitantes (Organización Comunitaria Y Memoria Colectiva)	72
1.6.3. Las Mujeres En La Lucha Y Re significación De La Vida En La Ciudad.....	73
1.6.4. Memoria Barrial Y Organizaciones Sociales: Resistencias Frente Al Olvido Estatl	78
1.6.5. Prácticas Para Preservar La Memoria Barrial Y La Dignidad De La Vida	84
1.6.6. Infancias en la ciudad	88
Capítulo II: Propuesta Pedagógica	96
Introducción	96
2.1. Presentación De La Propuesta Curricular IED Gabriel García Márquez (Las Violetas).....	97

2.2. Sobre El Plan Curricular	99
2.3. Malla Curricular: Área De Competencias Ciudadanas	100
2.4. Balance De Propuestas Pedagógicas Y/O Educativas Afines	101
2.5. Perspectiva Conceptual De La Propuesta Pedagógica.....	103
2.6. Fases De La Propuesta Pedagógica.....	104
2.6.1. Fase 1. Presentación	104
2.6.2. Fase 2. El Derecho A La Ciudad	104
2.6.3. Fase 3. Memorias Comunitarias.....	105
2.6.4. Fase 4. Infancias en la consolidación de las ciudades	106
Capítulo III - Sistematización Y Resultados De La Práctica Pedagógica	1
3. 1. Derecho A La Ciudad	1
3.1.2. Sistematización De Prácticas Pedagógicas - Grupo 702	1
3.1.3. Sesión I: Presentación.....	1
3.1.4. Sesión II: Derecho A La Ciudad	5
3.1.5. Sesión III: Centro - Periferia - Acceso Y Oportunidades	9
3.1.6. Sesión IV: Historiografía Barrial.....	14
3.1.7. Sesión V: Cierre Y Evaluación De La Categoría I.....	15
3.1. 8. Aclaraciones	20
3.1.9. Hallazgos.....	20
3.2. Memoria Territorial.....	23
3.2.1. Sesión I	24
3.2.3. Sesión II: Reconocimiento Del Territorio Y Su Historia.....	26
3.2.4. Sesión III.....	30
3.2.5. Sesión IV- Fluyen Como El Agua- Relatos De La UPZ La Flora.....	35
3.2.6. Sesión V.....	38
3.2.7. Sesión VI- las mujeres como protagonistas del territorio	40
3.2.8. Sesión VII	44
3.2.9. Hallazgos.....	46
3.3. Las Infancias En La Consolidación De Las Ciudades.....	49
3.3.1. Sesión I	50

3.3.2. Hallazgos.....	53
3.3.3. Aclaraciones	54
3.4. Conclusiones	55
3.5. Obstáculos O Limitaciones	1
3.6. Recomendaciones	2
4. Bibliografía.....	3
5. Anexos	8
5.1. ANEXO A: PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.	8
5.2. ANEXO B: TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS.	10
Movimiento del derecho a la ciudad: articulaciones comunitarias/sociales y de mujeres.	10
El territorio como una representación viva de sus habitantes (organización comunitaria y memoria colectiva).....	15
Infancias en la consolidación de la ciudad	19

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1 Mapa de Bogotá D.C enfocado en Usme. Elaboración propia (2025).....	51
Ilustración 2 Mapa de equipamientos y servicios UPZ La FLora El mapa muestra la ubicación de los comedores comunitarios y la estructura urbana de la UPZ La Flora. Adaptado de Diagnóstico local con enfoque territorial: Localidad de Usme, por la Secretaría Distrital de Integración Social, 2021, p. 13	53
Ilustración 3 <i>Recorrido ruta alimentadora Tihuaque TM, esta ruta conecta los barrios de la UPZ al portal 20 de julio y a otros barrios cercanos. Fuente. TransMilenio S.A. (2020). TransMiApp [aplicación móvil]. Google Play. https://play.google.com/store/apps/det.....</i>	55
Ilustración 4 Portal 20 de Julio TM, lugar de referencia para llegar a la UPZ 52 La Flora, en el que se encuentra el alimentador que conecta los barrios de la UPZ con las demás zonas de la ciudad. Fuente elaboración propia	57
Ilustración 5 <i>Unidad de Servicios de Salud La Flora: La UPA La Flora es la única institución prestadora de servicios de salud que se encuentra en la zona y que debe cubrir a los habitantes de los barrios cercanos como Juan Rey, además de prestar el servicio. Fuente elaboración propia ..</i>	60
Ilustración 6 CAI Juan Rey que divide y limita San Cristóbal con Usme, zona recreativa. Fuente elaboración propia	62
Ilustración 7 Fotografía, Estanque comunitario, utilizada en la exposición del festival del agua 2024 Fuente elaboración propia	67
Ilustración 8 Exposición de hogares de autoconstrucción en el barrio J.J Rondón, en el festival del agua 2024 fuente elaboración propia	73
Ilustración 9 Reunión entre funcionarios de la alcaldía, comunidad tihuaqueña y el colegio Gabriel García Márquez en el festival del agua 2024. Fuente elaboración propia.....	78
Ilustración 10 creación murales que cuentan historias. Fuente Marlon Valdez.....	87
Ilustración 11 Primera clase de acercamiento, grupo 702. Fuente elaboración propia.....	2
Ilustración 12 lluvia de ideas de conceptos sobre derechos, fuente elaboración propia	3
Ilustración 13 Presentación sobre conceptos básicos de ciudad para niños, fuente elaboración propia	6
Ilustración 14 Resultados mapa mental sobre que es la ciudad para niños, grupo 702 fuente elaboración propia	6
Ilustración 15 Resultados mapa mental sobre que es la ciudad para niños, grupo 702 fuente elaboración propia	7

Ilustración 16 Resultados mapa mental sobre que es la ciudad para niños, grupo 702 fuente elaboración propia	7
Ilustración 17 Actividad diferencias del campo y la ciudad, grupo 701, fuente elaboración propia .	8
Ilustración 18 Actividad diferencias del campo y la ciudad, grupo 701, fuente elaboración propia .	9
Ilustración 19 Ejemplo sobre otras historias similares a la de la UPZ, Fuente elaboración propia ..	10
Ilustración 20 Presentación sobre centro-periferia para niños, fuente elaboración propia.....	11
Ilustración 21 Resultados actividad reconociendo la ciudad, fuente elaboración propia	11
Ilustración 22 Resultados actividad reconociendo la ciudad, fuente elaboración propia	12
Ilustración 23 Resultados actividad reconociendo la ciudad, fuente elaboración propia	12
Ilustración 24 Resultados actividad reconociendo la ciudad, fuente elaboración propia	13
Ilustración 25 Diseño ciudad, grupo 702, fuente elaboración propia	16
Ilustración 26 Evaluación de cierre y apropiación de conceptos, fuente elaboración propia	16
Ilustración 27 Evaluación de cierre y apropiación de conceptos, fuente elaboración propia	17
Ilustración 28 Evaluación de cierre y apropiación de conceptos, fuente elaboración propia	17
Ilustración 29 Creación de la ciudad, grupo 701, fuente elaboración propia	18
Ilustración 30 Mapa mental sobre la memoria para niños, fuente elaboración propia.....	25
Ilustración 31 Recorrido pedagógico, explicaciones del “profesor Santiago” líder comunitario. fuente elaboración propia	27
Ilustración 32 Exposición grupo 702 durante el recorrido pedagógico en el parque del agua. fuente elaboración propia	27
Ilustración 33 Recorrido pedagógico, antiguo colegio Las Violetas fuente elaboración propia	28
Ilustración 34 Recorrido pedagógico, PTAP Yomasa fuente elaboración propia	29
Ilustración 35 Exposición Grupo 701, Fuente Elaboración propia.....	31
Ilustración 36 Exposición Grupo 701, Fuente Elaboración propia.....	32
Ilustración 37 Cartografía de la salida pedagógica, grupo 702 fuente elaboración propia.....	33
Ilustración 38 Cartografía de la salida pedagógica, grupo 701 fuente elaboración propia.....	33
Ilustración 39 Resultados guía de observación después de la salida pedagógica, grupo 702 fuente elaboración propia	34
Ilustración 40 Resultados guía de observación después de la salida pedagógica, grupo 702 fuente elaboración propia	34
Ilustración 41 Escritos elaborados por estudiantes sobre la salida pedagógica, grupo 701	35
Ilustración 42 sesión IV Actividad relatos de la UPZ, Grupo 702 fuente elaboración propia.....	38
Ilustración 43 sesión V Usmeando en el territorio, grupo 702 fuente elaboración propia	40

Ilustración 44 Sesión VI Mujeres en el territorio	41
Ilustración 45 Creación de la historia del personaje femenino, grupo 702 fuente elaboración propia	44
Ilustración 46 Elaboración del personaje femenino- grupo 702 fuente elaboración propia.....	45
Ilustración 47 Pintamos nuestro territorio, grupo 702 fuente elaboración propia	52
Ilustración 48 Pintamos nuestro territorio, grupo 702 fuente elaboración propia	53

Introducción

El presente trabajo, titulado “*Memorias de resistencia por el derecho a la ciudad*”, nace a partir de la necesidad de analizar y visibilizar las dinámicas urbanas de exclusión en la memoria de la UPZ 52 La Flora, ubicada en la localidad de Usme. Bajo un contexto donde la producción capitalista prioriza el mercado sobre el bienestar social y la construcción de un tejido social justo y democrático en las ciudades.

La investigación se centra en comprender como los habitantes de este territorio, construido por campesinos, desplazados y personas de bajos recursos han creado vínculos de pertenencia y resistencias a través de procesos comunitarios de autogestión y prácticas de memoria colectiva para la reivindicación de sus derechos en las ciudades y su reconocimiento en la historia de Bogotá. De manera que, se estructura en tres grandes capítulos:

Capítulo I: se exponen los conceptos de derecho a la ciudad desde una perspectiva crítica y feminista que busca profundizar la repercusión de este en la consolidación de memorias en la ciudad siendo una herramienta política de resistencia frente al olvido estatal.

Capítulo II: Presenta la propuesta pedagógica diseñada para el Colegio Gabriel García Márquez (Las Violetas), la cual utiliza metodologías como el Aprendizaje Basado en Preguntas (ABP) y la pedagogía de la memoria para involucrar a estudiantes de grado séptimo en el reconocimiento de su territorio y en la formación política de estos.

Capítulo III: Expone la sistematización y los resultados de la práctica pedagógica, donde se evidencia cómo los recorridos territoriales y la creación de cartografías permitieron a las infancias reconocerse como sujetos políticos activos en la construcción de la ciudad.

Para concluir, esta investigación muestra que la ciudad no solo se define por un plan urbanístico, sino que también son necesarias las memorias de quienes la habitan, reafirmando que el derecho a la ciudad, es, ante todo, un derecho colectivo que permite dignificar la vida urbana.

Capítulo I: Planteamiento del Problema

El derecho a la ciudad es un concepto crítico que surge en respuesta a los desafíos urbanos y la creciente urbanización que termina configurando el espacio físico y la vida social y cultural de los ciudadanos que lo habitan. En este sentido, Henri Lefebvre introduce este concepto en los años sesenta con el “objetivo de visibilizar las ciudades como espacios de participación, justicia y equidad, invitando a los ciudadanos a construir y decidir sobre el espacio de acuerdo con sus propias particularidades”. (Lefebvre, 1969; Kern, L., 2021).

Por consiguiente, el Estado debe brindar los recursos necesarios para permitir la integración de todos sus habitantes. Sin embargo, en la realidad urbana se demuestra que dichas particularidades no son reconocidas de manera equitativa, pues las leyes que regulan y comercializan el suelo urbano terminan excluyendo y estigmatizando a ciertos sectores sociales, dificultando la construcción de un tejido social inclusivo que reconozca las particularidades de cada uno de sus miembros, como también su historia, sus memorias personales y colectivas. Con esto, podemos entender que los procesos de urbanización no solo producen desigualdades materiales, sino también simbólicas, pues niegan los relatos, prácticas y experiencias que las comunidades han tejido en torno a su derecho a habitar la ciudad.

Bajo este panorama, existen múltiples investigaciones, artículos y experiencias que documentan la importancia de las luchas y resistencias de los barrios populares por la legalización, la obtención y acceso a los servicios básicos y el reconocimiento de su forma de habitar. En este sentido, no hablamos solamente de la ciudad como un espacio físico, sino también simbólico, que se transforma con las memorias, prácticas y acciones colectivas que le dan sentido a la vida comunitaria y, en ocasiones, como consecuencia, la disputa territorial.

La memoria, vista como un campo de disputa, permite reconstruir la forma en que los habitantes han vivido y resistido los procesos de exclusión, marginalización y

estigmatización, resignificando, rememorando y transformando los lugares, procesos y prácticas, permitiendo dignificar la vida periurbana.

En la actualidad, se han consolidado barrios fuera del centro de la ciudad, alejados del núcleo de poder que, debido a su consolidación, trae diversos efectos sobre la forma en que se habitan y, de igual manera, trae consigo unas dinámicas urbanas particulares. Por lo tanto, estos lugares son reconocidos por las luchas sociales y culturales de quienes los habitan; habitantes que llegan por diversas circunstancias, buscando oportunidades o una vida digna, pero hallando una expansión urbana difusa. Por consiguiente, son quienes buscan un reconocimiento dentro de un sistema que les excluye indirectamente y no les considera dentro del mismo, así mismo como parte importante para la construcción de un tejido social igualitario con una consolidación y legalidad frente al Estado local.

Por tal razón, la organización de movimientos sociales busca obtener unos derechos básicos dentro del suelo urbano, que les permita una mejor calidad de vida frente a las diversas dinámicas y conflictos urbanos.

Respecto a esto, en Bogotá, la localidad de Usme se configura como periferia debido a su ubicación respecto a los centros de poder, y se caracteriza por la conformación de un tejido social conflictivo, condicionado por las políticas de urbanización y politización de los espacios por parte de diversos actores sociales. De esta forma, Usme se ha consolidado a partir de la llegada de campesinos, desplazados y personas de bajos recursos que buscan una oportunidad dentro de la ciudad y mejores oportunidades. Por lo tanto, este territorio se encuentra enmarcado por sus recursos naturales y la coexistencia de zonas rurales y urbanas, lo que la hace una localidad que resguarda todo tipo de experiencias, símbolos y memorias de lucha y resistencia frente a las políticas urbanísticas.

Bajo esta perspectiva, la UPZ 52 La Flora es una zona de estudio que nos permite analizar cómo estas memorias comunitarias de luchas y resistencias se entrelazan con las reivindicaciones por el derecho a la ciudad, permitiendo a sus habitantes reconocerse como actores legítimos en la producción y apropiación del espacio urbano.

En síntesis, el presente trabajo tiene como objetivo comprender cómo los habitantes de la periferia urbana de Usme, en la UPZ La Flora, promueven el derecho a la ciudad a partir de

la reivindicación de sus derechos fundamentales ante el Estado y la construcción de las memorias colectivas que fortalezcan su identidad en Bogotá. Este enfoque permite analizar también críticamente los mecanismos de participación y transformación del espacio urbano desde las voces y experiencias de quienes habitan los bordes de la ciudad.

Justificación Y Pregunta Problema

La urbanización popular sin una planeación urbanística trae consigo asentamientos carentes de servicios básicos y reconocimiento legal, lo que afecta de manera significativa las condiciones de vida de sus habitantes y reproduce dinámicas de exclusión social, económica y simbólica. La UPZ 52 La Flora constituye un espacio de estudio privilegiado en cuanto a la articulación del derecho a la ciudad en las memorias, luchas, resistencias y prácticas comunitarias de autogestión y reconocimiento de las personas que habitan los bordes de la ciudad.

Sumado a esto, la memoria actúa como una herramienta política que permite visibilizar las historias y situaciones de exclusión y marginalización, de igual manera, al reconocimiento de prácticas y acciones colectivas que dignifican la vida comunitaria y fortalecen la identidad territorial frente al olvido estatal. Debido a esto, se hace necesario el análisis de estas experiencias con el objetivo de demostrar que la ciudad no solamente se construye y transforma a través de los planes urbanísticos y las decisiones estatales, sino que también desde las resistencias cotidianas, las prácticas sociales, culturales y las narraciones comunitarias, que son necesarias para entrelazar y construir un tejido social más justo y equitativo, reconociendo las voces de quienes habitan los bordes como sujetos transformadores, los aportes que formulan desde su cotidianidad a las políticas públicas, en conjunto con su participación y reconocimiento de la diversidad cultural, lo que genera así el enriquecimiento de la vida urbana.

Por lo tanto, este trabajo se justifica en la necesidad de analizar cómo, a través de los contextos de urbanización popular como el de La Flora, en Usme, se producen prácticas comunitarias y remembranzas que reivindican el derecho a la ciudad y dignifican la vida urbana. En breve, este enfoque resalta el valor de las memorias colectivas como herramientas para la transformación social, en la construcción de la ciudad; así mismo, analiza y recoge

las desigualdades urbanas y su incidencia en la calidad de vida urbana y oportunidades para las infancias.

Así pues, la investigación busca dar respuesta a la pregunta: *¿De qué manera las memorias, luchas y resistencias comunitarias de la UPZ La Flora 52 articulan el movimiento de derecho a la ciudad, permitiendo la reivindicación de derechos básicos, el reconocimiento de su identidad y la visibilización de las infancias como sujetos políticos?*

El presente trabajo se centrará en la investigación y conceptualización del derecho a la ciudad, contextualizado en el caso de la UPZ 52 La Flora, en diálogo con las memorias que los habitantes han ido tejiendo en relación con el territorio y con el lugar de las infancias en los procesos urbanísticos, reconociéndose estas como sujetos necesarios en la planeación urbana.

Objetivo general

Analizar la relación entre las infancias y los habitantes de la periferia urbana de Usme, en la UPZ 52 La Flora, en los procesos de derecho a la ciudad a través de la identificación y reivindicación de sus derechos fundamentales ante el Estado, la construcción de las memorias colectivas y prácticas cartográficas que permitan fortalecer el reconocimiento de su identidad en Bogotá.

Objetivos específicos

1. Analizar la relación entre las dinámicas poblacionales, los procesos de urbanización informal y la articulación de los habitantes de la UPZ 52 La Flora con el movimiento del derecho a la ciudad, considerando la incidencia del Estado en la configuración del territorio.
2. Reconocer las memorias de luchas y resistencia de la comunidad de la UPZ 52 La Flora, con el fin de comprender cómo estas experiencias inciden en la construcción y reivindicación del derecho a la ciudad.
3. Identificar el rol de las infancias dentro del territorio con el fin de fortalecer su participación en los procesos comunitarios y de reconocimiento y apropiación en el espacio público, a partir de los relatos y opiniones de los habitantes.

4. Implementar estrategias pedagógicas basadas en la cartografía de la memoria que permitan a los estudiantes de grado 7 del colegio Gabriel García Márquez reflexionar y reconocer su territorio y las memorias que hacen parte de la reivindicación del derecho a la ciudad y su participación en las ciudades.

Marco Teórico

Desde el campo de la memoria, las narrativas de luchas, resistencias y prácticas comunitarias permiten a los habitantes reafirmar su identidad, construir sus territorios y reivindicar algunos de los derechos que se les han negado. La memoria se convierte para estas comunidades invisibilizadas y excluidas en una práctica comunitaria que posibilita la transformación de sus territorios y la preservación de sus experiencias colectivas.

En este sentido, la articulación entre memoria y derecho a la ciudad surge como un campo fértil para la reflexión sobre las desigualdades urbanas, las cuales son bastante comunes a raíz de las transformaciones y decisiones políticas que buscan suplir la necesidad de servicios habitacionales, pero que fragmentan el tejido social y limitan las interacciones en el espacio público, a su vez, estigmatizan y excluyen otras formas de habitar, lo que genera consigo la desvinculación en la construcción del derecho a la ciudad y su apropiación.

Por consiguiente, iniciar el abordaje con la conceptualización de derecho a la ciudad permite comprender la articulación entre la incidencia de las luchas, resistencias y prácticas colectivas para la reivindicación y reconocimiento de las comunidades que habitan los bordes de la ciudad y sus demandas frente al olvido estatal.

Sobre El Derecho A La Ciudad Y Su Reivindicación

Según Lefebvre (1969), el derecho a la ciudad va más allá del acceso individual o colectivo a los recursos urbanos: es el derecho a transformar y reinventar la ciudad como un espacio de encuentro y convivencia. La ciudad se percibe como un lugar cargado de significados y vivencias que se transforman con el tiempo, reconociendo que la ciudad está en disposición de sus habitantes y se ve afectada en gran parte por la manera en que se da su apropiación frente a diversos elementos externos (pp. 131-139).

Lefebvre no solamente considera el derecho a la ciudad como la acción colectiva de poder transformar, reinventar y construir la ciudad en base a nuestras necesidades y situación como ciudadanos, sino que además nos invita a realizar una acción de resistencia al mercado capitalista y de producción, que promueve la mercantilización del espacio urbano, que nos inhibe de participar y apropiarnos de este como parte de nuestros procesos de socialización y representación en las ciudades.

En definición, se puede entender que el derecho a la ciudad implica una reapropiación y participación en el espacio urbano con el fin de promover una vida urbana más justa y equitativa en la que se reconoce la afectación de las diversas dinámicas y políticas, como de la situación ciudadana de quienes habitan estos espacios.

Por otro lado, se entiende la ciudad como un espacio urbano en constante transformación, que se encuentra conformado por múltiples particularidades que se relacionan directamente con las prácticas sociales, políticas y culturales de sus habitantes. De forma que este no es simplemente un escenario físico, sino que este se encuentra dotado de significados a partir de la experiencia cotidiana y las relaciones sociales que las personas establecen en él y a través del entorno.

En este sentido, la ciudad también puede ser vista como un espacio en constante disputa debido a que en él se toman decisiones que afectan y transforman la cotidianidad de quienes lo habitan. Con esto, Harvey (2013) en *Ciudades Rebeldes* retoma y amplía lo propuesto por Lefebvre (1969), argumentando que el derecho a la ciudad se presenta como un derecho colectivo profundamente político, en el cual se ve implicada la disputa por el control sobre los procesos de urbanización y mercantilización de la ciudad.

Para Harvey (2013) en *Ciudades Rebeldes*, las ciudades no son espacios neutros, sino que se encuentran como territorios formados por intereses económicos, que se fundamentan en función de las lógicas de acumulación y exclusión. De forma que reclamar el derecho a la ciudad implica una exigencia de poder, para decidir qué tipo de ciudad queremos construir y para quién, desafiando de esta manera diversas estructuras que privilegian a unos pocos.

En consecuencia, este derecho no se limita meramente al acceso físico del espacio urbano, sino que se reproduce y transforma a través de las experiencias, memorias, símbolos y vivencias cotidianas de quienes habitamos las ciudades.

Afirma Harvey (2013):

El derecho a la ciudad es, por tanto, mucho más que un derecho de acceso individual o colectivo a los recursos que esta almacena o protege; es un derecho a cambiar y reinventar la ciudad de acuerdo con nuestros deseos. Es, además, un derecho más colectivo que individual, ya que la reinvención de la ciudad depende inevitablemente del ejercicio de un poder colectivo sobre el proceso de urbanización. La libertad para hacer y rehacernos a nosotros mismos y a nuestras ciudades. (p. 20)

A esto, Lesli Kern (2021) ofrece una perspectiva feminista del derecho a la ciudad; esta destaca el papel de las mujeres y otras identidades marginadas sobre sus experiencias en la ciudad, denunciando la exclusión espacial y simbólica a la cual se enfrentan las mujeres en los entornos urbanos y propone una ciudad más inclusiva, segura y planeada desde la diversidad de experiencias y necesidades.

Kern (2021) sostiene que: *“El derecho a la ciudad se refiere al acceso equitativo y participativo de todos los ciudadanos a los recursos y servicios y oportunidades urbanas, independientemente de su raza, género, clase social y entre otras características.” (pp. 141-145)*

A través de esta percepción, Kern (2021) añade otras dimensiones a la discusión sobre el acceso a la ciudad, lo que da como resultado unas nuevas formas de apropiación del espacio que dependen de varios factores particulares del individuo o de las comunidades. Estos elementos también forman parte de la experiencia propia de los sujetos en el espacio urbano, así como del significado que estos le dan, para la transformación y creación de las ciudades y sus diferentes formas de habitar y decidir sobre ellas.

Por lo tanto, es fundamental debatir estos factores desde un escenario en el que la ciudad se planifica en función de la comodidad de un grupo específico, lo que termina excluyendo y

segregando su acceso, así como también las oportunidades que esta puede ofrecer a otros grupos de población por razones de clase, raza, sexo o género, e incluso diversidad sexual.

Kern (2021) afirma: *“La ciudad ha sido diseñada por y para los hombres, y eso se refleja en cada rincón del espacio urbano”* (p.16).

Por consiguiente, la ciudad no puede ser vista como un espacio neutro o de fácil acceso para todos, puesto que su diseño, planificación y uso ha estado históricamente atravesado por las relaciones de poder que benefician a ciertos cuerpos, identidades y formas de habitar, mientras excluyen y segregan otras formas de apropiación.

En consecuencia, el reconocimiento del género es un factor distintivo que configura la experiencia urbana y que, a su vez, se encuentra atravesado por condiciones de clase, raza y ciclos vitales como el embarazo, la pubertad y la maternidad. Siendo estas condiciones distintivas que afectan directamente la manera en que las mujeres y niñas habitan o transitan las ciudades. Así pues, la identificación de estos factores distintivos, nos permiten entender cómo se condicionan o limitan el uso y apropiación de los espacios urbanos, que históricamente han sido diseñados por y para los hombres, desde sus necesidades, tiempos y formas de habitar.

Un ejemplo de ello es la construcción y distribución de zonas de deportes, que son distintivas en su uso mayormente por los hombres, o la escasa representación femenina en la toma de decisiones políticas y administrativas que afectan directamente la construcción de las ciudades y su cotidianidad, lo que nos permite evidenciar cómo la ciudad se ha construido desde una lógica limitante, excluyente y estigmatizante.

En pocas palabras, esta exclusión no solo limita el acceso al espacio urbano, sino que también relega o direcciona a las mujeres a sus hogares y a las tareas domésticas, lo que invisibiliza sus experiencias y necesidades. Esto es visto como un problema para la ciudad, pues en lugar de reconocerlas como parte fundamental en la construcción del tejido social, se condicionan sus acciones.

Por otra parte, el reconocimiento de las relaciones de dominación en la planificación y organización urbana permite identificar cómo ciertos grupos o rasgos privilegiados (hombres

blancos, clase media o alta, cisgéneros y heterosexuales), quienes posiblemente han acaparado históricamente la creación y organización del espacio urbano.

En consecuencia, las comunidades o colectivos racializados, empobrecidos, desplazados, madres cabeza de hogar y pueblos indígenas han sido sistemáticamente marginados y segregados durante años en la toma de decisiones y de la creación de espacios urbanos, forzados de esta forma a habitar las periferias urbanas, donde no cuentan con todos los requerimientos para una vida digna, ni oportunidades, ni una representación política, ni el acceso a una vivienda propia y servicios públicos de calidad.

De forma que la ciudad no solo es un bien físico, material o de producción, sino que se convierte en un escenario de lucha, donde se disputan significados, experiencias, derechos y formas de vida.

En consecuencia, la ciudad no solamente se ve reflejada como un escenario de bien material, económico y productivo, sino que además pasa a ser un escenario de lucha en el cual se toman decisiones, se crea, se comparte y se disfruta, en el cual se da la creación de una identidad propia y colectiva en constante transformación a partir de nuestras experiencias y se construyen formas de resistencia.

Bajo esta premisa, la organización social cumple un papel fundamental frente al reclamo y cumplimiento de los derechos y la justicia social, pues es a través de la gestión comunitaria que se da la construcción de un tejido social urbano diverso que tiene un objetivo en común a pesar de las diferencias para la creación de una ciudad igualitaria y justa. Con esto, las luchas por el derecho a la ciudad se han visto protagonizadas históricamente por las comunidades vulneradas y excluidas, las cuales desde la periferia han reclamado sus derechos a habitar, transformar y decidir sobre el espacio urbano.

De forma que estas organizaciones son clave para la materialización del derecho a la ciudad, enfrentándose a un modelo económico y político que reduce a la ciudad a un bien material, de producción, de consumo y de especulación, el cual no tiene en cuenta las necesidades específicas de los individuos para una vida digna. De modo que, con la organización de las comunidades, estas reivindican la idea de una ciudad pensada desde las necesidades reales

de sus habitantes, en la cual la dignidad, la justicia espacial y la seguridad son principios fundamentales para la construcción de un mundo más equitativo.

Afirma Harvey (2013) en *Ciudades Rebeldes*:

Los grupos de la Alianza por el Derecho a la Ciudad constan principalmente de inquilinos de bajos ingresos pertenecientes a comunidades de color que luchan por un desarrollo que satisfaga sus deseos y necesidades; gente sin hogar que se organiza por su derecho a la vivienda y servicios básicos; y jóvenes LGBTQ de color que pugnan por su derecho a espacios públicos seguros. (pp. 14-15).

En consecuencia, la materialización del derecho a la ciudad implica el reconocimiento de que en los espacios urbanos se reúnen personas diversas con necesidades particulares, las cuales buscan reivindicar y defender su derecho a un espacio público, acceso a servicios y suelo, enfrentándose a procesos de mercantilización inmobiliaria y políticas estatales que perpetúan la segregación, exclusión y marginalidad.

En este sentido, el derecho a la ciudad, como derecho colectivo, nos invita a cuestionar las dinámicas urbanas que fragmentan y excluyen, promoviendo la construcción de un tejido social consciente, autónomo y participativo, capaz de influir en la toma de decisiones sobre los espacios habitados. Bajo esta visión, podemos entender que el derecho a la ciudad ha sido interpretado como un derecho colectivo que integra otros derechos importantes, como el acceso a la vivienda, espacio público, transporte y participación ciudadana.

Con esto, Torres (2020) propone una visión de ciudadanía urbana, la cual tiene especial énfasis en la capacidad de los habitantes para participar activamente en las decisiones que afectan su entorno; con esto, el derecho a la ciudad es visto como una herramienta para fortalecer la participación ciudadana en la organización y planificación urbana. Este señala que el derecho a la ciudad surge como una necesidad y negación de la fragmentación y de la imposibilidad de los habitantes de hacer uso de la ciudad: *“Demostrando la necesidad de la transformación radical de la ciudad que aparece y es vivida como pérdida y privación, extrañamiento y caos”*. (Torres, 2005, p. 3).

De forma que el derecho a la ciudad no se limita al acceso a servicios y oportunidades, sino que también implica la participación política, justicia espacial y el reconocimiento de las diversas formas de habitar y construir ciudad.

En cuanto al derecho a la ciudad en América Latina, este se ve posicionado como una respuesta crítica frente a los procesos de exclusión, segregación, estigmatización y marginalización urbana, impulsado por movimientos sociales, académicos y gobiernos locales. De forma que este concepto se convierte en un eje central dentro de las políticas públicas orientadas a la justicia espacial, equidad y sostenibilidad, lo que promueve una visión de una ciudad más inclusiva y democrática. En consecuencia, la creación de herramientas como la Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad (2005) y la Nueva Agenda Urbana (ONU-Hábitat, 2016) ha sido parte importante para la difusión y aplicación de este concepto en la región.

Desde una visión latinoamericana, Abramo (2011) ha aportado significativamente al debate de este derecho al cuestionar la dicotomía entre ciudad formal e informal, como la producción desigual del espacio. Bajo este contexto, este destaca que:

La informalidad no debe ser vista como un fenómeno, sino como una forma jerarquizada de la producción del espacio urbano en América Latina, donde la autoconstrucción y la ocupación del suelo de forma ilegal son prácticas comunes para el acceso a la ciudad y la vivienda. (Abramo, 2012, p. 28).

Con esto, se propone reconocer que estas formas populares de habitar son parte legítima del derecho a la ciudad. Ahora bien, el concepto de derecho a la ciudad no solo se limita a su dimensión jurídica o técnica, sino que también se posiciona y resignifica dentro de la organización social de las ciudades latinoamericanas. Bajo este contexto, el derecho a la ciudad se adapta a las realidades sociales, políticas y jurídicas locales, permitiendo identificar el tipo de ciudad al que se vincula esta categoría. Como señalan Carrión et al. (2019), estas ciudades son: “*espacios de disputas y conflictos cotidianos y de producción y consumo propios de la vida humana*”. (pp. 95-99).

Así pues, el derecho a la ciudad se ve apropiado y discutido por diversos grupos y movimientos sociales que buscan democratizar el acceso al espacio urbano y hacer visibles las necesidades de sus habitantes frente a un gobierno local desigual, el cual, muchas veces, promueve y fomenta políticas públicas que privilegian la privatización de espacios, el acceso limitado a la vivienda y la reproducción de desigualdades estructurales.

Con esto, el derecho a la ciudad se convierte en una herramienta de lucha colectiva, que permite a las comunidades e individuos disputar el modelo de ciudad impuesto y homogéneo para construir alternativas más justas, inclusivas y representativas.

Bajo este contexto, con la industrialización, la liberación del mercado y la expansión urbana hacia las zonas periféricas surge una nueva preocupación en los organismos gubernamentales acerca del ordenamiento territorial y la construcción de viviendas para los nuevos habitantes. A partir de este momento, la construcción de las viviendas o zonas residenciales pasa a ser parte de un mercado regulado en el que el uso del suelo tiene unas especificaciones y se atiene a una regulación constante por parte del Estado. Esto da lugar al surgimiento de unas políticas gubernamentales orientadas a la organización de la ciudad, como también la integración y formalización de estas zonas a la ciudad, aunque con resultados desiguales.

A pesar del potencial transformador del derecho a la ciudad, este enfrenta múltiples desafíos estructurales que limitan su cumplimiento, como la gentrificación, la privatización del espacio público, la desigualdad socioespacial y la falta de voluntad política. De forma que, el limitado reconocimiento de este derecho y su implementación práctica y real restringe la participación de las comunidades en la toma de decisiones que afectan su entorno.

Con lo dicho anteriormente, uno de los factores distintivos en esta problemática es el papel del mercado inmobiliario, tanto formal como informal, que configura el espacio urbano. Por tanto, el mercado formal, regulado por el Estado, tiende a priorizar proyectos de alta rentabilidad, lo que conduce a la exclusión de sectores populares y a procesos de marginalización socioespacial. Por otra parte, el mercado informal, aunque es visto como una alternativa al acceso a la vivienda para poblaciones empobrecidas debido a la rapidez en cuanto a la obtención de algún tipo de respuesta, opera fuera de un marco legal, lo que genera

condiciones de precariedad, sin acceso a servicios básicos, espacios de recreación y vulnerabilidad.

Bajo este contexto, las invasiones o asentamientos informales también juegan un papel importante en la expansión de las ciudades, debido a que responden a la necesidad urgente de viviendas ante la ausencia de alternativas accesibles en el mercado formal. A raíz de esto, este tipo de dinámicas urbanas y de mercado inmobiliario se hacen comunes e intensifican a raíz de las nuevas formas de producción capitalista y neoliberales del espacio urbano, las cuales priorizan la rentabilidad del suelo y la atracción de nueva mano de obra sobre el bienestar social. En sintonía con lo anterior, se deben mencionar el impacto de los avances urbanísticos, como la creación de carreteras, nuevas vías de acceso y transporte que facilitan la ocupación en los bordes de la ciudad, atrayendo nuevos habitantes debido al bajo costo del suelo, lo que impulsa a la descentralización de los entornos urbanos y genera la creación de nuevas políticas públicas frente a la regulación del mercado inmobiliario y el uso del suelo.

En consecuencia, el Estado tiene un rol clave como mediador de estas tensiones socio espaciales. Por un lado, este debe garantizar el acceso equitativo al suelo y vivienda a través de políticas públicas inclusivas y sostenibles; que aseguren la misma cantidad de equipamientos urbanos independientemente de la ubicación geográfica en la que se encuentren los asentamientos. Asimismo, debe regular el mercado inmobiliario con el fin de evitar la especulación y reproducción de desigualdades, asegurando que el derecho a la ciudad se traduzca en prácticas territoriales justas, participativas y democráticas.

Maldonado (2005) afirma que:

Una política exclusivamente vivendista (sin incorporar mecanismos de gestión del suelo) e impulsada solo por subsidios directos a la demanda, afronta dificultades crecientes, relacionadas tanto con la proporción de dichos subsidios representada en el precio total de la vivienda, como con los trámites de elegibilidad y entrega, sin contar que en una situación de desempleo, subempleo y pobreza, las familias tienen un margen cada vez menor de obtención de los recursos restantes (ahorro y subsidio) para acceder a una vivienda. (p. 1).

De forma que, el derecho a la ciudad implica reconocer las dificultades estructurales a las que se enfrentan los ciudadanos para acceder y apropiarse del suelo urbano, ya que las políticas públicas muchas veces son diseñadas bajo criterios excluyentes, como la selección de beneficiarios con base en sus condiciones socioeconómicas particulares, que suelen traer consecuencias en cuanto a la cobertura de otros tipos de población que no se encuentren en las condiciones requeridas. Con esto, también habría que sumarle la especulación inmobiliaria, en la que el suelo se convierte en un bien de mercado inaccesible para quienes no cumplen con los requisitos económicos o no conocen los procesos para acceder de forma legal a estos suelos. En consecuencia, el mercado informal surge como una respuesta a esas barreras, en las que se ofrece una vía más rápida y directa sin tantos papeleos o requisitos, pero a su vez, esta conlleva algunas consecuencias en términos de legalidad, habitabilidad y seguridad. Al respecto, Abramo (2003) también afirma que:

En las ciudades de Latinoamérica se pueden distinguir dos tipos de acceso a la tierra, de manera directa o indirecta, las cuales están sujetas a toda una dinámica inmobiliaria y financiera que determina de igual manera quién puede acceder o no a la tierra y divide a su vez la percepción socioespacial de sus habitantes. (p. 28).

De forma que, podemos entender que este acceso no solamente está mediado por factores económicos o legales, sino también por las percepciones sociales y dinámicas de exclusión simbólica en las que entran las poblaciones desplazadas por el conflicto armado, migrantes internos de otras zonas del país o de la ciudad, los cuales suelen tener mayores dificultades para el acceso a zonas habitacionales formales, las cuales se encuentran excluidas por las instituciones públicas, y son frecuentemente estigmatizados por habitar y pertenecer a espacios periféricos y de autoconstrucción dentro de la ciudad, lo que refuerza su marginación. Así pues, a esta problemática habría que añadirle la necesidad de adaptarse a unas nuevas dinámicas urbanas que reconfiguran su vida cotidiana y a reconstruir sus vínculos sociales con las poblaciones que han habitado estos espacios, junto con el control de los organismos estatales que tienen influencia en este tipo de espacios a nivel económico y organizativo, que llega a ser algunas veces restrictivo. Con esto, la estigmatización y segregación de quienes habitan las periferias se agrava debido a que estos grupos no cuentan

con una identidad reconocida dentro de la organización estatal, lo que hace que se dificulte su integración y acceso a los servicios públicos debido a su ubicación geográfica.

Por lo tanto, la falta de reconocimiento institucional de estas áreas como espacios que requieren los mismos tipos de equipamiento social y de prestación de servicios que las zonas centrales de la ciudad contribuye a su vulnerabilidad y exclusión. Esta situación evidencia cómo el derecho a la ciudad se ve condicionado por la vulneración de derechos básicos, mientras sus habitantes luchan por transformar y dignificar sus territorios.

En Bogotá, el movimiento del derecho a la ciudad en las periferias ha dado lugar a la organización de comunidades que buscan el reconocimiento y la obtención de sus derechos fundamentales. Estas comunidades han atravesado diversas luchas para vivir y decidir sobre sus territorios de manera digna, pero se ven enfrentadas a decisiones políticas y dinámicas inmobiliarias que criminalizan la informalidad en el acceso a la tierra, lo que tiene graves consecuencias en la proyección de su vida en la ciudad y, además, se ven afectadas por las condiciones impuestas por el mercado formal de tierras sobre sus posibilidades de vivir dignamente.

Es fundamental reconocer que la lucha por el derecho a la ciudad en las periferias no solo se trata de acceder a una vivienda, sino también de acceder a los servicios públicos adecuados y de ser reconocidos como parte de la ciudad. La falta de equipamiento social y de prestación de servicios en estas áreas contribuye a la vulnerabilidad y empobrecimiento de sus habitantes. La lucha por el derecho a la ciudad implica enfrentar estas barreras y trabajar hacia la inclusión y equidad en la planificación urbana.

De forma que podemos entender que el mercado inmobiliario se encuentra influenciado por una diversidad de actores, desde organizaciones privadas o estatales hasta grupos ilegales como los tierreros; todos estos configuran el espacio y la forma de habitarlo, lo que también generaría distintos tipos de tensiones en las comunidades y sus territorios.

Para concluir, el derecho a la ciudad se convierte en una herramienta crítica y transformadora que permite visibilizar, reivindicar y disputar las formas de habitar de quienes han sido excluidos y marginalizados históricamente por un modelo urbano que busca y promueve la homogeneidad, la rentabilidad y el orden estatal. De forma que este derecho no solo implica

el acceso físico y material de la ciudad, sino que también implica la posibilidad de participar activamente en la construcción, transformación y significado de la ciudad. Con esto, el derecho a la ciudad se nutre de las experiencias, memorias y prácticas cotidianas de quienes habitan las ciudades, en las que las luchas por el reconocimiento, representación y justicia espacial se dan bajo un contexto que se opone a la segregación y olvido estatal, lo que hace que la ciudad sea un lugar de vida como un campo de disputa política y simbólica.

Con esto, autores como Lefebvre (1969), Kern (2021) y Harvey (2013) coinciden en que este derecho trasciende el acceso a los recursos urbanos de forma colectiva o individual, puesto que se trata de la transformación de la ciudad en un espacio inclusivo, dinámico y participativo en el cual se reconocen las desigualdades estructurales derivadas de la raza, clase, género, orientación sexual, entre otros.

Con esto, el derecho a la ciudad debe entenderse desde la consideración de las condiciones materiales, simbólicas y políticas de quienes habitan los espacios urbanos para su transformación.

En consecuencia, el derecho a la ciudad se convierte en una herramienta que permite construir y transformar de forma crítica y colectiva los espacios urbanos a unos más justos, equitativos y democráticos en los que todos seamos escuchados. De forma que su implementación efectiva depende de la voluntad política y acción estatal para garantizar condiciones de equidad territorial, como la organización estatal y comunitaria, la cual impulsa procesos de resistencia, reapropiación y transformación de la ciudad.

En definitiva, el derecho a la ciudad es una apuesta colectiva que busca y promueve una ciudad diversa, viva y construida desde distintas percepciones y condiciones, en la que se desafía el ideal de una ciudad homogénea debido a que se tienen en cuenta las voces de todos en la toma de decisiones sobre los espacios urbanos que se habitan diariamente, abogando de esta forma por la inclusión y representación de todas las comunidades sin importar sus condiciones de raza, clase o género, entre otros, y poniendo en discusión el rol del Estado y la influencia del mercado inmobiliario en su implementación.

El Territorio Como Una Representación Viva De Sus Habitantes

El territorio y la memoria son dos conceptos profundamente interrelacionados que juntos configuran la identidad colectiva y el significado espacial de las comunidades. El territorio no es solo un espacio físico delimitado geográficamente, sino que también es el resultado de imaginarios sociales, políticos y simbólicos que se sostienen y se reconfiguran a partir de las experiencias y las memorias de sus habitantes.

Según López (2008) *“el territorio alude a una parte de la superficie terrestre sujeta a procesos de posesión, soberanía, gestión, dominio, administración, control, resistencia, utilización, explotación, aprovechamiento, apropiación, apego y arraigo”*. (p. 21)

El territorio se reconoce como un espacio físico con unas características geográficas y sociales particulares, el cual puede ser dividido a raíz de una jurisdicción específica que lo limita geográficamente, donde convergen diversas relaciones sociales, culturales, políticas y económicas las cuales implican unas dinámicas de dominación y poder. Bajo esta lógica, el territorio se configura y transforma con el pasar del tiempo y las experiencias vividas dejando de ser solo un espacio físico y un bien material para ser reconocido como un territorio vivo, enriquecido por las experiencias de cada habitante.

Ahora bien, la memoria, se constituye como una construcción del pasado basada en aquellos recuerdos y apropiaciones que se quedan en el tiempo, que nos permiten una configuración del presente y del futuro, en cuanto esta se encuentra enlazada con los procesos propios de las comunidades y/o del sujeto de manera individual. Por consiguiente, la memoria es el resultado del conjunto de recuerdos que son compartidos por una comunidad, la cual se transmite de generación en generación, se instaure en lugares específicos y configura la identidad de los individuos y sus grupos sociales. Al respecto Halbwachs (1968) afirma:

“La memoria, por su parte, es la representación del pasado que se conserva en los recuerdos de una colectividad y está siempre ligada a sus usos en el presente.” (p. 209)

De igual manera, Jelin (2002) reconoce en los trabajos de la memoria que esta es un proceso social y una construcción activa del presente, lo que nos permite comprender que la memoria no es un objeto estático o una lectura del pasado; por el contrario, el acto de recordar resulta político en cuanto a la legitimidad de que debemos recordar u olvidar, y reconoce así mismo

la institucionalidad como una herramienta del olvido dentro de la lucha por establecer una memoria oficial que invisibiliza las memorias colectivas y comunitarias. Al respecto, Cuesta (1998) afirma: “*Los gobiernos y los poderes públicos no dejan de ser imponentes máquinas de memoria o de olvido institucionalizado, decretando el recuerdo, el olvido y la amnistía.*” (p. 23)

De forma que, la definición del territorio y sus memorias dependen de igual manera de los intereses político-administrativos de los entes gubernamentales que determinan qué tipo de territorios son válidos frente a un reconocimiento y legalización de sus espacios socioculturales, como también de sus relaciones sociales y la construcción de sus memorias. En este proceso, los entes gubernamentales y oficialistas dejan de lado muchas veces la conformación de espacios informales y los estigmatizan, lo que obstaculiza la consolidación de un tejido social diverso que se relacione con otros territorios y centros de poder.

Es necesario recalcar que, dentro de estos territorios, tal como lo señala Rodríguez (2013) en el texto *Memoria y olvido: Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960)*, existen y se construyen las marcas territoriales, las cuales pretenden fijar una identidad nacional hegemónica, que invisibiliza y marginaliza las vivencias y memorias propias de las comunidades.

En este sentido, el territorio y la memoria se configuran mutuamente. Las narrativas locales, los olvidos y los recuerdos de la colectividad tienen una espacialidad determinada, donde la geografía de la memoria juega un papel clave (Gil, 2017). En consecuencia, la creación y el reconocimiento de los territorios se consolidan a partir de las voces de sus habitantes, quienes aportan mayormente a su construcción social con sus costumbres y tradiciones. Así, el territorio se convierte en un espacio vivo, cargado de significados y prácticas que reflejan las vivencias individuales y colectivas con el paso del tiempo, de forma que este hace parte de la representación material del pasado.

El territorio es, en síntesis, un sistema complejo, envolvente y aglutinante, que integra en una sola entidad a los actores y sus representaciones culturales y simbólicas, así como al espacio material que estos usan y organizan mediante múltiples estrategias sociales, productivas e institucionales (Moine, 2006:3; citado en Pulido y Rojas, 2011). (pp. 5-6).

Por otra parte, al hablar de memoria y su re significación con el territorio y el tiempo, se hace necesario replantear el uso que se le da de manera colectiva en cuanto a la comprensión de cómo los grupos sociales recuerdan y transmiten sus experiencias y conocimientos a través del tiempo, convirtiendo el espacio físico en un recipiente de saberes compartidos.

La memoria colectiva hace parte del conjunto de aquellas vivencias y experiencias individuales que se comparten dentro de las comunidades; esta dimensión compartida garantiza su consolidación en la medida en que se transmite de generación en generación. A raíz de ello, este tipo de experiencias logran anclarse a lugares específicos en los cuales las comunidades habitan, lo que permite entender por qué los recuerdos se encuentran ligados al presente y a los usos sociales del espacio, incluso cuando estos lugares pueden ser transformados con el tiempo. Al respecto, Halbwachs (1968) sostiene que *“La memoria colectiva no excede los límites del grupo y está estructurada por las relaciones sociales y el contexto espacial en el que se desarrolla”* (p. 158)

En consecuencia, la memoria no solo se encuentra articulada con el espacio-tiempo, sino que también se convierte en un eje fundamental para la construcción de una identidad colectiva, debido a que esta permite que los sujetos y colectivos se reconozcan en una narrativa compartida en la cual se reflejan las experiencias y prácticas que configuran su cotidianidad.

Por otro lado, se debe entender que la memoria no es un simple depósito de recuerdos y vivencias individuales, sino una construcción social profundamente entrelazada con el espacio y las relaciones que lo configuran. De forma que, la memoria se presenta como un fenómeno espacio-temporal que se alimenta de las experiencias cotidianas y de las interacciones sociales, las cuales a su vez se encuentran atravesadas por las relaciones de poder. Con esto, la dimensión social de la memoria no solo se materializa en el entorno físico y colectivo, sino que, además, se internaliza desde la propia perspectiva de cada individuo, la cual puede estar sometida a otras particularidades en cuanto a las decisiones propias sobre qué recordar, qué compartir y qué olvidar, reflejando su carácter selectivo, afectivo y político.

Así también, lo señala Jelin (2002) *“la memoria resulta intrínsecamente selectiva y afectiva, lo que genera en las comunidades un trabajo de rememoración atravesado por las*

necesidades del presente, con el fin de resistir frente al olvido institucional y el paso del tiempo.” (p.17)

Desde este enfoque, Pineda (2017) plantea que *“toda memoria es una construcción social y espaciotemporal erigida en la vida cotidiana, en el seno de diversos ámbitos de interacción subjetiva y en diferentes espacios, los cuales, a su vez, son producto de la relacionalidad social” (p. 10)*

Bajo esta perspectiva, podemos entender que el territorio no solo es un espacio físico, sino que se encuentra dotado de un sinnúmero de simbolismos y significados en los cuales se ven reflejadas las experiencias, conflictos, resistencias, memorias e identidades de quienes lo habitan. Pineda (2017) enfatiza que: *“hablar de memoria supone aludir a un proceso social en el que se condensa historicidad, tiempo, espacio, relaciones sociales, poder, subjetividad, prácticas sociales, conflicto y, por supuesto, transformación y permanencia”.* (p. 11)

En consecuencia, comprendemos que la memoria no se encuentra estática, ni neutra, ni determinada, sino que, además, esta acaba siendo una memoria abierta, dinámica y plural, siempre sometida a las nuevas formas de reinterpretación que le dan los actores sociales y políticos en función de sus necesidades. Al respecto, Pineda (2017) afirma que *“Son justamente las prácticas las que definen su uso social y, a su vez, los espacios institucionalizados habilitan y constriñen determinado tipo de prácticas y relaciones sociales” (p. 25).*

En consecuencia, el espacio se convierte en un lienzo donde se reflejan la cultura, la dominación, la resistencia, la identidad y la subjetividad. Esta espacialización de la experiencia humana convierte al territorio en un lugar de memoria, donde el habitar como práctica social tiene un papel muy importante en la formación de nuestras identidades y en la transformación de los espacios apropiados en espacios memorables dotados de diversos significados.

Afirma Gil (2017) que

Dentro de las narrativas locales, los olvidos y los recuerdos de la colectividad tienen una espacialidad determinada, es por ello que el relato, aunque es una abstracción

del pasado en sí, necesariamente debe tener una representación espacial de lo sucedido. Es en este panorama donde juega un papel clave la geografía de la memoria. (p.2)

Siguiendo esta línea, las memorias colectivas no son homogéneas ni neutrales, ni hegemónicas; en ellas coexisten tanto memorias oficiales como no oficiales, cuya legitimidad y visibilidad están mediadas por relaciones de poder. Estas relaciones se configuran a partir de las interacciones entre actores sociales diversos, donde algunos imponen sus narrativas sobre otros, en función de los imaginarios sociales que jerarquizan a los sujetos y los territorios que habitan.

De forma que estas memorias se encuentran reconocidas a través de su promulgación, siendo, pues, la primera “memoria oficial” aquella que se encuentra legitimada por el Estado y las demás instituciones oficiales. Así pues, un ejemplo determinante en este proceso son los relatos impuestos analizados por Rodríguez (2013) en el contexto de la Academia Colombiana de Historia (1930-1960), en el cual Rodríguez demuestra que la institución se instauró como un emisor y reproductor de la “memoria oficial” en la que construyen relatos y narrativas nacionalistas y conservadoras, las cuales se reproducen e imponen a través de la educación y el control sobre el espacio público. El hecho de instaurar placas referentes a relatos históricos puntuales, “héroes patrióticos” y nombrar plazas o calles en su honor hacen que sean excluyentes y marginalizan las memorias comunitarias de quienes no encajan en su proyecto de nación.

Así mismo, el uso del espacio público para instaurar estas figuras patrióticas responde a anclar una historia y memoria oficial e identidad, lo que invisibiliza las dinámicas sociales y urbanas e impone una forma de lectura sobre la historia nacional sobre los territorios, que además excluye las formas de habitar y prácticas cotidianas de sus habitantes.

Por otra parte, la “memoria no oficial” surge desde las comunidades o colectivos, los cuales son excluidos o silenciados de los relatos oficiales. Ahora bien, estas memorias subalternas o rebeldes se encuentran en constante disputa acerca del sentido de su pasado, sus territorios. En este sentido, la memoria se convierte en un espacio de lucha por el reconocimiento, la justicia simbólica y la dignidad.

Por su parte, Jelin (2002) en *los trabajos de la memoria* menciona “*no son actos neutros, sino campos de fuerzas donde se disputa qué es lo que merece ser recordado y quién tiene la autoridad para narrar el pasado frente a las versiones hegemónicas impuestas por el Estado*”. (p.38)

De forma que, estas memorias son usadas como instrumentos institucionales y estatales que intentan anclar una versión específica del pasado. De forma que la memoria no oficial de las comunidades consolida memorias subalternas que a menudo no son reconocidas por el Estado, actuando en esta medida como un archivo de resistencia frente a las imposiciones oficiales del Estado.

Para Jelin (2002), las disputas sobre las memorias oficial y no oficial resultan fundamentales en la construcción de una identidad colectiva, ya que estas identidades se construyen y consolidan con las tensiones y dinámicas cotidianas de quienes habitan los territorios.

En esta medida, es necesario mencionar el enfoque propuesto por Said (1978) sobre el orientalismo. En cuanto a la construcción del otro y su representación social y política, como también la visibilidad de sus memorias, Said (1978) argumenta que “*el poder se ejerce también a través de la producción de representaciones: el “otro” es construido como inferior, exótico o amenazante, y esta alterización justifica su exclusión o subordinación.*” (p.21)

En consecuencia, bajo esta narrativa, en las ciudades, la periferia sería vista como el “otro”, lo extraño o inferior, de forma que quienes habitan estos territorios se ven constantemente despojados de sí mismos y de sus espacios, representados como una figura que debe ser corregida y en la cual se debe intervenir de manera estatal, pero desconociendo y desestimando sus formas de habitar y su ejercicio de poder dentro de la ciudad.

Dentro del contexto urbano, especialmente en América Latina, esta lógica se encuentra fuertemente relacionada con las periferias y los barrios de autoconstrucción, los cuales son representados e imaginados como espacios de carencia, informalidad, peligro o atraso diferentes de los centros urbanos o barrios populares más cercanos a estos centros, los cuales se encuentran idealizados o pensados como ordenados, legítimos y modernos. De forma que estas representaciones no solo configuran imaginarios sociales, sino que también influyen en

las políticas públicas de inversión, lo que refuerza la marginalización y estigmatización territorial.

De forma que, las luchas por la memoria de estos territorios periféricos no son solo simbólicas, sino que también son profundamente políticas. En el sentido de que estas buscan resignificar el espacio, disputar los sentidos del pasado y reclamar su derecho a ser reconocidos dentro de la ciudad de manera legítima, de forma que estas luchas y resistencias logran establecerse como prácticas rebeldes que desafían los imaginarios urbanos dominantes, en los cuales se jerarquiza el territorio y a sus habitantes.

Con esto, la memoria se convierte en un símbolo de resistencia frente a las narrativas impuestas, hegemónicas y dominantes, las cuales han invisibilizado y estigmatizado históricamente estos territorios y sus formas de habitar.

De modo que, las prácticas de memoria no solo reconstruyen la historia desde las voces de las comunidades, sino que también reconfiguran su lugar en la ciudad. Al resignificar sus territorios, las comunidades periféricas se posicionan como sujetos políticos activos que exigen inclusión, justicia espacial y dignidad. Así, las luchas barriales por el reconocimiento territorial se convierten en formas de resistencia y reivindicación frente a las lógicas de exclusión que históricamente han marginado a estos sectores urbanos.

Jelin (2002) afirma que el reconocimiento de los individuos y colectivos como sujetos de memoria implica reconocer y validar su autonomía. De forma que estas memorias no solamente implican el acto de rememorar o recordar, sino que deben ser ejercidas a través de las prácticas cotidianas, las luchas y resistencias por el reconocimiento estatal y la apropiación del espacio público.

En consecuencia, la memoria se convierte en una práctica política viva, en el que habitar el territorio se transforma en un acto de resistencia y defensa de los saberes locales. De forma que, la memoria colectiva no solo se construye con las experiencias, vivencias cotidianas y los vínculos con el territorio, sino que, además, también se instauran en ellas las disputas políticas e institucionales que manipulan qué se recuerda, cómo se recuerda y qué se olvida. En este sentido, Fernández P. (2008) propone un enfoque crítico en cuanto a *“las políticas de la memoria”*, entendidas como *“aquellos mecanismos de carácter público e institucional*

en los cuales estos actores pertenecientes al Estado gestionan el pasado, especialmente cuando se trata de conflictos sociales y políticos.” (p.53)

Visto de esta forma, podemos señalar que estas memorias se disputan en el espacio público, en los discursos institucionales, monumentos, pinturas, archivos y en las prácticas sociales. De forma que, la memoria se convierte en un campo de batalla simbólico en el cual se confrontan e interactúan diversas identidades, con el fin de conseguir una legitimidad y una apropiación de proyectos futuros.

En consecuencia, el territorio no solo es visto como un espacio en el que se inscriben memorias, sino que también representa un espacio en el cual se manifiestan las tensiones entre diversas versiones del pasado, y en el cual podemos observar las diversas prácticas de la memoria y las distintas formas de resistencia de quienes se han visto envueltos en dinámicas de olvido obligatorio y selectivo.

Así también, Rodríguez (2013) argumenta que *“El olvido no fue un vacío, sino una política deliberada: la exclusión de los sujetos populares, los pueblos indígenas y las acciones colectivas permitió a la academia mantener un relato unilineal y heroico de la nación”*. (p.28)

Con esto, se hacen fundamentales las prácticas de la memoria instauradas por estos sujetos sobre sus territorios, debido a que narran su historia desde sus propias voces, resignificando y apropiándose del espacio como un lugar de resistencia, vida y dignidad.

En consecuencia, las prácticas de memoria en el territorio son fundamentales para comprender cómo las comunidades construyen y simbolizan sus espacios a través de sus experiencias y narrativas. Con esto, estas prácticas permiten a las comunidades, individuos y colectivos escribir y narrar sus historias en el territorio, creando y transformando sus entornos, los cuales reflejan sus identidades y resistencias frente a las narrativas hegemónicas e impuestas a través del tiempo.

Con esto, el territorio no solo es el lugar donde se inscriben memorias, sino que, a su vez, es un espacio donde se evidencian las tensiones entre distintas versiones del pasado. En consecuencia, estas prácticas como actos conmemorativos, sitios de memorias, casas

culturales o intervenciones artísticas en el espacio público se convierten en un acto político de resistencia y reivindicación frente al olvido impuesto por las hegemonías y élites.

En conclusión, la memoria y el territorio son dos elementos que se complementan entre sí y que configuran y construyen la identidad colectiva. A través de las prácticas sociales, los relatos y los símbolos, las comunidades inscriben sus experiencias y sus luchas en el espacio, convirtiéndolo en un archivo viviente de su historia. Los aportes teóricos de Edith Kuri Pineda (2017), Paloma Aguilar Fernández (2008), Julio De Zan (2008), Perla Zusman (2013), el Grupo de Investigación Cyberia (2009) y Edward Said (1978) permiten comprender la complejidad de esta relación y la importancia de la memoria en la configuración del territorio.

De forma que, dentro de un contexto de conflicto, desplazamiento y transformación social, la memoria se convierte en un terreno de disputa por el reconocimiento, la justicia y la reparación simbólica. Estas memorias oficiales y subalternas, las narrativas hegemónicas y contrahegemónicas se enfrentan en el espacio público, lo que resignifica y abre el espacio para la resistencia y emancipación. En consecuencia, el territorio no solo es visto como un contenedor de memorias, sino como un agente activo en la producción de estas, en el cual se construyen identidades y se proyectan futuros posibles, de forma que las memorias no existen o se encuentran al margen del espacio, sino que se construyen en él, visto a través de las prácticas cotidianas, los relatos, los símbolos y las luchas por el reconocimiento, el sistema de relaciones que se encuentran en él y las dinámicas en grupo, las cuales se encuentran condicionadas por sus condiciones materiales de existencia.

En este sentido, las luchas barriales también hacen parte de estas prácticas de la memoria, las cuales se ven enfatizadas en este caso en las periferias, las cuales son una representación viva de la reivindicación y resistencia por sus derechos y reconocimiento dentro de las políticas públicas que les excluyen o les obligan a adaptarse, desconociéndolos como sujetos políticos, los cuales escriben en su territorio las memorias y narrativas de su cotidianidad.

Para concluir, el territorio no solo debe entenderse como un espacio físico, por el contrario, este debe verse como una construcción social dotada de significados, memorias y relaciones de poder en el cual se inscriben y reflejan las experiencias, luchas y resistencias de quienes habitan, crean, transforman y se apropian de este con el fin de construir una identidad

colectiva que refleje el sentido de pertenencia y reconocimiento de sus formas de habitar, experiencias y prácticas cotidianas frente al Estado y a otros actores sociales para la construcción de un tejido social equitativo e inclusivo.

Periferias E Infancias: Las Infancias En La Estructura Social De La Ciudad

Con la modernidad y el avance de las políticas públicas sobre el cumplimiento de los derechos humanos y la aprobación y promulgación de los derechos del niño en 1989, en el cual se reconoce a los niños como sujetos de derechos en formación y actores sociales activos dentro de las comunidades, desde su reconocimiento en la educación como su libre desarrollo de la personalidad.

Este nuevo reconocimiento de las infancias como parte activa de las comunidades, trae consigo el impulso de nuevas políticas públicas lideradas por organizaciones internacionales como la UNICEF, en las cuales los gobiernos locales vendrían a tener un papel importante en cuanto al cumplimiento de estos derechos fundamentales para el desarrollo cognitivo, social y cultural de las infancias. En consecuencia, la UNICEF sugiere que los gobiernos locales deben asumir un compromiso con los niños/as y adolescentes a través de la puesta en marcha de políticas públicas que promuevan la participación en sus entornos y protejan los derechos en las ciudades mediante la implementación del programa Ciudades Amigas de las Infancias, el cual se encuentra vinculado a la Agenda 2030 y la Convención sobre los Derechos de las infancias. Esta iniciativa debe tener en cuenta la creación de espacios públicos incluyentes y pensados para las infancias, en los cuales la planificación, gestión y diseño urbano promuevan la movilidad urbana, zonas de recreación y espacios verdes, como también el acceso a una vivienda segura en la cual los niños/as y adolescentes puedan disfrutar de su infancia y adolescencia a través de un ejercicio equitativo del derecho a la ciudad, mejorando de esta forma su calidad de vida.

En consecuencia, se puede observar cómo las infancias se convierten en un elemento simbólico para las comunidades, siendo percibidas como objetos de cuidado y atención con el fin de obtener un mejor futuro y el progreso de la sociedad. Sin embargo, estas consideraciones vienen cargadas de nuevas limitaciones que restringen y excluyen a las

infancias en cuanto a su participación real dentro de las comunidades y la toma de decisiones que les afectan.

Con esto, abrimos debate a la visión adultocéntrica en la cual, aunque de buena fe, se prioriza el cuidado y protección de las infancias, esta también termina siendo una barrera que restringe la creación de su autonomía y el reconocimiento de su entorno.

Gülgönen (2016) plantea que las infancias en las ciudades han sido invisibilizadas históricamente en los procesos de planificación y diseño urbano. Puesto que, aunque institucionalmente se reconocen las infancias como sujetos activos dentro de las comunidades y se plantean leyes que buscan un especial cuidado y atención referente no solamente a garantizar los derechos básicos de estos, sino también a la participación y escucha activa de sus opiniones con el fin de crear espacios seguros para su disfrute y desarrollo. En la realidad, estas concesiones son realmente distintas, puesto que no se les integra en las decisiones sobre la planificación urbana, ni los equipamientos que estos necesitan, desconociendo de este modo que en la integración a estas dinámicas es en donde se construyen valores fundamentales para la vida adulta, como la autonomía, el respeto por el otro y el reconocimiento de sí mismos dentro del entorno. Bajo esta mirada, las infancias son percibidas como una población minoritaria y débil frente a los retos de la vida urbana, obligadas a adaptarse a las dinámicas adulto-céntricas sobre cómo se ve la ciudad y cómo deben vivirla y apropiarla, lo que limita su reconocimiento en el espacio y la construcción de sus propias memorias.

Ante esta invisibilización, se hace necesaria la utilización de recursos o metodologías que permitan que las infancias sean las protagonistas de sus propias narrativas. Como lo señala Hedrera-Manara et al. (2024) en el artículo *Cartografías de memoria y experiencias migratorias de niños/as: un análisis visual*. Esta señala que el uso de cartografías y narrativas visuales permite a las infancias plasmar sus recuerdos, trayectorias y afectos, imponiéndose a la invisibilización histórica a la que han sido sometidos en los estudios urbanos. (pp 1-3)

En consecuencia, el tránsito por el territorio deja de ser visto como una actividad rutinaria y pasa a convertirse en una experiencia significativa que le agrega valor al territorio como un espacio vivo y de creación comunitaria, como también les permite reconocerse entre sí.

Con lo anterior, Gülgönen (2016) establece el concepto de geografía de las infancias, en las cuales se reconocen las diversidades en las experiencias infantiles, las cuales se ven profundamente marcadas por factores de clase, género, etnia y lugar de residencia. Esta perspectiva permite visibilizar cómo, en las ciudades y especialmente en las periferias, las infancias enfrentan dinámicas de exclusión y segregación debido a la falta de infraestructura, precariedad en servicios básicos y espacios seguros para su socialización.

Bajo este supuesto, Hedrera-Manara et al. (2024) afirman que es en estos contextos de precariedad en los cuales las narrativas visuales toman mayor importancia, puesto que permiten que las infancias identifiquen y clasifiquen los espacios en seguros e inseguros, los cuales suelen no aparecer directamente mencionados en los mapas oficiales, lo que tiene como resultado *“una apropiación sobre los espacios urbanos basados en sus vivencias cotidianas... permitiendo a los niños y niñas subvertir las representaciones hegemónicas del territorio”* (p.26)

Siguiendo esta misma lógica, a la noción de infancia habría que añadirle la dimensión histórica y contextual que complejiza aún más su definición y participación de estas, debido a que ya no solamente se trata del reconocimiento de su diversidad, sino, además, se debe entender que las infancias se ven atravesadas por procesos de desigualdad y marginalidad debido a sus entornos particulares. Por lo tanto, lejos de institucionalizar las infancias como grupos homogéneos, estas deben ser considerados y comprendidos como sujetos heterogéneos, cuya integración urbana, desarrollo social y construcción de identidad dependen en gran parte de su contexto social, cultural y económico de sus familias.

En concordancia, se hace necesario mencionar el trabajo propuesto por Hedrera-Manara et al. (2024), en el que sostienen que la identidad de las infancias se construye a través de trayectorias (tanto físicas como migratorias) que moldean la forma en que estos se apropian y entienden su entorno. Con esto, la creación de cartografías es vista como una herramienta que no solamente está en función de registrar un espacio, sino que, además, permite el reconocimiento de las infancias dentro de la realidad social particular.

Al respecto, Gülgönen (2016) fortalece esta idea al reconocer que la definición de infancia es muy amplia y abarca no solo diferentes edades y etapas de desarrollo, sino una multitud

de factores que contribuyen a conformar la identidad del niño, como la clase social, el origen étnico, el género, la discapacidad, pero también, de forma más general, los lugares y las épocas (Holloway y Valentine, 2000). Por lo tanto, es más apropiado hablar de infancias distintas y heterogéneas que de una infancia homogénea y única.

Por otra parte, es necesario incluir el contexto de las ciudades en las que las infancias y sus familias se desarrollan, puesto que estas ciudades influyen enormemente en la socialización y participación de estas en el espacio urbano. Un ejemplo claro es la percepción de seguridad y bienestar que se genera en los padres a partir de las dinámicas urbanas de estas, las cuales generan una preocupación constante sobre qué agentes externos y riesgos potenciales podrían hacerles daño a sus hijos/as a la hora de permitirles habitar las ciudades.

En este sentido, la vulnerabilidad de las infancias en los espacios urbanos puede agravarse debido a una serie de factores humanos, como la delincuencia y violencia, los conflictos en la comunidad, la distribución y tráfico de drogas, el riesgo de secuestro y trata de niños/as, espacios controlados por jóvenes o adultos hostiles, como también la violencia y abuso sexual contra las niñas y niños. A pesar de que existan parques, zonas recreativas y deportivas, estos se encuentran en sectores percibidos como inseguros, en los que las infancias se encuentran vulnerables a múltiples peligros, lo que restringe y agrava las oportunidades de los niños/as para jugar y socializar en condiciones de seguridad.

En consecuencia, la disminución de espacios seguros a los cuales los niños/as tenían acceso requiere una mayor intervención gubernamental que modifique y transforme la infraestructura con el fin de proteger los derechos de las infancias propuestos en el Comité de los Derechos del Niño.

Esto también se justifica a través de los cambios culturales y sociales que hemos tenido como sociedad desde el rol social de la infancia y su valor, en el cual pasan de ser vistas como un elemento de producción que generaba bienestar para la economía familiar, a ser un elemento simbólico y soporte emocional para sus padres. Como afirma, Segovia (2017)

Llegados a nuestros días, la vida adulta se vuelve cada vez más inestable y en el vínculo con los hijos y las hijas se quiere encontrar un espacio que nos proteja de la

inseguridad, de ahí una mayor preocupación por evitar que nada dañe nuestro último refugio. (p. 159)

En consecuencia, podemos entender que dentro de esta preocupación también se encuentran algunas razones morales y emocionales de los adultos, lo que limita la libertad de las infancias y frena la creación de su autonomía, lo que les cohibe de conocer, explorar y apropiarse de los espacios urbanos fuera de casa y les impone una dependencia hacia sus cuidadores.

Relacionado con esto, Tonucci (2006) reconoce que la sobreprotección y el adultocentrismo limitan la experiencia urbana de las infancias y su participación en la toma de decisiones para la construcción de espacios urbanos que promueven la autonomía, la movilidad y el acceso a zonas de recreación y socialización con los demás actores sociales de la comunidad. Con esto, Tonucci (2006) también sostiene que la ciudad que no se encuentra adaptada para las infancias resulta siendo una ciudad hostil para todos, puesto que la ausencia de las infancias en las calles es el síntoma de una sociedad que ha perdido su vitalidad y desconoce la importancia cognitiva que tiene en las infancias el habitar y transitar las ciudades para su desarrollo.

Como afirma, Segovia (2017) *“la preocupación por la seguridad cuando pensamos en la infancia juega un papel importante en su pérdida de acceso al espacio de la ciudad”*. (p. 158)

Bajo este supuesto, también podemos encontrar que la percepción adultocéntrica sobre las infancias desconoce la importancia del riesgo como un elemento fundamental para el crecimiento personal y el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas necesarias para vivir. De forma que se hace necesario reconocer que las exploraciones de estos espacios, la posibilidad de enfrentarse a obstáculos, la evaluación de sus propias capacidades y la superación de desafíos constituyen un camino de aprendizaje necesario para la socialización y formación ciudadana de los niños/as.

En consecuencia, podemos entender que los espacios urbanos terminan siendo un gran conector entre las infancias, la vida urbana y la formación de su ciudadanía, puesto que, con

la declaración de estos como parte de la ciudad y promulgación en cuanto al reconocimiento de sus opiniones, estos espacios brindarían las herramientas para la construcción de una ciudadanía integral y justa. De forma que la inclusión en el espacio público no solo implica su presencia física, sino que también significaría el fomento de experiencias y prácticas que fomentan el aprendizaje significativo a través de la adquisición de habilidades y destrezas cognitivas y sociales con el fin de moverse y reconocerse en su entorno.

En este sentido, los espacios públicos para las infancias se convierten en escenarios de aprendizaje en los cuales los niños y niñas establecen su primer acercamiento con el entorno, lo que les permite desarrollar un sentido de pertenencia y ciudadanía. Con esto, el riesgo, lejos de ser un elemento que se deba eliminar, debe ser visto como una oportunidad formativa que permite la creación de autonomía, independencia y la capacidad de afrontar desafíos con el fin de permitir que los niños se apropien de la ciudad, lo que favorece su socialización e integración como actores sociales activos que hacen parte del tejido social urbano.

Sin embargo, la inclusión de las infancias a la ciudad significaría ceder el poder que históricamente los adultos han tenido en la organización y usos del espacio urbano con el fin de permitirles a las infancias habitar y apropiarse de los espacios de la mejor manera posible. Este acto de apertura entraría en conflicto con el papel de los adultos y sus intereses como figuras de autoridad dentro de la construcción y organización de las ciudades, debido a que exige el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos capaces de habitar, pensar, transformar, cuestionarse y apropiarse de la ciudad desde sus propias vivencias.

Como señala Gülgönen (2016):

El problema fundamental de la participación infantil no reside en la capacidad de los niños de expresar sus opiniones, sino en la receptividad de los adultos y en su capacidad de escuchar estas formas de expresión que difieren de las suyas. (pp. 428-429)

Esta resistencia se manifiesta también en la forma en que se diseñan y construyen los espacios urbanos, puesto que la presencia de infraestructura vial incompleta, calles sin pavimentar, parques en mal estado y el dominio de tráfico vehicular son factores que juegan un papel

importante en cuanto a la creación de espacios pensados especialmente para las infancias desde una percepción adultocentrista que no considera las necesidades reales de las infancias y que se encuentran en función de las necesidades y deseos de los adultos, los cuales perciben a las infancias como un grupo homogéneo, con necesidades y deseos simples, negándoles la posibilidad de crear y habitar bajo sus propias percepciones y sentidos, reduciendo su derecho a la ciudad a una presencia pasiva.

Por su parte, Segovia (2017) refuerza esta crítica al señalar: “*La creación de espacios de disfrute para las infancias suele estar guiada por lógicas adulto-centristas que priorizan la seguridad por encima de la libertad y la autonomía*”. (p. 158). De forma que resulta más fácil restringir la movilidad de los niños/as y encerrarlos a nuestro acomodo, en lugar de ofrecer condiciones dignas para su movilidad y seguridad en las ciudades. Esta exclusión se reafirma y agrava aún más si consideramos que el diseño y paisaje urbano de las ciudades se encuentran en función de un sujeto específico (hombre blanco, clase media-alta y en edad productiva). Dicha figura se convierte en un parámetro universal desde el cual se construye, configura y transforma la ciudad, en la cual se limita no solamente a las infancias, sino también a otros grupos minoritarios a observar a la ciudad desde sus hogares. En consecuencia, este modelo no solo es excluyente, sino que además vulnera los principios de los derechos humanos y de los niños, particularmente el derecho a la ciudad, en los cuales la participación en la construcción de sus entornos es parte fundamental para la creación de ciudades pensadas desde las necesidades y deseos de todos sus habitantes.

En este sentido, Tonucci (2006) argumenta que las ciudades modernas han sido diseñadas bajo los parámetros del hombre adulto, productivo y autónomo, lo que ha generado la exclusión sistemática de otros actores sociales como los niños y niñas, las mujeres, las personas mayores y aquellas con discapacidades. Esta configuración urbana no solo limita la movilidad y visibilidad de estos grupos, sino que también restringe su derecho a habitar y participar activamente en la vida urbana.

Bajo este contexto, la infancia debe ser reconocida como un colectivo que articula otras formas de exclusión, revelando la necesidad de repensar la ciudad desde una perspectiva más inclusiva. Al ser un grupo heterogéneo y multiseccional, que se ve atravesado por diversas condiciones sociales, culturales y económicas, lo que permite visibilizar otras formas de

habitar y percibir el espacio urbano. Sin embargo, con este reconocimiento se debe hacer el cuestionamiento sobre el papel que cumplen los niños y niñas en nuestra sociedad, debido a que, aunque son vistos como un elemento transformador y esperanzador para la sociedad, en la práctica estos son limitados en cuanto a la creación de su autonomía y su libertad. Este tipo de limitaciones en el uso y disfrute de los espacios urbanos se ve marcado por unas dinámicas de desigualdad social que ponen en desventaja la participación e integración de las infancias en el contexto urbano y alientan a la construcción de zonas especializadas para ellos, excluyéndoles de la participación en la ciudad, lo que traería consigo otras afectaciones en cuanto al desarrollo cognitivo de las infancias, como ejemplo, el desarrollo de sus habilidades espaciales y de orientación en la ciudad.

Así también lo reafirma Sandoval-Contreras y Aburto-Benítez, 2014; Suárez et al., 2020; Casillas y Adame, 2022: *“El hecho de que los niños/as se encuentren alejados de la vida urbana tiene consecuencias en su desarrollo cognitivo”*. (p.23). Esta realidad se encuentra reflejada en la situación de las infancias que habitan en las ciudades latinoamericanas, puesto que sus territorios se encuentran atravesados por tensiones internas y políticas globalizadoras que limitan el ejercicio de la gobernanza local y les fragmentan de igual forma. En este sentido, Segovia analiza cómo las condiciones materiales y simbólicas de las periferias terminan afectando el desarrollo infantil de los niños y niñas, los cuales habitan estos espacios y se enfrentan a limitaciones estructurales como el acceso precario a la salud, al espacio público y a las oportunidades, lo que no solamente los margina socioespacialmente, sino que, además, los excluye simbólicamente en los imaginarios sociales urbanos. Este análisis invitaría a repensar la producción social del espacio, en el cual el reconocimiento de las infancias como sujetos de derechos desde su vulnerabilidad generaría nuevas estrategias y perspectivas urbanas.

Siguiendo esta línea, Fabiola Teresa Vargas Valencia (2021) señala que las ciudades en América Latina, en el contexto neoliberal contemporáneo, son herederas de procesos históricos que han generado profundas desigualdades sociales. De forma que estas condiciones dan lugar a entornos urbanos violentos y hostiles para las infancias, en los cuales las políticas públicas fluctúan entre seguridad y libertad, lo que trae consigo afectaciones al disfrute y goce de los derechos y libertades de las infancias. Bajo este escenario, las infancias

que habitan en las zonas menos urbanizadas de su ciudad y en situación de pobreza urbana se encuentran doblemente vulneradas, debido a que, por una parte, son estigmatizadas y criminalizadas por gran parte de la sociedad; por otro lado, también se les limita su participación ciudadana en cuanto a su derecho de ser, crear y transformar el espacio que habitan, lo que también compromete su desarrollo social, educativo y bienestar integral debido a las pocas oportunidades que les ofrecen dentro de la ciudad.

Así pues, se extiende la discusión sobre las infancias en las que se les reconoce como actores sociales heterogéneos, cuyas experiencias urbanas y la construcción de sus percepciones se ven marcadas por múltiples desigualdades a partir de sus condiciones materiales y simbólicas.

Bajo este sentido, Fabiola Vargas (2020) destaca la escasez de estudios sobre las infancias y su vínculo con el derecho a la ciudad, en la que sostiene que las infancias y adolescencias son considerados colectivos débiles, a los cuales el acceso a la ciudad se les dificulta de forma física y simbólica en cuanto a la utilización del espacio urbano como de las oportunidades que ofrecen las ciudades para su desarrollo. De forma que esta situación se agrava al reconocer las infancias que habitan la periferia, las cuales se encuentran en una situación de vulnerabilidad económica, lo que les hace más propensos a violencia ciudadana y violencia intrafamiliar, como también al reclutamiento para participar en bandas delictivas o pandillas.

Al referirnos a la estigmatización de las infancias que provienen de contextos periféricos, es necesario hablar de los índices de pobreza y de la forma en que estos influyen sobre la manera en que estas infancias y adolescencias son percibidas como un riesgo para la sociedad, mayormente para aquellos grupos pertenecientes a las clases altas de la sociedad. Dicha percepción llevaría también a una doble exclusión: a este grupo se les expulsa de las zonas urbanas, no periféricas, por parte de los adultos, y se les excluye del espacio público colectivo.

Así también, lo afirma Gülgönen (2016) *“la voluntad de excluir a los niños, y sobre todo a los adolescentes, de medios sociales pobres es un fenómeno que corresponde a una criminalización de la pobreza que es común a muchas de las ciudades latinoamericanas.”* (p. 148)

En consecuencia, también expondríamos las condiciones particulares de estos territorios, los cuales representan una violación sistemática de los derechos de las infancias sin ningún tipo de repercusión por parte de los gobiernos locales. Aun con la promulgación y el despliegue de las políticas públicas en defensa de la vida de las infancias, estas siguen siendo no solamente limitantes, sino también excluyentes. Para una gran cantidad de niñas y niños que residen en barrios marginales, su estado socioeconómico se traduce en la vulneración de sus derechos sociales, económicos y culturales, desde el acceso a la salud, la educación y a condiciones de vida adecuadas, que abarcan los derechos a la vivienda o el acceso a sistemas de abastecimiento de agua y saneamiento, lo que configura la forma en que es visto y percibido el entorno urbano, que en lugar de proteger y dignificar la vida, segrega y marginaliza.

En consecuencia, la nula participación de este sector en las políticas públicas de la ciudad trae consigo una serie de desventajas críticas en cuanto al acceso a servicios públicos de calidad para estos, como acueducto, saneamiento y recolección de basuras, como también la infraestructura en cuanto a malla vial y senderos peatonales, junto con la ausencia de equipamientos recreativos, lo cual confirmaría que, en cuanto al cumplimiento de sus necesidades, estas, debido a su condición económica y social, se ven restringidas, demostrando de esta forma la vulnerabilidad a la que son expuestos, pues esto también correspondería a la situación económica de sus padres, reconociendo que algunos de estos trabajan en la informalidad, lo que no les garantizaría un sueldo digno para obtener las condiciones mínimas de subsistencia, de igual forma, este arraigado a las políticas del mercado inmobiliario de las ciudades.

A pesar de que las ciudades contemporáneas han comenzado a crear espacios especializados para las infancias, estos no necesariamente responden a las necesidades y percepciones reales de habitar de los niños y niñas. Como lo señala Segovia (2017) *“el grueso de la ciudad es poco sensible con la vida de la infancia, pero los llamados espacios infantiles no contribuyen a resolver esa situación, sino que incluso le sirven de acicate”*. (p.156)

Esta afirmación pone en evidencia una dicotomía entre las necesidades de las infancias y los deseos de los adultos, puesto que los adultos buscan una manera de controlar las formas de habitar, de estar y de ser en la ciudad para las infancias, lo que cohibe y excluye con más

fuerza a las infancias de sus hogares, desconociendo de igual forma la heterogeneidad de las infancias y sus formas de apropiación y percepción espacial.

De modo que esta tensión se materializa en una fragmentación del espacio urbano, cuya consecuencia se encuentra en que las infancias no puedan permanecer en un espacio público compartido con otros, lo que les confina a zonas específicas y les expulsa de su participación en la comunidad, su sentido de pertenencia y la creación de su identidad, como también forma de expresión y desarrollo como ciudadanos activos. En consecuencia, haríamos referencia a la cantidad exorbitante de reglas y normas que se les imponen a las infancias en cuanto a la utilización de estos espacios, puesto que, aunque estos lugares son diseñados para ellos, están llenos de limitaciones y no se encuentran adaptados a sus necesidades y sus formas de ser y expresarse.

Bajo este contexto, resulta necesario retomar la distinción propuesta por Rasmussen (2004) entre *“lugares para los niños y lugares de los niños”*. Debido a que, mientras los primeros son diseñados por adultos con una visión estándar y homogénea en la que estos se construyen bajo los mismos parámetros, colores y estructuras, los segundos surgen de las experiencias directas de los niños y sus capacidades de apropiación y re significación de su entorno. Esta homogenización de las infancias en todo el mundo desconoce no solamente sus diferencias culturales, sociales y territoriales, sino también las necesidades y percepciones de estos, junto con las relaciones afectivas y simbólicas que las infancias construyen con sus territorios.

Esto también vendría siendo consecuencia de las políticas públicas impuestas mayoritariamente por los adultos, y el reflejo de las relaciones de poder que se imponen en la creación de espacios urbanos, en los cuales las decisiones sobre los espacios para las infancias responden a los intereses y expectativas de los adultos, con el fin de asegurar que se hace un correcto uso de los recursos públicos en cuanto a la innovación, recreación y participación de las infancias en las ciudades.

Tonucci (2006) sostiene que:

Los espacios de juego son todos iguales porque representan un estereotipo: la presencia de resbaladillas, columpios y volantines garantiza que el adulto padre se

dé cuenta fácilmente de que el adulto-administrador utilizó el dinero público para realizar un servicio para su hijo. Que, después, no les gusten a los niños no importa mucho. (p. 24)

Bajo esta misma lógica, Tonucci (2006) critica la estandarización de los espacios para las infancias, como parques o espacios recreativos, que terminan funcionando como burbujas de juegos aislantes. Para el autor, el aprendizaje y la autonomía surgen de manera real cuando la calle deja de ser un espacio diseñado exclusivamente para adultos. Cuando la ciudad se transforma en un escaparate estético pero hostil para la movilidad infantil, se invalida la capacidad de las infancias para gestionar el riesgo y construir su sentido de orientación y pertenencia de sus territorios.

Por otra parte, sobre la creación de espacios para las infancias, podemos evidenciar que, para la apropiación y uso del espacio urbano, se evidencia que dicha apropiación se da en espacios que no son diseñados para ellos, a raíz de que, para ellos, la creación de espacios para su uso estos se encuentra íntimamente relacionada con la variedad de formas, tamaños y colores que les incentivan a crear, construir e imaginar, lo que difiere de los espacios estándar que se encuentran diseñados de uso único y son creados de forma artificial, en los cuales se les aísla de contextos más abiertos y multidimensionales, para los cuales los adultos les orientan sobre su uso y forma de apropiación.

Dentro de la creación de estos espacios, habría que añadirle un factor igual de importante que la diversidad de ellos, y es la calidad de estos en cuanto a su mantenimiento y mejoramiento, puesto que los gobiernos locales se han limitado a la creación oportuna y eficaz de parques, zonas de recreación, deportivas y centros educativos, los cuales, tras su entrega, son dejados a su suerte. Este deterioro físico trae consigo el agravamiento de ciertas problemáticas sociales como el uso inadecuado de estos por parte de otros actores sociales y generando espacios de inseguridad en el entorno.

Un ejemplo histórico de esta dinámica se encuentra en la investigación llevada a cabo por P. Wridt en Nueva York. Se evidencia que, tras el auge en la creación de una gran cantidad de espacios públicos específicos para los niños en los años treinta y cuarenta del siglo pasado, surge la disminución de la inversión por parte del gobierno en estos espacios y en su

mantenimiento a partir de los años setenta, lo que provocó un deterioro sistemático y la ocupación por otro tipo de población marginal, lo que llevó a la creación y al incremento del uso de espacios privados por parte de los niños provenientes de sectores más ricos, mientras los niños de sectores populares seguían utilizándolos o se refugiaban en sus casas frente a la ausencia de alternativas.

Por otro lado, se hace necesario tener en cuenta la influencia de la modernidad y el ideal de progreso dentro de las ciudades, puesto que, con esto, las normas y reglas sobre las infancias tendrían de igual forma algunos cambios significativos en cuanto a las formas de habitar y crear espacios para ellos basados en el bienestar de estos desde una perspectiva adultocéntrica que no reconoce las necesidades de estos frente a la apropiación, comodidad y aprendizaje que tiene en sí mismos habitar la ciudad.

En consecuencia, cuando hablamos de modernidad, no solamente hacemos referencia al cambio en las normativas y dinámicas urbanas, sino que, además, hacemos referencia a la influencia que tiene consigo el progreso tecnológico y social, en el cual encerramos a las infancias al uso de dispositivos electrónicos y espacios educativos cerrados. En cuanto al primer aspecto, observamos en la tecnología un mecanismo que funciona para mantener el control sobre en qué espacios se encuentran las infancias, puesto que los encerramos en casa bajo el uso de estas tecnologías y nos permitimos sustituir la interacción de estos con su entorno físico.

Como afirma, Segovia (2017) el progreso y el desarrollo permiten dar a nuestros hijos sustitutos de alta calidad (dispositivos electrónicos, clases particulares, fines de semana en el centro comercial, etc.). Con esta excusa, nos deshacemos de la carga de tener que revisar nuestro entorno desde la perspectiva de la infancia. (p. 155)

En consecuencia, estos sustitutos también nos permiten, mantener a las infancias dentro de entornos controlados por nosotros mismos, evitando su tránsito por la ciudad y reduciendo a un más su derecho a habitar y transformar su entorno.

Segovia (2017) sostiene que “la educación empezó a entenderse como una actividad enmarcada exclusivamente en el ámbito escolar. Esto resultó en un incremento de las

responsabilidades de los centros de enseñanza similar al que recayó sobre los hogares.”
(p.160)

Bajo esta premisa, encontramos en el segundo aspecto un espacio seguro que además contribuye al desarrollo cognitivo y social de las infancias desde una lógica de bienestar que nos permite liberar las cargas en cuanto a la formación integral de estas, desconociendo el papel de la comunidad y de los padres como gestores sociales y emocionales para la creación de una sociedad justa y equivalente en la cual todos son partícipes.

Paralelamente, este tejido comunitario se debilita ante dinámicas sociales que fortalecen el discurso de desconfianza y miedo al extraño. Asimismo, este sentimiento se traslada y profundiza incluso en los entornos educativos, en los cuales las relaciones de poder pueden derivar en abusos por parte de adultos-profesores o inclusive estudiantes de grados superiores hacia los más pequeños, lo que agravaría el aislamiento de las infancias y su participación en las ciudades.

Siguiendo esta misma línea, se hace necesario comprender que la construcción de las memorias infantiles no es un proceso lineal ni estático, este se encuentra profundamente atravesado por la afectividad y el sentido de pertenencia territorial junto con la construcción de su identidad.

Según Hedrera-Manara et al. (2024), la afectividad juega un rol central en la configuración de estas memorias, permitiendo que las infancias construyan identidades híbridas y memorias transnacionales que trascienden las barreras de la edad y la nacionalidad.

Frente a estas dinámicas de exclusión sistemática y estigmatización, las cartografías de la memoria expuestas por Hedrera-Manara et al. (2024) surgen como una herramienta política y pedagógica fundamental en la cual, aunque la ciudad neoliberal y adultocéntrica intenta borrar la presencia de las infancias periféricas, el ejercicio cartográfico les permite reclamar su lugar en el territorio y apropiarse de este desde sus sentires. Es a través de la narrativa visual que las infancias no solo plasman la precariedad, sino que también exponen sus afectos, redes de cuidado y sus trayectorias cotidianas, transformando la etiqueta de peligro social que se les ha impuesto. Con esto, mapear la ciudad desde las perspectivas y vivencias

de la infancia se convierte en un acto político revolucionario y narrativo. Como lo sostiene la autora, el ejercicio de estas prácticas permite que las infancias se transformen en narradores de su propia historia, dejando de ser sujetos pasivos de las políticas públicas.

En conclusión, repensar la ciudad para las infancias no solo es cuestión del diseño y planificación urbana, sino también un acto político y ético que tiene como fin integrar las voces y experiencias de los niños y niñas en la construcción del espacio público, puesto que representaría una oportunidad para imaginar entornos más equitativos, diversos y democráticos. El reconocimiento de las desigualdades sociales y territoriales en el contexto latinoamericano permite entender y visibilizar otras formas de apropiación y pertenencia que se ven profundamente marcadas por estas barreras estructurales, las cuales, a su vez, nos permiten reconocer las consecuencias y afectaciones que tienen sobre el desarrollo integral y pleno de la ciudadanía.

Es fundamental fortalecer e impulsar políticas públicas sensibles que reconozcan las infancias como actores sociales heterogéneos, cuyas experiencias urbanas se encuentran atravesadas por diversas desigualdades, las cuales tienen un potencial transformador para el ejercicio de su derecho a ser, crear y transformar sus territorios. Además, se deben brindar herramientas como la cartografía de la memoria, en la cual no solamente se documenta el espacio habitado, sino que también se plasma el deseo de una ciudad en la cual el derecho a la memoria y al juego sea el eje que articule la justicia socio espacial en las periferias de Latinoamérica y de las ciudades en general.

Metodología

Se entiende como dialéctica socio espacial la interacción continua entre las personas y los espacios urbanos, en la cual estos se transforman mutuamente. De modo que, esta se ve utilizada para analizar cómo las personas crean y modifican los espacios urbanos que habitan diariamente y cómo dichos espacios también tienen influencia en el comportamiento de las personas, como en la construcción de su identidad.

Bajo esta premisa, se utiliza la dialéctica socio espacial como una herramienta que nos permitió analizar cómo los espacios urbano-rural y las dinámicas sociales, culturales y las experiencias y recuerdos de la comunidad de la UPZ La Flora se han influenciado

mutuamente a través del tiempo en la construcción del barrio. El uso de la dialéctica socioespacial nos permitió entender cómo las experiencias y memorias barriales desde las luchas por el territorio han venido preservando las historias que se han tejido en el barrio, como también ha fortalecido la identidad y sentido de pertenencia, lo que les impulsa a la acción colectiva y participación activa para la transformación, mejora y poder de decisión en su entorno desde la creación de movimientos sociales y culturales tejidos en el barrio, como la representación política sobre sus necesidades frente al desarrollo urbanístico de las ciudades que suelen invisibilizar zonas urbano-rurales de las periferias.

Por otra parte, el uso de la dialéctica socioespacial en este trabajo de grado tiene como objetivo el análisis crítico y el entendimiento de las memorias colectivas por la lucha del reconocimiento de la UPZ La Flora desde la exploración de sus dinámicas sociales, culturales, como también del tejido social construido a partir de las experiencias individuales y compartidas acerca del espacio urbano que habitan diariamente la comunidad, como también de la organización colectiva por el reclamo de un espacio dentro de la ciudad y de las acciones políticas y de desarrollo urbano que les afectan. De modo que, el uso de entrevistas, cartografías y grupos focales permite realizar un análisis más detallado desde las percepciones de la comunidad acerca de la transformación del territorio como de la transformación de sí mismos al habitar estos espacios.

Instrumentos Metodológicos

Para este trabajo de investigación se dio uso de diversos instrumentos de investigación que nos permitieron recopilar información de primera mano con el fin de entender las percepciones, experiencias y necesidades de la comunidad. De modo que se da uso a las entrevistas semiestructuradas con relación a los tópicos principales, como también el uso de un grupo focal y la realización de una cartografía social.

Entrevista: Según García Canclini (1996), las entrevistas permiten acceder a la memoria colectiva de los grupos urbanos, a la forma en que los residentes recuerdan y narran su historia y su relación con el espacio urbano. A través de las entrevistas, podemos reconstruir la historia del barrio. Se da el uso de una entrevista semiestructurada con el fin de recopilar las narrativas comunitarias de manera

detallada y contextualizada sobre las memorias colectivas desde el reconocimiento de sus luchas por su reconocimiento en la ciudad desde las periferias, al mismo tiempo que permitió al participante expresar sus experiencias de manera abierta y con esto nos permite caracterizar a la población y conocer las percepciones de la comunidad acerca de su proyección dentro de la ciudad y la conformación de sus barrios.

Grupo focal: Según Merton et al. (1990), el grupo focal es una técnica de investigación que permite explorar las opiniones, actitudes y experiencias de un grupo de personas en relación con un tema o problema específico.

Se da uso de un grupo focal pequeño con el fin de reunir las voces y experiencias compartidas acerca de las memorias colectivas y el posicionamiento de los habitantes de la UPZ La Flora en la ciudad de Bogotá, lo que nos permitió identificar las dinámicas urbano-rurales de las que estos hacen parte. Dicho grupo focal también nos permitió reconocer a mayor profundidad el espacio geográfico y las problemáticas que les aquejan, como también su relacionamiento político con los centros de poder.

Caracterización Del Caso De Estudio (Poblacional, Espacial Y Temporal)

Bajo el Decreto Nacional 3640, Usme se incorpora oficialmente a Bogotá en 1954, donde se convierte en una localidad de la ciudad, dejando de lado su reconocimiento como municipio independiente debido a la creciente expansión de la ciudad, la cual buscaba aumentar su área metropolitana a raíz de la llegada y el crecimiento de su población y con el fin de poder tener mejores vías y mayores recursos hídricos. De manera que, su integración a las dinámicas urbanas de la ciudad se da bajo el Acuerdo 2 de 1992, donde se establece la creación de las localidades y la integración de juntas administrativas locales que tenían como principal objetivo descentralizar la administración de la ciudad y suplir las necesidades de cada localidad, especialmente en zonas de las periferias, quienes se veían mayormente afectadas por el modelo centro-periferia en la construcción urbanística.

La localidad de Usme se encuentra ubicada en la zona suroriente de la ciudad de Bogotá, considerada como la localidad número 5 del Distrito Capital, limitando al norte con la localidad de San Cristóbal, al sur con Sumapaz, al este con los Cerros Orientales y los municipios de Ubaque, Chipaque y Ure, y al oeste con la localidad de Ciudad Bolívar. Así,

la localidad de Usme en la actualidad comprende suelo urbano y rural con una extensión aproximada de 21.506 hectáreas, de las cuales 2.120 corresponden a suelo urbano, 902 se clasifican como suelo de expansión urbana y 18.483 constituyen suelo rural. La cual posee más de 120 barrios y 17 veredas, aquí se ubican un total de 400,580 personas, lo que representa el 4.8 por ciento de la población de la ciudad. “Además, cuenta con importantes zonas naturales y fuentes hídricas como la quebrada Yomasa, Fucha, Chuniza y Santa Librada, la laguna de Chisacá, además del páramo de Cruz Verde-Sumapaz, el parque entre nubes y el bosque oriental.” (Alcaldía Mayor de Bogotá,2021)

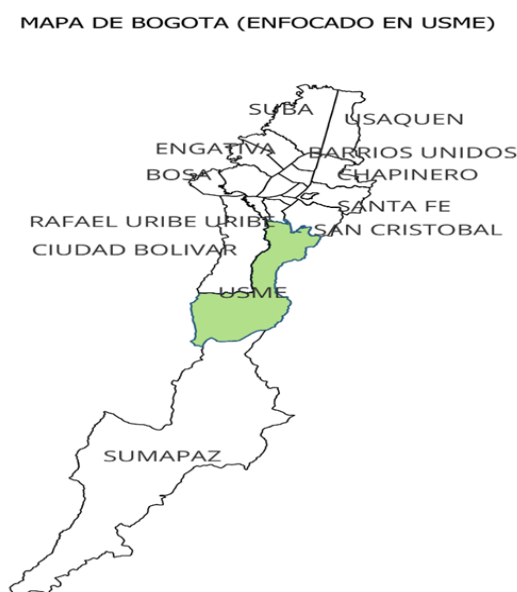


Ilustración 1 Mapa de Bogotá D.C enfocado en Usme. Elaboración propia (2025)

Como señala el Observatorio Distrital De Víctimas (2020) dentro de esta localidad se ubican personas víctimas del conflicto armado que se desplazan con el fin de proteger su vida, personas reinsertadas de organizaciones armadas, familias reubicadas por deslizamientos o catástrofes naturales, como también grupos campesinos que buscan mejores oportunidades. Se ubican personas con bajos recursos que buscan un espacio dentro de la ciudad, siendo atraídas por los “tierreros”, quienes ofrecían lotes más baratos en función del espacio en que

se ubicaban, siendo estos ilegales y relegados al no reconocimiento de servicios básicos y la exclusión social a raíz de los prejuicios acerca de la construcción y ubicación de su vivienda.

La localidad de Usme en la actualidad comprende suelo rural y urbano, pero en los últimos años, debido a la creciente urbanización que se ha expandido (Ernesto & Casallas, 2015; Neira Acosta, 2016), la frontera urbana ha invadido áreas que anteriormente correspondían a zonas de conservación (Bernal Mora, 2022; Navarro López et al., 2022).

En cuanto a su demografía, Usme representa aproximadamente el 4.8 % de la población total de Bogotá, con una proyección de 407,645 habitantes para el año 2023. De este total, la población en etapa de primera infancia e infancia suma 81,216 personas (lo que equivale al 19.9 % de la población local), donde el 48.3 % son niñas. Por su parte, la juventud representa el 28.3 % con 106,275 personas. En relación con la población adulta y adulta mayor, esta constituye cerca del 51.8 % del total local (211,154 personas aproximadamente), con una participación femenina del 51.4 %. Finalmente, respecto a la movilidad humana, la localidad registra una población aproximada de 20,514 personas migrantes de otros países. (Diagnóstico Local de Usme, Secretaría de Integración Social, 2021)

UPZ La Flora

La UPZ 52 La Flora hace parte de los barrios altos de Usme, la cual está conformada por los barrios de Parcelación San Pedro Sur, J.J. Rondón, sectores I y II, Tihuaque, Las Violetas, Villa Rosita, Villa Diana, Los Arrayanes y Los Soches, considerados la zona rural de La Flora debido a su ubicación y donde se encuentra la escuela de saberes campesinos, La Flora alta y baja, Doña Liliana, La Cabaña y Juan Rey Sur, bordeados por los Cerros Orientales. En cuanto a sus límites geográficos, la UPZ limita al norte con la localidad de San Cristóbal, al sur, al occidente y al oriente con los cerros orientales.

Es un territorio que cuenta con una gran importancia ambiental debido a su relieve, climatología, hidrografía y, además de ser el lugar donde convergen unos ecosistemas estratégicos para la ciudad como parte del Parque Ecológico Entre Nubes, el Agroparque “Los Soches” y la Reserva Forestal Protectora Bosque Oriental, siendo de esta manera hogar de una gran diversidad de fauna y flora. (Alcaldía de Usme, 2017).



Ilustración 2 Mapa de equipamientos y servicios UPZ La FLora El mapa muestra la ubicación de los comedores comunitarios y la estructura urbana de la UPZ La Flora. Adaptado de Diagnóstico local con enfoque territorial: Localidad de Usme, por la Secretaría Distrital de Integración Social, 2021, p.

13

En cuanto a su población, se estima que en la UPZ habitan alrededor de 20,151 personas, que representan el 5,1 por ciento de la población total de Usme, en los cuales se encuentra que aproximadamente su población de mujeres es de 10.017 y de hombres alrededor de 10.134. Por otra parte, en cuanto a la población migrante de otro país, se desconoce exactamente la cantidad de personas migrantes que habitan el sector. (Diagnóstico local - Usme 2023)

En este territorio se reconoce que ha presentado un crecimiento en el número de lotes, viviendas y habitantes debido a la creciente urbanización en zonas consideradas de conservación natural y la llegada de habitantes de otras localidades, como también personas víctimas del conflicto armado (Subred Integrada de Servicios de Salud Sur E.S.E., 2017), de modo que se reconoce que aproximadamente de su población total alrededor de 19.000 personas hicieron parte de diversas luchas populares por el acceso a servicios públicos, por

lo que en La Flora se estima que viven actualmente alrededor de 19.000 personas (Góngora, 2022).

Categorías Resultantes Del Problema Social

Movimiento Del Derecho A La Ciudad: Articulaciones Comunitarias/Sociales Y De Mujeres.

El derecho a la ciudad es considerado una apuesta para garantizar que todos los habitantes de la ciudad, sin importar su situación, puedan acceder de manera equitativa a los bienes, servicios y oportunidades que ofrece el espacio urbano, así mismo, busca el reconocimiento de todos los actores sociales en la construcción y transformación de las ciudades y/o territorios. Para la localidad de Usme, este derecho se ve atravesado por distintos procesos históricos de urbanización que generan dinámicas de exclusión y segregación socioespacial que les limitan el acceso a ciertos recursos y oportunidades.

Las experiencias de la comunidad de la UPZ 52 La Flora confirman esta situación de fragmentación, experiencias como la del entrevistado #1, habitante y trabajador de la zona, (Anexo B) quien señala que:

“La Flora colinda con San Cristóbal, pero hoy hace parte de Usme”. (E01, 2024)

Este testimonio refuerza la percepción de exclusión y fragmentación socioespacial descrita por Torres (2020) en su apartado sobre el derecho a la ciudad y su reivindicación, en el que el cambio político- administrativa de este sector genera confusión entre los habitantes, debido a que estos reconocían La Flora como parte de la localidad de San Cristóbal.

A raíz de esto, se entiende que la UPZ La Flora es un espacio que, al encontrarse entre los límites con la localidad de San Cristóbal y Usme, se encuentra segregado en relación con su representación político-administrativa, lo que dificulta la toma de decisiones y participación política y social de los habitantes frente a la alcaldía local de Usme, debido a que la gran distancia física que separa a la UPZ de la alcaldía local de Usme. Sobre esta dificultad de acceso, el entrevistado 1 explica (ver anexo B):

“Se debe tomar un carrito que lo baja a uno hasta allá o tomar algún SITP que lo acerque” (E01, 10 de mayo de 2024).

De modo que, esta situación les afecta en cuanto a la realización de trámites o consultas acerca de su participación social y política. Por otra parte, el acceso físico al barrio también representa una barrera cotidiana. Según comenta el entrevistado #1(ver Anexo B):

"Para llegar a estos barrios, se debe salir del portal del 20 de julio, en alimentadores que casi siempre se encuentran llenos y se demoran en pasar" (E01, 10 de mayo de 2024).

Al estar en la zona de frontera, la movilidad depende de rutas que conectan con otros sectores de la ciudad, lo cual genera saturación en el sistema de transporte. En cuanto a la realización de trámites comenta nuevamente el entrevistado #1:

“Se debe tomar un carrito que lo baja a uno hasta allá o tomar algún SITP que lo acerque. [Esta situación] afecta en cuanto a la realización de trámites o consultas acerca de su participación social y política” (E01, 2024).



Ilustración 3 Recorrido ruta alimentadora Tihuaque TM, esta ruta conecta los barrios de la UPZ al portal 20 de julio y a otros barrios cercanos. Fuente. TransMilenio S.A. (2020). TransMiApp [aplicación móvil].

Google Play. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.transmilenio>

En cuanto a la falta de equipamientos de recreación y deporte, como lo menciona Torres (2020) sobre el derecho a la ciudad y su reivindicación, señala la entrevistada #2 (habitante del sector)(ver anexo B):

“Los espacios previstos para la recreación son pocos y se encuentran en mal estado junto con los parques, los cuales son utilizados por personas de la calle para el consumo de sustancias estupefacientes”. (E02, 2024) En cuanto a los diferentes escenarios socioespaciales en que se desarrolla la localidad de Usme y que menciona Torres (2020), se encuentra que la UPZ 52 La Flora se construye a partir de dinámicas rurales y urbanas que se desarrollan en parte por la siembra y cultivo de alimentos, como la autoconstrucción y gestión de barrios populares, por las manos de quienes habitan este territorio. Así mismo, se reconoce que la construcción de estos barrios refleja la llegada de diversos sectores de la población, como población vulnerable, víctimas del conflicto interno, madres solteras o población de migración interna, quienes llegan a estos barrios con el fin de asentarse en la ciudad y acceder a viviendas bajo subsidios del Estado, fundaciones o bajo sus propios medios.

En este contexto se ubica la experiencia de la entrevistada #3, habitante y líder comunitaria del sector, quien reconoce que la construcción de los barrios altos de Usme se da en ocasiones por las ayudas de algunas fundaciones e instituciones religiosas para el establecimiento de poblaciones vulnerables. Comenta de esta manera (ver Anexo B):

Vine aquí porque me invitaron para que coordinara el Jardín Santa María Micaela, que era de 215 niños de la Secretaría de Integración Social; me llamaron las hermanas adoratrices, pues en ese momento no había quien estuviera pendiente de ese jardín.

Me pidieron que acompañara aquí el proceso que ellas llevaban con las mujeres trabajadoras sexuales, debido a que era un proceso con población vulnerable. Entonces, ya se realizó un proceso con esas mujeres, aquí adquirieron su casita. Hay más o menos 120 casas de estas mujeres acá que ya están organizadas, muchas trabajando en empresa, otras ya son adultas mayores, tienen sus hijos y así lograron aquí, digamos, estabilizarse. (E03, 9 de agosto de 2025)

Con esto y referente a su origen y las razones para quedarse en estas zonas de la ciudad, argumenta E03 “Yo soy de Sasaima, Cundinamarca, y me considero campesina. Puesto que el ambiente de páramo es muy campestre y por eso mismo decidí quedarme”. (E03, 9 de agosto de 2025)



Ilustración 4 Portal 20 de Julio TM, lugar de referencia para llegar a la UPZ 52 La Flora, en el que se encuentra el alimentador que conecta los barrios de la UPZ con las demás zonas de la ciudad. Fuente elaboración propia

En este sentido, la experiencia de la entrevistada #3 ejemplifica lo señalado por Abramo (2011) y Torres (2020) en cuanto a la construcción de Usme, especialmente en el sector de La Flora, puesto que se encuentra marcada por la llegada de población vulnerable, y señala cómo, a través de la autogestión y apoyo comunitario, logra el acceso a una vivienda. Así pues, estos procesos de autoproducción del espacio demuestran que no solo se trata de habitar el espacio, sino de construirlo desde la cotidianidad. Por otra parte, en cuanto a la mención de las mujeres trabajadoras sexuales, se hace necesaria la mención de Kern (2021), quien nos señala la importancia del acceso a la vivienda y el espacio público para las mujeres, especialmente para las trabajadoras sexuales reconocidas como una población vulnerable en doble línea, desde su situación de género y su situación socioeconómica.

En cuanto al acceso a la salud, habría que señalar el testimonio del entrevistado #4, el cual señala que, debido a la zona en que se encuentra su casa, es bastante fácil, pues el centro de salud más cercano es el que queda al frente de su vivienda. Sin embargo, este centro de salud se encuentra en una zona que no es central para todos los barrios siguientes que hacen parte de la UPZ, pero que se pueden acercar a través del uso del alimentador. De igual forma, y

contrario a otro tipo de opiniones acerca del equipamiento del barrio, el entrevistado #4 indica que hay varias zonas que son aprovechables, como el salón comunal, el cual se encuentra al lado del centro de salud (E04, 10 de mayo de 2024).

Es importante mencionar que el centro de salud de La Flora es el más cercano y el único que acoge varios barrios. Por otra parte, y difiriendo de lo dicho anteriormente por el entrevistado #4 (2024), menciona la entrevistada #3:

“La salud nos toca a nosotros, que nos atienden abajo en la cuarta, porque Usme no se ha hecho cargo de nosotros en ese aspecto, ni la policía, ni la salud”. (E03, 9 de agosto de 2025)

En este sentido, lo mencionado por estas dos personas, habitantes del sector, pero con grandes diferencias en cuanto a la ubicación geográfica de sus viviendas, nos llevaría a confirmar por parte de la entrevistada #3 lo mencionado por Torres (2020), pues ejemplificaría cómo la formalización urbana sin una planeación integral de equipamientos y elementos necesarios para una vida digna dentro de las ciudades limita el acceso igualitario a oportunidades y participación ciudadana. En consecuencia, ejemplificaría lo mencionado por Lefebvre (1969) en el apartado sobre el derecho a la ciudad y su reivindicación.

En consecuencia, a partir de los relatos y experiencias de los habitantes de los barrios altos de Usme, logramos evidenciar que este derecho se encuentra vulnerado en estos territorios que son formalmente urbanizados, pero incompletos social y políticamente.

En cuanto al acceso a transporte como parte de este derecho, encontramos el testimonio de la entrevistada #3, la cual menciona que:

Para ir a Usme tenemos que dar una vuelta, que, mejor dicho, nos sale como por 15000 pesos los transportes entre un bus y otro, de la vuelta por allá, porque aquí hay una subida por Compostela, pero entonces que eso hace parte de un terreno privado, entonces que no puede subir por ahí el Transmilenio, según ellos. Entonces tenemos dificultad con transporte, con la salud, con todo. (E03, 9 de agosto de 2025)

Así también lo menciona la entrevistada #5 (2025), quien es habitante del sector hace ya 36 años, la cual comentaba que: *“Ese terreno es privado, hace parte de los terrenos de unos*

generales del ejército y llega hasta el sector de Alfonso López”. De igual forma, manifiesta su malestar con el transporte público, como también las formas que han tenido que adaptar para la movilidad en el sector, puesto que el alimentador y el SITP suelen pasar con poca frecuencia:

De un tiempo para acá se han venido implementando o visto unos carritos pequeños, de la misma gente que vive aquí, los cuales compraron carritos viejos, les hicieron arreglo y hacen transporte de aquí, Tihuaque, hasta Juan Rey o de Tihuaque hasta Libertadores. Incluso hay uno que otro que recoge aquí a la madrugada. No sé hasta qué horas de la mañana recogen aquí en Tihuaque y llevan al Portal del 20 de julio. Incluso a la primera; si no, ahí en la 22 con Primera de Mayo, acercan a la gente. En las horas de la mañana y creo que ya tarde en la noche también tienen ese medio de transporte (E05, 9 de agosto de 2025).

En este sentido, estas experiencias ejemplificarían lo mencionado por Torres (2020) sobre la segregación socioespacial en Usme y se relacionan con lo mencionado por Abramo (2011) sobre las consecuencias de la producción del espacio urbano sin una planeación. De igual manera, bajo estas experiencias se señala que el espacio público y el acceso al transporte público y a oportunidades se ven democratizados y mercantilizados desde la privatización de espacios que mejoren la calidad de vida, como el acceso a estos, lo que termina reproduciendo y fortaleciendo la fragmentación del espacio urbano y la marginalidad. Así pues, dicha privatización genera unas lógicas de fragmentación del espacio público, lo que trae como consecuencias la marginalización y exclusión social, espacial y económica, como de movilidad para los habitantes de los barrios altos de Usme.



***Ilustración 5** Unidad de Servicios de Salud La Flora: La UPA La Flora es la única institución prestadora de servicios de salud que se encuentra en la zona y que debe cubrir a los habitantes de los barrios cercanos como Juan Rey, además de prestar el servicio. Fuente elaboración propia*

En cuanto al acceso a la vivienda, la comunidad de los barrios altos de Usme reconoce que el acceso y establecimiento a una vivienda depende en gran medida de la situación económica de cada familia, lo que coincide con lo mencionado por Torres (2020) sobre la relación entre ingresos y calidad de los equipamientos urbanos. Por otra parte, las experiencias de la comunidad difieren en parte a lo propuesto por Abramo (2011) sobre la especulación inmobiliaria y la construcción de invasiones, reconociendo que muchas de estas viviendas se encuentran legalmente constituidas, pero no se encuentran atravesadas por la lógica y especulación inmobiliaria de edificios horizontales. En este sentido, se reconoce el esfuerzo comunitario de establecerse en la ciudad y tener una estabilidad para ellos y sus hogares.

Tal como lo menciona entrevistada #5:

Cuando yo llegué a este barrio, a esta localidad, eran fincas donde se cultivaba papa, donde había personas que tenían ganados... Los dueños de esta finca vendieron y una parte la compró el padre Saturbino Sepúlveda y la otra parte la compró don Rafael Espitia con otro socio, quienes fueron los dueños ya del barrio y lo fueron vendiendo. Los lotes en esa época en la parte de abajo valían 10.000 pesos. Un lote en esa época. Ya con el tiempo, que 20.000, que 30.000, lo más caro que se conseguía un lote por aquí era de 100.000 pesos. Ya lo que fue la parte del paradero, pues valía de 150.000 a 200.000 mil pesos (E05, 9 de agosto de 2025).

De igual forma, y en cuanto a las razones para ubicarse en este sector, la entrevistada #5 manifiesta que son las dificultades económicas y su situación como madre soltera:

Aquí era la única parte más barata y que a mí me dieron la oportunidad de pagar esos 10.000 pesos del lote a plazos, que 500 pesos, que 1.000 pesos, que 2.000 pesos, hasta que acabé de pagar. Vinieron los dueños. En el último recibo hicimos las escrituras. Entonces tengo escritura pública. Y con paz y salvo y todo. Por esas circunstancias llegué yo aquí y sigo aquí; ya son 36 años viviendo aquí. (E05, 9 de agosto de 2025)

En cuanto a la presencia del Estado en esta UPZ La Flora, los datos encontrados en las entrevistas y frente a la pregunta: ¿De qué manera hace presencia el Estado en el barrio para usted? La entrevistada #2 menciona que:

“la mayor representación del Estado se da a través de los agentes de policía” (E02, 10 de mayo de 2024), pero se mantiene de igual forma una opinión negativa frente a las funciones que desempeñan estos. Esta opinión es compartida por gran parte de la comunidad, los cuales indican que el CAI más cercano a estos barrios es el CAI de Juan Rey, el cual solamente opera para la localidad de San Cristóbal, lo que genera inseguridad y desconfianza sobre los entes gubernamentales y los derechos que esta población tiene dentro de la ciudad. Adicionalmente, indican que varias veces el CAI es negligente frente a varios procesos debido a que persiste una estigmatización en torno al carácter popular de estos barrios, aunque son legalmente constituidos, debido al tipo de población que los habita, hay un sesgo que los excluye y marginaliza.

En consecuencia, esto ejemplificaría lo señalado por Lefebvre (1969) y Torres (2020) en cuanto al rol del Estado; así mismo, nos permite entender las consecuencias que trae la ausencia de una presencia estatal, más allá del control policial, puesto que estas organizaciones institucionales no garantizan a sus habitantes los derechos básicos y calidad de vida, de forma que el espacio urbano se convierte en un instrumento de dominación y vulnera el derecho a la ciudad, al acceso seguro de habitar el espacio urbano.

Así mismo, otra experiencia en cuanto a la ausencia estatal es la de la entrevistada #3, la cual señala que: *“Ausente muy ausente. Porque aquí suceden cosas, aquí hay un poco de ollas de*

drogadicción, mucha descomposición social. El CAI de Juan Rey llega después de mucho tiempo, o algunas veces recogen vacuna de las ollas y se van.” (E03, 9 de agosto de 2025)



Ilustración 6 CAI Juan Rey que divide y limita San Cristóbal con Usme, zona recreativa. Fuente elaboración propia

En articulación con esta opinión se añade la de entrevistada #5, la cual señala que la presencia del Estado o entes gubernamentales es poca e inconsciente (ver Anexo B):

De hace un tiempo para acá vienen rara a la vez a lo que llaman mesa territorial, si hablan, se expresan muy bonito, pero del dicho al hecho, flojo, flojo de verdad. Entonces, por eso estamos también estancados. Ahora que nosotros aquí en el barrio tenemos una nueva junta, pero da la casualidad de que las primeras juntas hicieron lo que les pareció. La nueva Junta tiene un inconveniente, que es que no han podido depurar el libro. Porque no entregaron cuentas, no entregaron el libro, o sea, todo es nuevo, entonces son esos procesos en los que también está todo estancado... (E05, 9 de agosto de 2025)

Por otra parte, la entrevistada #6, habitante del sector, señala que: “*El Estado o los entes gubernamentales hacen presencia cada vez que hay alguna elección o campaña cercana, ofreciendo cosas por votos o simplemente pasando promesas acerca de un mejoramiento para el barrio*”. (E06, 10 de mayo de 2024)

De forma que los testimonios de entrevistada#3 (2025), entrevistada #5 (2025) y entrevistada#6 (2024) ejemplificarían lo mencionado por Abramo (2011) y Harvey (2013) en cuanto a la presencia estatal como necesaria para la integración territorial de todos los

actores sociales para construir ciudades más justas. En consecuencia, se entiende que la participación ciudadana de los habitantes de la UPZ La Flora se encuentra limitada debido al desconocimiento y marginalización, de los cuales el Estado es responsable, debido a que, si bien reconoce el derecho a la ciudad, este no garantiza ningún tipo de medio para su calidez y dignidad. Así pues, el Estado, al no involucrar a los habitantes en la toma de decisiones sobre la ciudad y sus territorios, los convierte en agentes pasivos y no en protagonistas en la creación y reinención de las ciudades.

En cuanto a la presencia estatal, Lefebvre (1969) señala la importancia del rol del Estado, el cual no debe limitarse a controlar y regular, este debe garantizar los recursos y oportunidades para la apropiación del espacio urbano. Sin embargo, lo evidenciado en las entrevistas muestra que el Estado y la presencia de este no solo es ausente y representa un abandono estatal, sino que también marginaliza a los habitantes en cuanto al sistema de salud, movilidad y oportunidades para el mejoramiento de vida.

Así lo confirma el testimonio de entrevistado #7, habitante del sector hace más de 20 años (ver Anexo B), quien señala que la falta de equipamientos deportivos y comunitarios ha sido constante, y se le añaden las promesas incumplidas de los actores políticos que se acercan a este sector cada 4 años durante elecciones para ofrecer planes de mejoramiento, pero no soluciones reales.

Ya para cerrar el tema del abandono estatal que se ha visto acá bastante, digamos que acá, por el tema del microtráfico, porque hubo un tiempo en el que el microtráfico sí estuvo muy pesado, pues de las fronteras invisibles, aunque este territorio es muy curioso, digamos que, por ser tan rural, acá no se ve tanto estigma de barras. Sí, es muy raro ver un escudo de millonarios pintado, ni siquiera los chiquiticos.... No, acá no, no fue tan fuerte, inclusive creo que eso fue lo que no influyó. Por eso muy pocas personas que se ven acá dicen: "Ah, somos hinchas de tal equipo, no es tan grave", y es interesante, eso también se debe al abandono estatal porque no hubo tampoco temas de deporte. Acá no tenemos un polideportivo; en el barrio donde yo vivo no hay cancha. Hay que entender que Villa Diana y Villa Rosita no tienen parque y eso siempre ha sido el pan de cada día, y cada 4 años llega un

político. Mi promesa de campaña es ponerle la cancha. Ya llevo 26 años esperándola. Ya se me pasó la política pública (E07, 23 de agosto de 2025).

En este sentido, la ausencia del Estado en el sector de La Flora ha generado una fragmentación y marginalización de esta población, lo que limita la participación de estos en la construcción y transformación de las ciudades y su calidad de vida; así también lo mencionan Harvey (2013) y Lefebvre (1969) en el apartado sobre el derecho a la ciudad y su reivindicación.

Las mujeres en la construcción del espacio urbano han desempeñado un papel fundamental desde su rol como madres y sus prácticas de cuidado, las cuales han ido trascendiendo al ámbito público, y les han permitido generar nuevos espacios de comunidad y apoyo mutuo. Así mismo, se han ido posicionando como líderes de sus comunidades y apropiando sus territorios, lo que permite la construcción y transformación de las ciudades, a unas más justas y equitativas.

En el caso de la UPZ 52 La Flora, este rol adquiere una mayor importancia, pues en las entrevistas se evidencia que gran parte de sus pobladores han sido mujeres; De igual manera, son ellas quienes lideran algunos procesos en los barrios altos de Usme. Dichos procesos buscan el cuidado colectivo y la mejora en las condiciones de vida en medio del caos urbanístico y las condiciones de vulnerabilidad en cuanto a servicios básicos y la ausencia estatal. En consecuencia, el reconocimiento de estas experiencias permite entender cómo, desde lo cotidiano, del hogar, ellas han buscado un lugar en la ciudad y, a su vez, aportan a la transformación social y simbólica de sus comunidades y territorios.

En cuanto a su representación en las ciudades y sus territorios, encontramos las experiencias de la entrevistada #3, quien señala (ver Anexo B):

Tenemos que seguir luchando para estar dentro de esas ciudades, incluso dentro de las familias. Veo yo que hay mucho machismo, que los niños siguen replicando y se sigue repitiendo en la historia de las familias, patrones patriarcales y machistas que han existido toda la vida y entonces es lógico que, desde la inclusión en la alcaldía, en el gobierno, en la Junta de Acción Comunal. Aquí, por ejemplo, en la Junta de Acción Comunal, casi todo es patriarcal; mujeres, pocas. Y si hay mujeres, las sacan.

Por otra parte, Sufrimos también discriminación en este espacio. ¿Por una cosa o por otra? ¿Y por qué no? Los hombres no soportan muchas veces que una mujer sea la que lidere. Entonces no lo soporta, entonces sí falta mucha formación. Mucha evolución, más que evolución, yo creo. Es muy difícil. La evolución debe empezar con los niños, pero aun así se siguen repitiendo los patrones. (E03, 9 de agosto de 2025)

Las experiencias de la entrevistada #3 (2025) ejemplifican de mejor manera lo mencionado por Kern (2021) señalando que es necesaria una representación femenina dentro de las ciudades y el reconocimiento de estas en las políticas públicas y urbanísticas que desliguen y reconfiguren las lógicas patriarcales y machistas. Así mismo, la integración de este tipo de experiencias permitiría la construcción y transformación de las ciudades y la creación de políticas públicas que refuercen el papel de la mujer y su derecho de participar en la vida comunitaria y política.

En cuanto a la pregunta: ¿Qué opiniones le parecen favorables en cuanto, pues, a las mujeres como representantes, como de esta comunidad? ¿Y de qué manera usted cree que el Estado actúa frente a estas representaciones de ustedes dentro del territorio?

La entrevistada #3 señala que:

La representación de las mujeres muchas veces no es tomada en cuenta porque lo habla una mujer, porque tal cosa, porque muchas veces no tenemos la capacidad de trabajar las TIC o ciertas cosas a las que no tenemos como posibilidad de conocer. Entonces, que falta formación, que no pueden. Digamos que una mujer del pueblo sea quien lidere porque no tiene la formación, porque no es la doctora, pesan más los títulos. Que el saber más de la ciencia que la práctica. (E03, 9 de agosto de 2025)

Con esto, se entiende que la exclusión urbana que golpea a estas mujeres que habitan los bordes de la ciudad suele ser bastante frecuente, en la cual se descalifica sus experiencias y conocimientos sobre las decisiones que afectan a sus comunidades. De forma que se describe un déficit estructural en cuanto a la representación y reconocimiento de estas dentro de la planificación urbanística de las ciudades y sus territorios.

Sin embargo, y en cuanto a las experiencias de Entrevistado #7, habitante y líder comunitario, partícipe de diversas organizaciones dentro del territorio, frente a la misma pregunta, él manifiesta que (ver Anexo B):

Bueno, yo creo que hay que hacer un recuento histórico y es que hay algo que fui cayendo en cuenta la vez pasada y es que muchas mujeres del territorio fueron las que ayudaron a hacer los cimientos de casas porque los hombres iban a trabajar, pero ahí quedaban... Es muy interesante también y eso tiene también un tema político muy fuerte, también lo decía el compañero Aldemar, que en paz descanse... Y es que, por ejemplo, en el barrio JJ Rondón, en la mayoría, las mujeres son dueñas de los predios, entonces es interesante porque hay un proceso también del padre Saturbino Sepúlveda, como que les dejó los lotes bastante baratos a esas mujeres y demás, por el tema del trabajo sexual, de poder tener otras opciones de vida, todo eso. Muy interesante. Pero vamos a que ahorita el tema político de la mujer y demás, a hablar de cómo la mujer está trabajando en el territorio. Sí hay unos liderazgos, hay que reconocerlo, yo siento que ahorita la mesa territorial de la UPZ 52 La Flora está conformada por mujeres, digamos que yo siempre he discrepado de ellas en bastantes cosas. Pero no, por eso puedo decir que no reconozco el trabajo. Son personas muy bacanas, amigas del territorio, que han tenido problemas en el territorio, que han amenazado porque inclusive hace unos 3 meses amenazaron a unas compañeras del territorio, pero sí ha habido un avance significativo, porque, aunque la Junta de Villa Rosita empezó con mujeres, pues solo hombres la han tenido por lo general, y ahorita uno mira y va del 20%, creo que el 40% de las juntas del territorio ya son de mujeres. Por ejemplo, la junta de aquí al lado, Villa Rosita, la tiene una compañera. Y una líder del territorio. (E07, 23 de agosto de 2025)

En este sentido, se pueden evidenciar unas diferencias que marcan las experiencias de esta comunidad a partir de su rol dentro del territorio, que se encuentran diferenciadas a partir de su sexo biológico, puesto que, para algunos, hay una gran influencia femenina dentro del territorio, pero para las mujeres que se encuentran participando activamente, hay cierta limitación en cuanto a la práctica política que encuentran dentro de su comunidad, desde amenazas por sus ideologías hasta la inseguridad que les genera el Estado, puesto que, aunque

este debe garantizar el cuidado y protección de estas frente a este tipo de situaciones, este sigue siendo negligente. Sin embargo, el reconocimiento histórico y económico de estas para la construcción y conformación de los barrios altos de Usme las convierte en un símbolo de resistencia frente a las estructuras patriarcales y machistas que les oprimen y les limitan a vivir su vida en plenitud y dignidad.

En cuanto al acceso a los servicios públicos dentro del territorio, las entrevistas nos muestran varias experiencias de carencia y fragmentación de los servicios básicos como el agua, la luz y el espacio público, lo que evidencia ciertas tensiones entre lo considerado ciudad formal y ciudad vivida. Así pues, lo menciona entrevistado #7 (ver Anexo B):

El tema de los servicios es bastante complejo, porque acá hay una lucha que siempre ha habido y es muy importante resaltarla; es la lucha por el agua. Cuando nosotros llegamos, era muy duro, nos tocaba con mi mamá coger un carrito de supermercado, llevarlo hasta la mal llamada La Alemana, que en realidad es la quebrada Yomasa, y empezar a lavar ahí. (E07, 23 de agosto de 2025).

En consecuencia, las experiencias de entrevistado #7 (2025) ejemplificarían de mejor manera lo propuesto por Lefebvre (1969) en cuanto al acceso igualitario a la ciudad y uso del espacio urbano, debido a que en el caso de La Flora este acceso a la ciudad y sus servicios se ve limitado debido a la ubicación geográfica, y trae consecuencias en su calidad de vida.

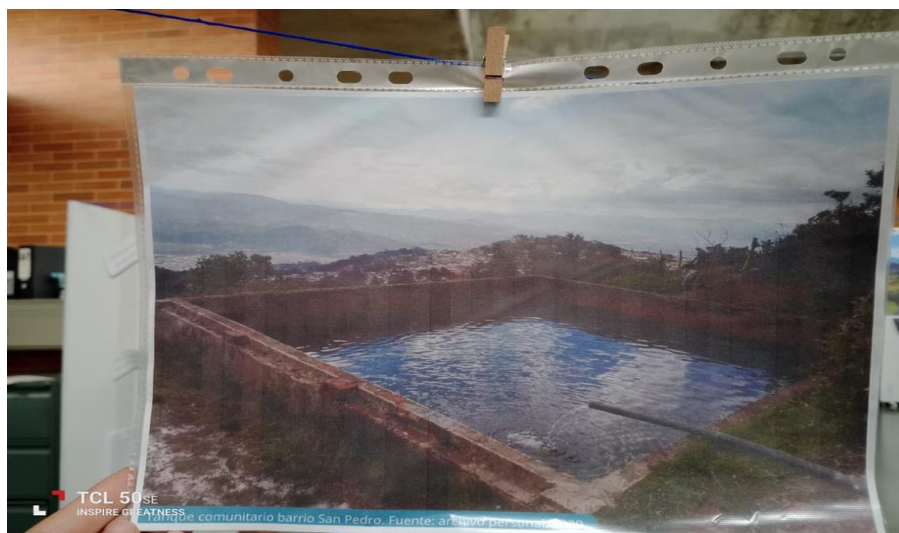


Ilustración 7 Fotografía, Estanco comunitario, utilizada en la exposición del festival del agua 2024 Fuente elaboración propia

En consecuencia, también habría que señalar lo mencionado por Harvey (2013), pues es necesaria la participación ciudadana para el desarrollo y planificación urbanística; así también lo ejemplificarían las experiencias de la entrevistada #5 (ver Anexo B):

Necesitamos que nos pavimenten las otras vías, las carreteras, las otras calles que faltan. Incluso hay partes que no cuentan con los servicios legales... Que las conexiones digitales tienen diferente dueño, por así decirlo, uno se queja con Movistar y esa línea no es de Movistar, sino de Tigo. Por ejemplo, que esa alcantarilla no le corresponde al acueducto. ¡Otros dicen que al hábitat... (E05, 2025)

En este sentido, este tipo de experiencias evidencian una fragmentación en la gobernanza institucional del espacio urbano, en la cual ningún tipo de entidad suele hacerse cargo y termina afectando a estas comunidades, relegándolas a una ciudadanía de menor rango debido a su ubicación geográfica y sus condiciones, aun siendo parte de la ciudad. De igual forma, invisibilizan sus necesidades y sus reclamos, diferente de otros sectores que cuentan con las redes completas de servicios como conexión a internet, alumbrado público y malla vial en buen estado. En cuanto a estas dinámicas de la autoproducción de las ciudades, menciona Abramo (2011) en el apartado sobre el derecho a la ciudad y su reivindicación, para el caso de los barrios altos de Usme, se evidencia cómo la comunidad debe asumir por necesidad labores que deberían ser garantizadas por el Estado, como un acueducto de calidad y en buen estado. Así pues, estas dinámicas de autogestión se dan debido a múltiples factores como la privatización y democratización de los servicios públicos básicos y necesarios como el acueducto, de forma que la comunidad construye y gestiona la creación de un acueducto comunitario con el fin de garantizar a los barrios altos de Usme el acceso a agua potable o la construcción de un lavadero comunitario para las familias que habitan este territorio. Con esto, se hace notoria la ausencia del Estado distrital en cuanto a la calidad de vida de quienes habitan los bordes de la ciudad.

En cuanto a la vulneración e invisibilización de esta comunidad, se señala que Kern (2021), dentro del apartado sobre el derecho a la ciudad y su reivindicación, indica que existe una interseccionalidad entre diversas condiciones como género, edad, etc. Tal premisa la ejemplificaría de mejor manera el relato de entrevistada #5, quien señala que (ver anexo B):

Cerca de la quebrada también hay gente muy humilde, hay abuelitos, hay niños, necesitamos mucha ayuda... Hay entidades en las que uno participa de reuniones... por ejemplo, la mesa territorial, pero ¿qué pasa en esas reuniones que hay que esperar que es que esta calle le pertenece a yo no sé qué entidad? (E05, 9 de agosto de 2025).

Esto refleja una lucha constante para la aceptación e integración de estos territorios a las ciudades, de forma que nos muestra una estructura desigual producto de un capitalismo urbano injusto que distribuye los recursos de forma desigual e invisibiliza así las necesidades de distintas comunidades, tal cual lo menciona Kern (2021).

Ahora bien, en cuanto a los mecanismos de subsidios y ayudas sociales, se pueden evidenciar varios factores, desde la ausencia estatal, como también la ocupación de otras entidades o fundaciones dentro del territorio que, si bien no reemplazan la presencia y necesidad del Estado en estos, ayudan a mitigar un poco estas desigualdades desde la entrega de casas prefabricadas, como por ejemplo de parte de las fundaciones Catalina Muñoz, Un Techo por Colombia, entre otras. Inclusive las ayudas parroquiales desde sus inicios, como las Hermanas Adoratrices de la Iglesia del 20 de Julio, o la presencia y ayudas comunitarias del sacerdote; sin embargo, esto también nos revelaría que muchos de los criterios distritales profundizan las desigualdades y no respaldan los derechos básicos de las poblaciones más vulnerables, como lo menciona Maldonado (2005) sobre las políticas vivendistas y Harvey (2013) sobre los subsidios.

En este contexto, se encuentran las experiencias de la entrevistada #5, quien señala (ver Anexo B):

No, no, señora. Realmente, yo no estoy en nada de eso. Estuvimos en el comedor. Cuando tuvimos el puntaje. Medio bajito porque realmente para la situación que tiene uno y que sigue teniendo. Era un perfil bastante alto. Tanto bregar, tanto tiempo, sí salimos después. Y eso fue como terminar la pandemia. Salimos empobrecidos en el comedor, pero ¿qué pasó? Como cada año se disparan los puntajes, pues nos perjudicó porque ya no teníamos un 10, sino un C17, un C17 no le sirve absolutamente para nada tener. Ese puntaje tan alto, ni siquiera para un comedor, lo máximo que resultan en un comedor es 1, 8 o 9, aunque hay gente que,

de 1, C9 fueron sacados... Que no teníamos derecho, que no teníamos necesidad y no sé qué..." (E05, 9 de agosto de 2025)

En consecuencia, aquí se evidencia una desigualdad estructural en la distribución de los recursos urbanos. Tal como lo menciona Harvey (2013) sobre el derecho a la ciudad y su reivindicación, no solo se trata de recibir o exigir unos derechos básicos, sino que además habría que poder decidir en cómo se asignan y administran estos recursos de manera colectiva. De forma que los subsidios basados en encuestas e índices desconocen la realidad de las comunidades y excluyen a las familias vulnerables o adultos mayores por el hecho de tener un hijo empleado formal. Esto hace que estas ayudas se conviertan en un instrumento de exclusión desconectado de las realidades de cada individuo, porque no se cuenta con los gastos que esta persona a cargo debe asumir por sí misma.

Así mismo, la entrevistada #5 señala la inequidad en el acceso a subsidios desde la fragmentación institucional que critica Torres (2020), en la cual se encuentran múltiples subsidios y programas dispersos y desordenados que se encuentran atravesados por corrupción, ineficiencia y desigualdad. De igual forma, habría que rescatar la autogestión urbana a la cual se enfrentan estas comunidades con el fin de suplir sus necesidades desde la organización parroquial del barrio como la organización de fundaciones, sin embargo, habría que reconocer que esto no debería sustituir la obligación del Estado y alcaldías de garantizar los derechos básicos y fundamentales.

En este sentido, se hace necesario mencionar a Kern (2021), la cual nos permite evidenciar cómo el uso de criterios como edad y empleo para el acceso a subsidios invisibiliza a las mujeres y madres adultas, adultos próximos a la vejez, familias monoparentales, personas en situación de vulnerabilidad y desempleo debido a problemas de salud. Ejemplificado de tal manera en el relato de la entrevistada #5 (ver Anexo B):

"Tengo 58 años, problemas de salud en pulmones... Para recibir lo de adultos mayores, es de 60 para arriba. No tengo comedor, no tengo adulto mayor, no tengo nada por la edad y por salir tan alto en el puntaje del Sisbén". (E05, 9 de agosto de 2025)

En consecuencia, este tipo de exclusión demuestra que las políticas públicas refuerzan los sesgos y la marginalidad a partir del no reconocimiento en la diversidad de situaciones, lo

que llevaría a estas comunidades a una profundización de la precariedad en lugar de garantizar el mejoramiento en su calidad de vida.

Por otro lado, tendríamos las experiencias del entrevistado #7, quien recuerda y menciona el apoyo estatal de otra forma (ver anexo B):

Tenía por ahí unos 25 años. Ahí sí se recibió el tema de subsidio de vivienda por parte de la Caja de Vivienda Popular, la cual buscaba el mejoramiento de las viviendas, fueron varias las viviendas que recibieron esos apoyos... Ahora bien, con la llegada de Familias en Acción... ese subsidio nos ayudó... para el tema escolar y también para el trabajo de mi papá, actualmente no se cuenta con ningún subsidio.
(E07, 23 de agosto de 2025)

En cuanto a estos subsidios, encontramos lo mencionado por Lefebvre (1969), donde este relato señala que, aunque estas ayudas estuvieron en circulación algún tiempo, se señala que no fueron constantes, aunque fuesen herramientas para el mejoramiento de la calidad de vida de muchos habitantes, no deberían sustituir la creación de políticas públicas que garanticen vivienda digna y servicios básicos de calidad para todos. Así como también lo menciona Harvey (2013) en *ciudades rebeldes* es necesaria la presencia del Estado para la construcción de ciudades con condiciones mínimas de vida urbana y que permitan la construcción de un tejido social más homogéneo en términos de oportunidades.

En consecuencia, podemos concluir acerca de los subsidios y ayudas estatales que, aunque son una herramienta que les proporciona un alivio temporal, estas, al ser diseñadas sin un enfoque participativo, no garantizan un acceso a la ciudad y calidad de vida, puesto que, debido a los criterios de estos, los cuales no tienen en cuenta las particularidades de este territorio, terminan siendo excluyentes y profundizando la vulnerabilidad de estas comunidades.

Para finalizar, estos testimonios nos muestran cómo la exclusión en el acceso a servicios básicos, la fragmentación territorial y la falta de claridad en los límites político-administrativos generan múltiples formas de vulneración. En consecuencia, a la falta de presencia estatal, este territorio se convierte en un símbolo de resistencia y lucha frente a las políticas desiguales, la desigualdad material y la marginalización en cuanto a los recursos

urbanos, puesto que es a través de la autogestión de la comunidad que se organizan y suplen necesidades, como la construcción de un acueducto comunitario, lavaderos y juntas de acción comunal, las cuales buscan el mejoramiento del barrio.

En cuanto a la representación política de la mujer, podemos concluir que son las luchas de varias mujeres alrededor del cuidado del hogar quienes a fuerza construyen un territorio, que se ubican y comparten una lucha común, la de ser parte de una ciudad que invisibiliza las comunidades de borde, sus experiencias y su participación. Así pues, se reclama la lucha por las comunidades más vulnerables desde la ética del cuidado.

En cuanto a las políticas públicas urbanas, podemos concluir que, debido a su formación, estas no logran articular los derechos básicos como el acceso a agua potable, alcantarillado, alumbrado público, etc. Lo que limita y niega la participación ciudadana y el acceso a la ciudad para estas comunidades que habitan los bordes de la ciudad. Con esto habría que entender que es necesaria y fundamental la planificación urbana integral que permita el acceso a servicios públicos y transporte de calidad, mecanismos de participación ciudadana que permitan escuchar todas las voces y necesidades, las particularidades en cuanto a género y edad como un factor determinante en cuanto a comunidades muchísimo más vulnerables como abuelos, abuelas e infancias, como también la regulación del espacio público en el cual el bienestar colectivo prime sobre la privatización de espacios.

En este sentido, el reconocimiento de estas voces permite comprender que la lucha por el derecho a la ciudad no solo se relaciona con el bien material y los servicios, sino que también se puede considerar una exigencia colectiva al reconocimiento, la memoria y la participación de cada habitante en la transformación de las ciudades desde la organización y creación de proyectos colectivos que permitan administrar y decidir sobre los recursos urbanos en los que se tienen en cuenta las particularidades de cada comunidad para la construcción de ciudades más justas e incluyentes.

El Territorio Como Una Representación Viva De Sus Habitantes (Organización Comunitaria Y Memoria Colectiva)

La UPZ Flora 52 se encuentra construida a partir de diversos procesos y experiencias colectivas de autoconstrucción y autogestión comunitaria que consolidan el territorio como

un mosaico de la diversidad cultural y social del país, desde la llegada de sus primeros habitantes provenientes de Cundinamarca, Huila, entre otros, y de la misma tradición campesina y paramuna, en la que la participación de las familias y vecinos levantan los muros de sus hogares y se organizan con el fin de crear un tejido social solidario entre sí, con el objetivo de garantizar los servicios básicos, las vías de acceso y el cuidado de sus familias. De modo que la memoria en este sentido nos permite visibilizar las luchas y resistencias que se dan por pertenecer, habitar y transformar las ciudades desde la dignidad y el respeto por la vida y por el territorio.

En este sentido, las memorias y voces de quienes fueron entrevistados, de quienes habitan y trabajan por el territorio, nos permitieron entender cómo desde la organización comunitaria y la lucha constante por pertenecer y habitar dignifican la vida en las ciudades.

De forma que el análisis de estas entrevistas se encuentra ligado a la intersección entre territorio y memoria, comprendiendo que estas no son categorías abstractas, sino dimensionales que se transforman y construyen a través de las experiencias y prácticas colectivas y subjetivas. Así pues, las entrevistas realizadas y sus análisis se centran en revelar cómo los relatos y prácticas de los entrevistados dan forma a la historia y memoria del territorio.

Las Mujeres En La Lucha Y Re significación De La Vida En La Ciudad



*Ilustración 8 Exposición de hogares de autoconstrucción en el barrio J.J Rondón, en el festival del agua 2024
fuente elaboración propia.*

Así pues, en el caso de La Flora, pudimos rescatar que un aspecto central en estas narraciones es el papel de la mujer, no solamente relacionado con el cuidado del hogar, puesto que estas han jugado un papel crucial en la construcción del territorio y la preservación de sus memorias, lo que permite la construcción de un territorio más justo y equitativo en las ciudades; específicamente en las zonas más vulnerables ubicadas en los bordes, son ellas las protagonistas olvidadas de la historia, como de las decisiones políticas y organizativas que no tienen en cuenta la existencia y la afectación que la creación de políticas públicas que excluyen y vulneran aún más a los ciudadanos que habitan el espacio borde rural de la capital.

En este sentido, son estas mujeres las que participan en la autoconstrucción de sus hogares, el cuidado de sus familias y los procesos de organización comunitaria y autogestión con el fin de consolidar un territorio y tejido social completo y solidario, permitiendo la continuidad de la vida de sus hogares y comunidad.

Así también lo menciona el entrevistado #7 (ver anexo B):

Cuando se fundó, hubo varias personas: doña Rosa, que fue la persona que hacía las arepas, que ella inclusive ayudó con el tema del salón comunal; esta, también doña Elizabeth Zamudio, fue presidenta del barrio Villa Diana... Señoras, que ayudaron también con el tema del salón comunal, crearon un tejido social bastante grande... (E07, 23 de agosto de 2025)

También agrega:

Y es que muchas mujeres del territorio fueron las que ayudaron a hacer los cimientos de las casas porque los hombres iban a trabajar, pero ahí quedaba la señora haciendo los huecos para las zapatas que nos contaba... Inclusive en una entrevista, una señora, no, pues mi esposo le tocaba trabajar porque se necesitaba la plata, pero mientras tanto yo iba haciendo los huecos para hacer las bases... La gran mayoría de dueñas de predios en J.J. Rondón son mujeres (E07, 23 de agosto de 2025).

En este sentido, este tipo de narraciones resalta el papel de la mujer en la construcción social, territorial y simbólica de los barrios altos de Usme, en los que estas mujeres, lejos de ser figuras pasivas y secundarias, han sido protagonistas en la organización comunitaria y

construcción del territorio, aportando no solamente mano de obra y cuidado, destacando su liderazgo comunitario para la construcción del tejido social alrededor del territorio y sus vivencias. Así pues, este tipo de acciones ejemplificaría lo mencionado por Santos (2013) y López (2013) en torno a la construcción del territorio y las experiencias colectivas que lo construyen y configuran.

Así también lo señala y destaca la entrevistada #3 (ver Anexo B):

Cuando las mujeres nos hacemos como responsables del cuidado, no solamente de las personas, sino del planeta en sí, de la biodiversidad y todo, porque yo, por ejemplo, me siento parte de la vida del planeta, cierto, me siento parte de que soy parte de toda esa biodiversidad, soy una más y no soy ni más ni menos que un animalito o los árboles. Todo hace parte de un ecosistema, por eso yo veo esto como un ecosistema porque nos acoge a todos, como esa casa común de la que habla el papa Francisco, que nos acoge a todos, Y todos debemos cuidarnos, todas y todos debemos cuidarlas para que surja la vida, una vida digna y una vida buena. (E03, 9 de agosto de 2025)

Así mismo, bajo lo mencionado por la entrevistada #3 el reconocimiento de estas acciones nos permite entender cómo la memoria es sostenida por la construcción de vínculos comunitarios, como lo menciona Halbwachs (1968), en los que se articulan y transmiten experiencias y relatos que se instauran en el espacio y lo transforman en un territorio, como también lo mencionan Pineda (2017) y Gil (2019).

También habría que destacar cómo estas prácticas de cuidado asociadas a lo “femenino” o a la mujer son llevadas al ámbito barrial, las cuales se convierten en una herramienta clave para sostener y construir el tejido social y comunitario en las ciudades desde prácticas cotidianas y comunes.

Así mismo, también es importante señalar el ejercicio de las comunidades religiosas, especialmente de las Hermanas Adoratrices, quienes también construyen y organizan la comunidad y el territorio desde su labor del cuidado y dignificación de la vida de otras mujeres, primeras habitantes del territorio. Como lo señala una de las entrevistadas (ver Anexo B):

Gracias a estas personas, a las mujeres, las hermanas adoratrices que se propusieron como meta lograr la vivienda para las mujeres, porque este era el último paso del proceso que ellas hacían, porque es que estas mujeres eran trabajadoras sexuales, entonces se hizo un proceso con ellas de formación, de captación, luego ya como la socialización, nuevamente volver otra vez a integrarlas a la sociedad, porque usted sabe que estas personas son desechadas, digamos como en ese término que de lo desechable ya han sido eso, ¿por qué? Porque tienen esa connotación que se les da por los hombres que las van a usar y las desechan. (E03, 9 de agosto de 2025)

En este sentido, las narraciones acerca de las primeras habitantes siendo trabajadoras sexuales y su acogida por parte de las hermanas adoratrices nos muestran cómo el territorio se encuentra atravesado por condiciones de estigmatización y solidarización mutua entre mujeres, puesto que es a través de la organización y compañerismo que se logra construir viviendas y acceder a una vida digna. Así pues, ejemplificarían lo mencionado por Lopez (2013) y Santos (2013), como también lo mencionado por Halbwachs (1968), en los que las memorias y experiencias de vida de estas mujeres consideradas desechables se inscriben en el territorio desde la colectividad.

Este tipo de narraciones inscritas en el territorio nos permite entender cómo, incluso desde las lógicas de marginalización, estigmatización y exclusión socioespacial promovidas por las políticas públicas, existen luchas y resistencias propias en la construcción de los barrios altos de Usme y la memoria colectiva.

Se hace necesario mencionar otro tipo de trayectorias femeninas dentro del territorio que se encuentran marcadas por diversos conflictos sociales y culturales, como por ejemplo el de la entrevistada #2, quien llega al territorio con su madre debido al conflicto armado en Santander, huyendo de su hogar luego de la muerte de su padre. Con el tiempo, esta decide participar junto con su esposo en la construcción y mejoramiento del territorio desde la junta de acción comunal (E02, 10 de mayo de 2024). Esto ejemplificaría de mejor manera lo mencionado por Santos (2013), puesto que muestra cómo el territorio es una construcción social que se encuentra atravesada por luchas, condiciones y memorias emotivas que reconfiguran, transforman y apropian el territorio desde su cotidianidad y su capacidad de construir colectivamente.

Bajo esta misma línea, habría que destacar la historia y narración de la entrevistada #5 (ver Anexo B):

Yo sola salí adelante con mis hijos, hasta donde Dios me lo permitió, luego ellos se organizaron... Hace como 10 meses me invitaron a una reunión, me llamaron por teléfono, no sé cómo hicieron para tener el número... me invitaron a una reunión... Ahí fui distinguiendo gente y conociendo gente y ahí me vincularon a los otros grupos, talleres, reuniones, etcétera... Me place mucho y comparto con compañeros, con PROSOFI, con la Junta del barrio, con las hermanas. Estoy en esos grupos, me distraigo y trabajamos por un mejor mañana para uno mismo y también para la comunidad (E05, 9 de agosto de 2025).

En este sentido, la narración de la entrevistada #5 nos muestra una transición fundamental entre la esfera privada, es decir, el cuidado del hogar y el trabajo, hacia la participación comunitaria y la construcción de territorio. Resignificando su propósito de vida e integrando su vida privada a la colectividad y los procesos comunitarios de los barrios altos de Usme. Así también lo menciona Halbwachs (1968), puesto que en este tipo de narrativas se destaca la resignificación de la memoria particular dentro de la construcción de una memoria colectiva en la que el papel de otros actores sociales la transforma en “*trabajo por un mejor mañana para uno y para la comunidad*”. (E03, 2025)

En cuanto a las acciones comunitarias mencionadas por Pineda (2017) y Rodríguez (2013) y Gil (2019), esta narración ejemplificaría cómo estos procesos comunitarios entre diversas redes organizativas fortalecen el sentido de pertenencia y apropiación territorial que construyen vínculos sociales comunitarios entre personas y el espacio físico que se habita. Así mismo, la utilización y participación en talleres y reuniones genera un espacio de apoyo, cuidado y resguardo colectivo de las memorias, luchas y resistencias de esta comunidad, tal como lo menciona Rodríguez (2013), estos talleres harían parte de esas prácticas de la memoria dentro del territorio.



***Ilustración 9** Reunión entre funcionarios de la alcaldía, comunidad tihuaqueña y el colegio Gabriel García Márquez en el festival del agua 2024. Fuente elaboración propia.*

En conclusión, y referente a las narraciones recuperadas, estas no solamente evidencian el papel de las mujeres en la construcción del territorio desde el cuidado del hogar, sino que además las destaca como líderes en su entorno, protagonistas en los procesos de autoconstrucción, organización y preservación de la memoria colectiva a través de la misma formación de vínculos solidarios que mantienen y dan forma al territorio. Mostrando de esta forma que es a través del reconocimiento del trabajo colectivo, prácticas de cuidado y resignificación de la vida que estas mujeres y madres construyen el territorio dentro del caos urbano, que representaría la lucha contra las narrativas oficiales y políticas públicas que les invisibilizan y que agravan las dinámicas de exclusión socioespacial y estigmatización, lo que refuerza y da sentido a sus memorias, resistencias y luchas en la apropiación del territorio de manera simbólica, física y social y la dignificación de la vida.

Memoria Barrial Y Organizaciones Sociales: Resistencias Frente Al Olvido Estatal

La creación de organizaciones sociales en la UPZ La Flora tiene un papel fundamental dentro de la lucha por aquellos territorios de borde rural a quienes el Estado ha olvidado y ha desestimado. A partir del reconocimiento y legalización de sus espacios, este tipo de conformaciones buscan la protección y el reconocimiento de sus derechos desde la informalidad de sus barrios, como el uso de la educación comunitaria y participativa que permite hacer frente al desconocimiento y estigmatización de los barrios de autoconstrucción

y autogestión, reconociéndolos como parte de la ciudad y permitiendo desde la dignificación de sus vidas y territorio unas mejoras para su calidad de vida y la de cada habitante.

En este sentido, habría que mencionar que, desde la recolección de las entrevistas realizadas con la comunidad, primeramente, varios habitantes mencionan que se recurre a la creación de organizaciones comunitarias con el fin de garantizar las condiciones mínimas de vida y seguridad entre vecinos.

Así también lo señala la entrevistada #3(ver Anexo B):

Yo vine aquí a reconocer los terrenos en el año 1981. Vine precisamente con una hermanada adoratriz, quienes eran las que iban a adquirir los terrenos... Entonces vinimos a hacer el reconocimiento y a mirar, pues qué extensión había para la construcción de las casas de las mujeres... Entonces, en esa época empezaron ellas a instalarse acá con todas las dificultades del agua, que dificultades para los servicios, para lavar sus ropas y todo lo que era una serie de, digamos, de necesidades que pasaban acá (E03, 9 de agosto de 2025).

Así mismo, otra habitante mencionaba (ver Anexo B):

Yo tenía que ir a trabajar, entonces le pedía a alguna vecina que, si podía cuidar a mis hijos después del colegio. Con esto, también sobre el agua decidíamos ir en un grupo de varias mujeres a lavar a la quebrada mientras los niños jugaban en el agua. (E05, 9 de agosto de 2025)

En este sentido, la organización comunitaria juega un papel importante de resistencia y unión frente a la ausencia estatal, en la que la comunidad asume la gestión y organización de los recursos básicos como el agua, el cuidado entre vecinos y la seguridad para todos. Así mismo, estas organizaciones se empiezan a consolidar en cooperativas y juntas de acción comunal, como lo menciona el entrevistado #7 (ver Anexo B).

La llegada al barrio... Entonces se creó un tema como de vecinos comunales, que era como el tema del cuidado, del entorno, de que no, pues, no pasara nada. De que no pasaran robos, de que, pues, la gente, digamos, pudiera andar más segura... Cuando se fundó, hubo varias personas: doña Rosa, doña Elizabeth Zamudio, que

ayudaron con el tema del salón comunal, crearon un tejido social bastante grande y que fueron partícipes de Colbaus, la cooperativa que ayudó con el tema de la normalización del agua, la formalización y demás... Fue una organización muy interesante porque muchas personas, excelentes personas del territorio, estuvieron ahí, algunas de las mencionadas también, Gonzalo Valdez, Bruno Silva, bastantes personas pertenecieron a esa cooperativa. Eso fue como otro tipo de organización. También hay que decir que las juntas de acción comunal en un principio funcionaron bastante bien (E07, 23 de agosto de 2025).

En este sentido, este tipo de experiencias y narraciones reflejan lo mencionado por Halbwachs (1968), puesto que estas experiencias compartidas, como la organización comunitaria y la autogestión del territorio, son narraciones que pasarán de generación en generación, las cuales permiten un relato común sobre la dignidad y la lucha propia de habitar y transformar su territorio desde el reconocimiento de sus propias vivencias y acciones diarias.

Por otra parte, el reconocimiento de estas experiencias compartidas también lleva a entender que, como mencionamos anteriormente, las memorias suelen ser variadas, camaleónicas y cambiantes, como conflictivas, dependiendo de cada experiencia personal. En este sentido, bajo la recolección de las entrevistas y narraciones, hubo memorias que reflejan dinámicas de violencia que marcaron a la comunidad y su historia. De forma que, aunque se da la organización comunitaria con el fin de garantizar seguridad, estas organizaciones se encuentran atravesadas por dinámicas de violencia que distorsionan el tejido social que se estaba construyendo.

Así lo menciona el entrevistado #7 (ver Anexo B):

Entonces se creó un tema como de vecinos comunales... pero eso llevó también a un tema que es muy complejo, que fue la mano negra de Tihuaque, que fueron personas del territorio que inclusive cometieron asesinatos sistemáticos contra jóvenes en el 2009 y más adelante... Digamos que sí hubo una fuerte organización, ya después las mismas personas del territorio que estaban haciendo ese tema de la mal llamada

limpieza social. También se tomaron la Junta de Acción Comunal (E07, 23 de agosto de 2025).

De este modo, estas experiencias reflejan lo mencionado por Said (2003) y Pineda (2017) las memorias no son homogéneas; estas narraciones reflejan luchas, resistencias y prácticas de exclusión.

En cuanto a la construcción del tejido social, las entrevistas realizadas reflejan que existen algunas tensiones internas entre vecinos, esto debido a la llegada de nuevas personas al territorio, lo que debilita y fragmenta la construcción de lazos de seguridad y confianza entre la comunidad, reduciendo de este modo las prácticas de la memoria colectiva de los barrios altos de Usme, tal como lo mencionan Zusman (2013) y Said (2003). Sin embargo, habría que mencionar la reapropiación de las memorias del territorio por estos nuevos habitantes y cómo se configuran con la modernidad.

Dentro de estas narraciones encontramos la de entrevistada #5:

Pues aquí hay vecinos con los que se puede, hay otros con los que no... Por ejemplo, uno va a pedir una firma y como que tratan de echarle hasta la bolita, por así decirlo, pero hay personas que son más conscientes, entonces le dan a uno la firma o están al tanto, pero hay familias con las que no se puede. Por lo mismo, tanto que yo digo que ha ido llegando gente de toda, de todo un poquito (E05, 9 de agosto de 2025).

En cuanto a estas tensiones dentro del territorio, otro habitante de la comunidad señala (ver Anexo B):

Pues aquí hay mucho chisme, el chisme es bueno porque no sé... nos mantiene informados... por lo que le digo, por esas benditas plazas de droga. Entonces, una mujer no quiere a esa porque a esa droga le mataron al hijo; la otra no... Entonces esas son cosas serias, entonces que no las van a unir, yo creo que en muchos años... Sí, entonces la gente ve como enemigo al otro... Y pues nosotros tratamos de que la gente se una, de que estén, pero es un poco difícil. (E03, 9 de agosto de 2025)

En este sentido, lo mencionado haría referencia a lo señalado por Said (2003), en cuanto al otro, como extraño, así mismo, estaría ligado a la propia exclusión dentro de la comunidad, lo que fragmenta el tejido social.

Sin embargo, también habría que destacar la organización juvenil en el barrio, pues se menciona que, así como las mujeres hacen parte de las juntas de acción comunal y lideran proyectos propios para la comunidad, estos jóvenes más cercanos hacen parte y trabajan por la comunidad, el territorio y las infancias, como también por mantener viva la memoria ancestral campesina de estos barrios, dándole el reconocimiento a la labor y el cuidado de los cerros, páramos y bosques que existen dentro de su territorio.

Así lo menciona un habitante del territorio (ver Anexo B):

“Aquí hay jóvenes que, pues, tratan de trabajar por la comunidad, en la junta de acción comunal o en la organización del barrio, pero sí es algo difícil”. También agrega: “En la junta que hay en la actualidad, en nuestro barrio. Es una junta en la que en su mayoría son muchachos que requieren y quieren el progreso del barrio, el progreso de la localidad, pero ha sido difícil.” (E05, 9 de agosto de 2025)

Esto reflejaría lo mencionado por López (2013), Gil (2019) y Pulido y Rojas (2011) en el apartado el territorio como una representación viva de sus habitantes, en cuanto al territorio y las memorias que en él se inscriben, y las identidades que lo representan y son apropiadas.

Por último, dentro de la recolección de estas entrevistas, se halla que la construcción del territorio se encuentra extremadamente ligada a la memoria campesina de quienes llegan a habitar los barrios altos de Usme, también un poco relacionado con estas apropiaciones y configuraciones propias de sus habitantes con el entorno, así mismo, algunos lo llegan a llamar como la vida paramuna. Para estos, el entorno les ha atravesado fuertemente, tal como lo menciona Gil (2019), el territorio físico marca en gran parte no solamente la memoria de cada habitante, sino que además estas marcas son reflejadas en sí mismos desde el uso de prendas, como las tradiciones y costumbres.

“Cuando yo llegué a este barrio, a esta localidad, eran fincas donde se cultivaba papa, donde había personas que tenían ganados... Antiguamente, estos fueron fincas.” Recuerda, la entrevistada #5. (ver anexo B)

Así mismo, también señala otro entrevistado (ver Anexo B):

Me amañé y seguí aquí en el Páramo... Me gusta el ambiente porque es como un ambiente campestre y yo soy campesina de Sasaima, Cundinamarca, entonces el campo me atrajo, aunque sí es un poco frío... Estar aquí me trae muchos recuerdos a la finca, al vivir campesino. Sí, entonces es como esa memoria que tengo yo de vivir en el campo... Entonces este lugar, aunque es rural y de campo, me agrada mucho para mi vida. (E03, 9 de agosto de 2025)

De esta manera, estos relatos describen y ejemplifican lo señalado por Fernández P (2008) y Rodríguez (2013), puesto que estas prácticas no solo rememoran el pasado en la vida cotidiana de cada habitante, sino que sientan las bases sobre las nuevas formas de habitar y resistir en la ciudad desde el reconocimiento de su pasado.

Para concluir, las organizaciones sociales en la UPZ La Flora, como la Olla Artística “La Montaña Resiste” y demás, reflejan una doble línea desde la memoria del despojo, la precariedad y las tensiones internas y la solidaridad, el cuidado, protección y autogestión desde el reconocimiento del territorio como de sus tradiciones campesinas adaptadas a la vida urbana, las luchas internas de exclusión y segregación como de la construcción de un espacio común, como lo menciona el Grupo de Investigación Cyberia. (2009)

Es en los barrios altos de Usme donde se encuentran y sintetizan la fragilidad y la potencia comunitaria, así pues, bajo estas condiciones se tejen y construyen las memorias que respaldan y dignifican la vida dentro de la ciudad. Con esto, se resaltaría la importancia de construir un tejido social y comunitario que incluye y reconoce las particularidades de cada uno, pero que busca un objetivo común y resiste contra la hegemonía impuesta desde el Estado.

Prácticas Para Preservar La Memoria Barrial Y La Dignidad De La Vida

En cuanto a las prácticas de la memoria y su continuidad, encontramos a través de la visita a campo que la comunidad de la UPZ La Flora ha ido tejiendo diversas estrategias que no solamente buscan garantizar la subsistencia material, sino además afirmar y reconocer la memoria colectiva del territorio y la dignificación de la vida. Dichas prácticas se encuentran marcadas por los saberes campesinos, los procesos comunitarios y la construcción de espacios impulsados por la misma comunidad, organizaciones o fundaciones, como por ejemplo la Olla Artística, o la intervención de PROSOFI.

Algunas de estas prácticas se encuentran plasmadas en el suelo con la organización y creación de huertas comunitarias urbanas, procesos de cultivos pequeños en casa y sostenibilidad con la organización y recolección de compost para estas mismas, lo que une a la comunidad alrededor de un bien común y de una historia colectiva con el fin de fortalecerla en comunidad a pesar de las dificultades que se presentan.

Menciona la entrevistada #5 (ver Anexo B):

Yo hago parte, incluso de la casa común que trabaja o apoya a las pequeñas huertas... algunos de aquí siembran en canecas que ya no sirven, en una olla que ya no sirve ahí algunas familias siembran alguna planta ahí comestible... Los que tienen medio lote o un cuartico de lote o que tuvieron la posibilidad de tener un lote de más lo tienen en cultivo, cultivan de todo un poquito ahí. Aquí hay varias organizaciones que ayudan o manejan el tema como la casa común, las hermanas y PROSOFI hay apoyos por ejemplo en semillas o de pronto pa' sembrar. Y las personas que tienen acceso a eso, la posibilidad de sembrarlas...yo no tengo donde sembrar, pero sí se aporta, algunos aportamos los desperdicios de la cocina para el compost. (E05, 9 de agosto de 2025)

Por otra parte, la entrevistada #3 también trabaja en una pequeña huerta donde cultiva en conjunto con otras mujeres, así mismo, tiene una granja de lombrices y realiza proyectos de alfabetización para las comunidades vulnerables (ver Anexo B).

Yo tengo una granja de lombrices...entonces las tengo en canequitas...Y tengo otro emprendimiento que es la deshidratación de plantas románticas , Pues deshidratamos la plantas aromáticas, las empacamos y luego según lo que nos pidan, vamos ya embolsando y tenemos otro proyecto que es ambiental también, que es con los retacitos que sobran de la modistería, hacer paisajes...entonces tratamos de trabajar mucho el medio ambiente, pertenecemos a terraza verde y a la huerta, cultivamos en la huerta saberes y sabores con la Junta...Así estamos muy llenos de trabajo. (E03, 9 de agosto de 2025)

En este sentido, estas prácticas traen al presente y al territorio las memorias campesinas traídas por gran parte de sus habitantes; estos, a su vez, las adaptan y reconfiguran en el territorio, dándoles un nuevo uso y significado, de forma que la dignificación de la vida se convierte en un acto político frente a la invisibilidad del Estado, especialmente en las ciudades.

Así pues, la producción y creación de huertas comunitarias en las ciudades, específicamente en Bogotá, se verían como un espacio alternativo frente a los estándares hegemónicos, globalizadores y capitalistas, tal como lo mencionan Santos (2013) y Fernández P (2008) Así mismo, la construcción de huertas comunitarias refuerza y resalta la importancia del cuidado colectivo para la sostenibilidad de la vida en las ciudades, como también la continuidad del pasado campesino.

Por otra parte, la creación de proyectos de alfabetización por parte de la comunidad permite la construcción de un tejido social que busca el mejoramiento de la calidad de vida de los más vulnerables y refuerza la necesidad de construir futuros inclusivos y equitativos para todos dentro de las ciudades, tal como lo menciona Kern L (2021), al señalar que estos proyectos nacen en gran medida del liderazgo femenino y desafían la exclusión socioespacial, y refuerzan la unión comunitaria frente a la ausencia estatal.

Dándole continuidad a la memoria barrial de la UPZ La Flora, algunas prácticas colectivas que refuerzan su memoria son el Festival del Agua, el cual surge en 1996 y que tenía como propósito obtener recursos para la realización de un acueducto mixto que les permitiera abastecer el sector de agua potable. Es así que este festival no solo representó la defensa al

acceso al agua potable y la vida periurbana, sino que además refuerza los vínculos comunitarios en el territorio. Por otra parte, este festival involucra a las instituciones educativas desde un espacio pedagógico y cultural que refuerza y articula los saberes locales con los procesos educativos, desde las caminatas ecológicas que se realizan en este para el reconocimiento y apropiación del territorio de las infancias y jóvenes, así mismo, el reconocimiento de líderes sociales y organizaciones dentro del barrio permite reforzar y encontrar un espacio de unión frente al abandono estatal y las dinámicas urbanísticas de la ciudad. Tal como lo menciona Rodríguez S (2013), son estas prácticas comunitarias escenarios en los cuales la memoria se hace lugar, puesto que los habitantes transmiten a las nuevas generaciones el valor del territorio y su cuidado, como también la importancia de la organización comunitaria para el mejoramiento de la calidad de vida en las ciudades.

Por otra parte, la participación institucional de los centros educativos dentro del Festival del Agua permite la integración de la memoria colectiva en la formación ciudadana, tal como lo mencionan Fernández (2008) y Rodríguez (2013), se entiende de esta manera que la educación puede ser en cierta medida un dispositivo para fortalecer la identidad territorial y construir la ciudadanía desde abajo. Así pues, este tipo de vínculos fortalece el reconocimiento de las memorias que han sido invisibilizadas por las historias dominantes, de olvido y exclusión.

Así mismo, la creación de murales dentro del territorio gestionados a partir de proyectos como “Caminos para la paz y la memoria ‘Tywa Khe’: muros que tejen historias”. Permiten la organización comunitaria, el reconocimiento y apropiación del territorio, tal como lo menciona Rodríguez S (2013), en cuanto a la apropiación y dignificación de la vida de quienes habitan el territorio y sus historias de lucha y resistencia.



Ilustración 10 creación murales que cuentan historias. Fuente Marlon Valdez

Para concluir, el análisis de las entrevistas realizadas en la UPZ La Flora muestra que la memoria, en sus múltiples expresiones, es capaz de articular el liderazgo femenino, las prácticas campesinas, las tensiones comunitarias y las prácticas de la memoria como festivales, muralismo y las muestras artísticas con el fin de que recordar es también una forma de habitar, resistir y transformar el territorio. Así pues, la memoria se convierte en una herramienta viva para habitar y defender el territorio. Expresado en el reconocimiento de las memorias de las mujeres y madres que lo habitan, desde su rol como cuidadoras del hogar y la ampliación de estas prácticas al ámbito público que refuerzan la pertenencia y apropiación del espacio público y la dignificación de la vida comunitaria. Por otra parte, las huellas materiales expresadas en la construcción de murales, huertas comunitarias y la organización comunitaria de autogestión reivindican los vínculos de la memoria campesina y la dignificación de la vida dentro de la ciudad.

En este sentido, se entiende que el territorio se ve atravesado por las memorias colectivas, las prácticas comunitarias y las acciones de las organizaciones sociales que buscan proteger y visibilizar las memorias colectivas desde la apropiación, creación y transformación de espacios comunes con el fin de desafiar las narrativas dominantes y contrarrestar el abandono estatal, demostrando de esta manera que el territorio es un espacio vivo, a través de los rostros y voces de quienes lo habitan.

Infancias en la ciudad

Las infancias, entendidas como una etapa primordial para el desarrollo de las comunidades y que se encuentra atravesada por múltiples factores y dinámicas, resultan importantes en cuanto a la creación del territorio y de las ciudades, puesto que en ellas se enmarca gran parte de la construcción de la ciudadanía. Así pues, el reconocimiento de esta haría parte fundamental para la transformación en los espacios que habitan y la conservación de las memorias, como el mejoramiento de su calidad de vida. El reconocimiento de sus experiencias y del espacio que habitan presupone así mismo las posibilidades que se les han ofrecido o que se les han negado. Así pues, las experiencias de estas en la ciudad vienen marcadas por un sinfín de riesgos, retos y el desarrollo de sus habilidades.

Aquí también sería importante resaltar las desigualdades sociales y espaciales que viven las infancias que habitan los barrios de la periferia, puesto que cada experiencia es particular y no se debería homogeneizar. Al momento de hablar de las infancias, sería un llamado al reconocimiento de sus capacidades y experiencias como seres únicos dentro de las ciudades y el especial cuidado y necesidad de oportunidades sólidas a las infancias que habitan y crecen en las periferias de estas.

Así pues, las entrevistas realizadas en la UPZ La Flora hacen evidentes estas desigualdades, bajo las narraciones de sus habitantes, se resalta que las infancias crecen en medio de diversas carencias estructurales, desde la ausencia de espacios recreativos en buen estado hasta riesgos de violencia intrafamiliar o por parte de terceros. De forma que este tipo de condiciones limitan el derecho de las infancias a habitar y apropiarse de la ciudad, sin embargo, las comunidades han intentado desarrollar estrategias, cursos y la construcción de espacios con el fin de proteger la vida y el desarrollo emocional y social de estos en las periferias.

De forma que, frente a la pregunta: "¿Cree usted que este espacio es seguro para las infancias?" El entrevistado #1 , señala que (ver Anexo B):

“sí, debido a la gran cantidad de centros educativos cercanos y fundaciones que hacen parte del sector y trabajan por el bienestar de estas”. (E01, 10 de mayo de 2024)

De forma que esta percepción coincide con lo planteado por Gülgöne (2016) quien señala que existen los “espacios para los niños” y “espacios de los niños” pues resalta la dicotomía entre la forma en que los adultos conciben la seguridad y el uso del espacio público frente a las experiencias particulares de las infancias.

Sin embargo, habría que señalar los demás comentarios sobre la misma pregunta con relación a esta percepción del espacio, señala el entrevistado #7 (2025), que la situación resulta mucho más compleja. Explicando que, debido al nuevo POT y a la presión inmobiliaria en diversos lugares de la ciudad como San Bernardo, muchas dinámicas de la calle se han ido desplazando hacia los barrios populares, lo que genera problemáticas asociadas al consumo, venta y distribución de estupefacientes cerca de entornos escolares y comunitarios. Afectando directamente el bienestar de las infancias (ver Anexo B).

El tema está en que yo hablando con los ciudadanos de calle, evidencié también que lo que se está haciendo básicamente son operativos para correrlos ese tema de que estén tirando bombas de la nada y que no aparezcan las personas que las tiraron que las personas no sepan nada...donde las tiran no hay presencia de policía se está viendo bastante afectado y eso ha llevado a que muchas personas de esas ollas y demás estén llegando al sur porque lo que se hace a la final no es acabar con una problemática porque hay que decirlo, no es habitar calle porque la calle es un derecho, uno debería ser a las 10:00 de la noche jugar fútbol y que no pase nada. Entonces lo que pasa es lo siguiente, lo que pasa es como se habita la calle, es cómo llegan las ollas... acá ya se ha evidenciado porque se ha visto, pues personas vendiendo estupefacientes a los chicos de los colegios se ha visto también...El tema también de riñas, inclusive me acuerdo de que un hermano mío, él salió del colegio básicamente porque tuvo problemas con un niño que era hijo de unas personas de la olla y demás y por seguridad tocó cambiarlo de colegio y demás. Entonces, y el tema de las infancias ahorita, aunque acá hay unos espacios deportivos muy interesantes, están las organizaciones sociales, están las fundaciones en diferentes barrios, está la iglesia también, pero no hay o sea un tema de seguridad como tal, no lo hay. (E07, 23 de agosto de 2025)

De forma que, mientras uno de los entrevistados asocia los espacios seguros principalmente con las instituciones educativas o fundaciones, puesto que son espacios controlados por adultos en los que los niños van a ser supervisados y corregidos. El siguiente entrevistado reconoce no solamente la existencia de espacios deportivos, fundaciones y organizaciones sociales; insiste y señala que verdaderamente no existe seguridad, lo que dificulta la apropiación de los espacios públicos en las periferias para las infancias.

En este sentido, existe una apreciación sobre las diversas formas de ver el habitar ciudad para las infancias y se conecta nuevamente con lo planteado por Gülgönen (2016), Segovia (2017) y Tonucci (2006) en el que el papel de las infancias se encuentra marginado de los espacios públicos y los encierra y limita a unos espacios controlados, de forma que limita su interacción social con el entorno y sentido de apropiación de la ciudad y su territorio.

Sin embargo, se entiende y reconoce que este tipo de percepciones adultocéntricas se dan debido al temor a amenazas y problemáticas reales como las ollas de drogadicción, pandillas, abuso físico, inclusive secuestro, lo que restringe las posibilidades de habitar y transformar la ciudad, como también limita el desarrollo de autonomía y las experiencias en cuanto a la orientación y formas de movilizarse por la ciudad, así también como lo señala Tonucci(2006), Segovia(2017) puesto que dichas experiencias urbanas de las infancias suelen ser fundamentales para el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, de movilidad.

Ahora bien, en cuanto al acceso a la educación y oportunidades para estas infancias, señala la entrevistada #3 (2025) que, aunque existe gran variedad de espacios y organizaciones sociales, la situación sigue siendo grave debido a las condiciones del territorio en que se desarrollan las infancias, puesto que los reconoce como los más vulnerables debido a problemáticas como la comercialización de estupefacientes (ver Anexo B):

“Un niño de todas maneras es vulnerable y como tienen problemas en las casas, en las familias, de pobreza, de maltrato, de hambre, de todo eso, y estos les ofrecen cualquier peso o algo...o para ellos olvidarse de la pela que le dieron esta mañana les dicen que metan eso...Sí, entonces es un poco difícil. (E03, 9 de agosto de 2025)

De forma que se señala la importancia de la creación de espacios más seguros para el acompañamiento de estos con el fin de poder evitar que sufran algún tipo de daño a su

bienestar. Por otra parte, y en cuanto al acceso a la educación y oportunidades, se reconoce la especial dificultad para el acceso a la educación superior y las oportunidades en cuanto a la especialización o apoyos a una habilidad deportiva, recreativa o artística debido a la falta de políticas públicas focalizadas a esta población, inclusive a la falta de acompañamiento o apoyo para su desarrollo. Así también, lo señala y ejemplifica la entrevistada #3 (ver anexo B):

Aquí han estudiado algunos muchachos, pero porque han logrado salir adelante porque entran a trabajar, pues de jovencitos o alguna cosa o por ahí mendigando. Si ha habido algunas instituciones que de pronto dicen saquemos a este muchacho adelante, pero no porque la familia sea pudiente y puedan, y en las universidades, de todas maneras, si no pasan el tal examen, ese no entra y no entran y no entran, que eso me parece también como unas formalidades que no debieran ser. (E03, 9 de agosto de 2025)

Así mismo, también lo señala la entrevistada #5, quien subraya la falta de recursos para el desarrollo integral no solamente de las infancias, sino también de los jóvenes de la comunidad, ella enfatiza (ver Anexo B):

Por los recursos...Aquí hay jóvenes que ni trabajan ni estudian. Cogen por caminos que no deben de coger a los 10 años, ya están por ahí en las esquinas, mirando quién se descuida o desafortunadamente, ya echando vicio. Pero son niños o jóvenes que han cogido por caminos equivocados porque de pronto no hay como esa educación o esa enseñanza de la casa. O no hay la posibilidad de avanzar, entonces quedan estancados, son niños o jóvenes que están estancados...Pero el que quiere puede, pero le hace falta como los recursos... (E05, 9 de agosto dde 2025)

Bajo estas opiniones se confirmaría lo expuesto por Vargas Valencia (2021) con relación a las pocas posibilidades que se dan para este tipo de sectores vulnerables en la ciudad, de igual forma, nos confirmaría una doble línea en cuanto a la infancia como colectivos vulnerables y la agravación de problemáticas debido a su ubicación geográfica.

Así pues, esta recolección de entrevistas expondría que las infancias que habitan las periferias de las ciudades resultan bastante afectadas en cuanto al acceso a educación superior y se ven

las oportunidades para acceder a estas como un privilegio, inclusive como una lucha constante de las familias para que sus hijos se encuentren en ambientes más seguros, pues se reconoce la falta de seguridad y de control a problemáticas de consumo.

Por otra parte, en cuanto a este mismo tema, algunos entrevistados hacían referencia a la dificultad que se tiene en cuanto al acceso a la salud por parte de la EPS y el seguro de las instituciones educativas, puesto que reconocen un colegio como el San Cayetano, que al encontrarse entre San Cristóbal y Usme o el Gabriel García Márquez, son los que tienen dificultad debido a la zona en que se encuentra registrado, puesto que, si bien el tema del acceso a atención médica es complicado, se hace más complicado para estos debido a las zonas en donde se encuentran, ya que dichas administraciones no les atienden en cuanto a situaciones de riesgo o accidentes dentro de la institución debido a su ubicación. Así también lo señalaba el entrevistado #7:

También hay algo curioso...y es que resulta y pasa que en Juan rey, el colegio de...San Cayetano es un colegio que se divide entre Usme y San Cristóbal y cuando recién se creó esa administración, cuando recién se hizo esa payasada de hacer las divisiones desde el escritorio resulta y pasa que si un niño se jodía en Usme y lo llevaban a San Cristóbal y decían que se jodió en la parte de Usme les tocaba devolver al niño a Usme porque el niño lo tenía que atender en Usme, no como lo vamos a atender Si el niño venía de Usme lo tenían que atender es en el CAMI de Usme...ush, entonces eso era una payasada bien grande... después conocí a un profesor que es de la Universidad Pedagógica Armando...él fue el que me contó esa historia me decía que si un niño se jodía, nosotros nos tocaba llevarla y decir bien dónde lo llevábamos...Para obviamente, para San Cristóbal si se jodio en Usme, nos tocaba decir que el chino se salió y llegó a la parte de San Cristóbal porque si no, no atendían. O sea, me parece que es una cosa muy densa y eso demuestra...el abandono estatal que se ha visto acá bastante (E07, 23 de agosto de 2025)

En este sentido, habría que entender, pues, que no se encuentra una limitación en cuanto a recursos materiales como parques, canchas, etc., sino que además se presenta una dificultad mayor para la atención médica para los colegios o instituciones educativas para las infancias en las periferias, puesto que la administración no solamente no garantiza un espacio seguro

para el bienestar de estas infancias, sino que además se limita en cuanto a los servicios necesarios para el desarrollo integral que tanto se ha venido promoviendo por parte de organizaciones como la UNICEF.

En cuanto al papel del Estado para el cuidado de estas infancias, se resalta su abandono completamente y se rescata el papel de otro tipo de instituciones que privilegian el cuidado y protección de estas a través de diversas estrategias y la creación de espacios seguros para el bienestar y desarrollo integral, como fundaciones, organizaciones sociales y religiosas que organizan grupos deportivos, artísticos, entre otros.

Así también lo señala la entrevistada #3, quien trabaja por la comunidad y por las infancias a través de proyectos de alfabetización, huertas, entre otros:

la presencia del padre ha sido buena porque tiene organizados a los niños tienen como 120 jugando fútbol... Les tiene uniforme, eso están felices esos chinos... Tiene grupo de danzas y así han tratado de ir organizando la comunidad...ayuda mucho y entonces eso también ayuda a que los niños en vez de estar por ahí que los conquisten... (E03, 9 de agosto de 2025)

Este tipo de relatos constituyen, de ese modo, las diversas formas de adaptación y organización comunitaria frente al cuidado y protección de las infancias que habitan los barrios altos de Usme frente al abandono estatal y los riesgos que se perciben dentro del territorio, y al rol de las infancias para la continuidad de las comunidades, de forma que este tipo de iniciativas representarían lo expuesto por Tonucci (2006), Rasmussen (2004) en el apartado Periferias e Infancias: Las infancias en la estructura social de la ciudad.

De este modo, también habría que señalar, frente a los espacios y la adaptabilidad de las infancias a la ciudad y mayormente a las periferias, que en relación al uso del espacio público es limitado y que se encuentran restringidos a espacios o instituciones que les permitan desarrollar sus habilidades y les provean de ese modo un ambiente seguro en el que encuentren no solamente un espacio recreativo, sino además de sustentación alimentaria, tal es el caso del uso de fundaciones que les brindan un comedor comunitario.

También lo señala la entrevistada #2:

Si, debido a la gran cantidad de centros educativos cercanos como también la fundación que hace parte del sector. Y les brinda una zona de recreación con los cursos de dibujo, inglés, fútbol... y onces lo que nos permite trabajar y mantenerlos ocupados para evitar que se encuentren en la calle con tanta drogadicción o peligro (E02, 10 de mayo de 2024)

Así pues, el señalamiento de la falta de equipamientos recreativos confirmaría lo mencionado por Segovia (2017), puesto que es en este tipo de organizaciones que se da la desarticulación de la participación social en la formación infantil en casa, pues esta se delega solamente a los espacios institucionales. Sin embargo, se entiende que las circunstancias en las que se desarrollan estos se ven atravesadas por clase, etnia y lugar de residencia y situación familiar-económica.

Para concluir, el análisis de las entrevistas nos muestra que la situación de las infancias en las periferias se enfrenta a una doble condición, viven una exclusión estructural y sufren de una estigmatización social que les limita su derecho a la ciudad, junto con la falta de acceso a equipamientos de recreación y servicios básicos. Así pues, la organización comunitaria juega un papel importante en cuanto a la realización de prácticas y creación de espacios seguros con el fin de mitigar y proteger el bienestar integral de estas, considerando de igual forma que esta autogestión se da debido a la ausencia del Estado y su falta de compromiso con las personas que habitan los barrios altos de Usme y sus infancias.

Sin embargo, habría que también mencionar que este tipo de sobreprotección adulta juega una doble línea para las infancias, puesto que se genera debido al temor o riesgos que existen en los espacios públicos como venta, distribución de drogas, pandillas, entre otros, y trae consigo consecuencias como la limitación en el desarrollo de la autonomía y apropiación de la ciudad por parte de las infancias. Dichos temores, generados de igual forma por la falta de compromiso del Estado en garantizar espacios seguros para el desarrollo y bienestar de las infancias, aunque bajo el discurso son promovidos, su representación en la vida real deja mucho que desear.

Por otra parte, en cuanto al acceso a las oportunidades y educación, podemos concluir que estos son vistos como privilegios, lejos de ser derechos institucionales que se deben

garantizar independientemente de clase, etnia, género o lugar de residencia. Este tipo de acciones promueven y agravan las desigualdades, la marginalización y la exclusión de las infancias en las periferias.

En este sentido, los relatos de los habitantes de la UPZ La Flora muestran la profunda desigualdad social y la exclusión socioespacial que afecta no solamente a los adultos, sino que vulnera aún más a las infancias. Bajo este supuesto, también habría que mencionar que el relacionamiento de seguridad con la vigilancia institucional limita el derecho al espacio público de las infancias, su socialización y su apropiación de las ciudades, así como también la creación de su autonomía y sentido de orientación.

De modo que “repensar la ciudad desde las infancias”, como lo señalan Tonucci (2006), Segovia (2017), Gülgönen (2016) y Vargas Valencia (2021) implicaría un gran esfuerzo no solamente de los adultos responsables de las infancias en superar la visión adultocentrista y percepción de seguridad sobre lo correcto para estos, sino que además, institucionalmente y administrativamente, el Estado debe garantizar el acceso seguro a los espacios públicos para las infancias, oportunidades y la participación activa de estos, no vistos como objetos de cuidado, sino como ciudadanos en formación con derechos para pertenecer, crear y transformar sus territorios. Así pues, al integrar las experiencias de estas en la planificación urbana, se podría garantizar la transformación de una ciudad más justa que incluya a todos y todas independientemente de su clase, etnia, lugar de residencia.

Finalmente, el problema social investigado en la UPZ 52 La Flora se encuentra relacionado a la exclusión socioespacial que afecta en gran medida a las infancias y mujeres, reconociéndolos como sujetos de mayor vulnerabilidad en las periferias urbanas. Esta exclusión, se manifiesta en la carencia de equipamientos, servicios básicos y seguridad, y se le añade la invisibilización sistemática de sus relatos, vivencias y memorias dentro de la planificación urbana, lo que vulnera de manera directa su derecho a la ciudad. En consecuencia, esta investigación reconoce que la conformación de la memoria se encuentra ligada a las luchas, resistencias y deseos de habitar la ciudad; de forma que, la construcción del tejido social sobre redes de apoyo comunitario y el compartir de las memorias se transforman en una herramienta de reivindicación política para garantizar el derecho a habitar

la ciudad y reconocer las identidades territoriales en el espacio urbano frente al olvido estatal y estigmatización de los barrios altos de Usme.

Sumado a esto, el resultado que se obtuvo durante las entrevistas, se logra observar la percepción de seguridad y las dinámicas urbanas en el espacio público condicionan la movilidad y libertad de las infancias y mujeres, lo que repercute en la conformación de las memorias que se construyen en las ciudades y limitan la apropiación de la misma. Demostrando de esta manera que factores de género y edad son transversales a la disputa por el espacio público. Así mismo, la investigación de esta problemática concluye en que la garantía del derecho a la ciudad se encuentra ligada al rescate de la memoria territorial. Desde este campo, las narrativas de luchas, resistencias y practicas comunitarias permiten a los habitantes de las periferias reafirmar su lugar en las ciudades y reivindicar sus derechos. De modo que, la memoria se convierte en una herramienta colectiva que posibilita la transformación de sus territorios, la preservación de sus costumbres, la reivindicación de sus identidades y la construcción de un tejido social más justo y democrático dentro de las ciudades y la creación de espacios educativos reflexivos sobre las dinámicas urbanas y su repercusión en la conformación de las memorias colectivas.

Capítulo II: Propuesta Pedagógica

Introducción

La presente propuesta pedagógica se consolida en la necesidad de reconocer las dimensiones formativas de las categorías como memoria territorial, derecho a la ciudad y las infancias en las ciudades para comprender y reflexionar sobre las realidades socio espaciales que configuran la cotidianidad de quienes habitan los bordes de las ciudades. En este sentido, su enseñanza toma un papel importante en el contexto escolar, en el cual las instituciones educativas pueden actuar como un lugar de diálogo entre las experiencias comunitarias y el conocimiento educativo, lo que favorecería la reflexión crítica sobre la apropiación del territorio y la construcción de ciudadanías, de modo que el abordaje de estas temáticas permite relacionar el aprendizaje con la vida cotidiana de los estudiantes, lo que favorecería la resignificación de estos como sujetos activos en la transformación de su territorio.

Presentación De La Propuesta Curricular IED Gabriel García Márquez (Las Violetas)

El colegio Gabriel García Márquez se encuentra ubicado en los límites entre la localidad de Usme y San Cristóbal, exactamente en el barrio Villa Diana, sector suroriental, por la antigua vía al llano, se ha caracterizado por el desarrollo de un PEI que tiene en cuenta a la comunidad de los barrios vecinos y el contexto social y territorial en el que se desarrollan los estudiantes. De esta forma, reconoce las características propias del territorio, como su tradición rural y campesina, la organización familiar, la disposición del medio ambiente, en este caso el páramo Cruz Verde y el bosque oriental.

De esta forma, se reconoce que el páramo hace parte integral de la cultura y cotidianidad de quienes conviven en él, lo cual termina siendo importante en la construcción de los imaginarios promovidos por el colegio, desde el cuidado, protección y recuperación del entorno medioambiental en el que se ubican. En este sentido, la múltiple relación geográfica, cultural y ambiental con el páramo de Cruz Verde al oriente, el parque entre nubes y los crecientes asentamientos barriales, les obliga a priorizar lo ambiental.

En cuanto a su consolidación, el Colegio Gabriel García Márquez nace de la autogestión comunitaria, ubicado en el barrio Las Violetas, siendo una de las primeras escuelas formales en la UPZ, y llamándose Las Violetas IED. Inicialmente, ofrecen el servicio de educación básica primaria en las jornadas de mañana y tarde, pero debido a la necesidad de la educación básica secundaria y media para los jóvenes de esta UPZ, se trasladan a una sede más grande en la que se encuentran actualmente. Así pues, cuentan con una jornada única y, catalogados como un colegio rural, reciben una población diversa, sin embargo, actualmente la población de estudiantes matriculados es relativamente baja para el distrito. Por otra parte, en cuanto a este tipo de traslados, se entiende que, tras el fallecimiento del escritor colombiano Gabriel García Márquez, el colegio es renombrado oficialmente en su honor.

En cuanto al territorio, el colegio se encuentra entre los barrios populares rururbanos, y reconoce el contexto social de sus habitantes, siendo algunos desplazados por la violencia sociopolítica del país, migrantes y campesinos tradicionales. De esta forma acoge estudiantes

de los barrios Las Violetas, Villa Diana, Arrayanes, Villa Rosita, San Pedro, Tihuaque Y Los Soches, J.J. Rondón, Libertadores y Sector Rural del Boquerón.

Su proyecto educativo institucional titulado “La formación eco-pedagógica investigativa, productiva y comunicativa, mediada por principios sociales” tiene como finalidad la formación de sujetos críticos, reflexivos y conscientes de su papel en la comunidad. De esta forma, su énfasis pedagógico se da en el reconocimiento de las características territoriales y culturales de la tradición campesina y el cuidado, protección y recuperación del medio ambiente desde la eco-pedagogía, el cual se encuentra fortalecido con las acciones de otras organizaciones del territorio. Igualmente, mantiene un enfoque sociohistórico-cultural que se implementa a través del aprendizaje basado en preguntas problematizadoras sustentadas en la realidad local, nacional y global, superación del sentido común, de la cotidianidad, para trascender hacia la elaboración del conocimiento científico y racional, a través de la práctica social. (Colegio Gabriel García Márquez, 2021).

Así mismo, en cuanto a la conformación estudiantil, se reconoce que varios de los estudiantes hacen parte de familias campesinas de parte de otros lugares del país, como la Guajira o la Costa Pacífica, o de lugares cercanos en Cundinamarca. De igual forma y debido a la gran cantidad de programas educativos que maneja la institución, algunos cursos se conforman por estudiantes que se encuentran en constante movimiento; es decir, algunos hacen parte de programas de aceleración que hacen que su estadía en el grupo sea corta para luego entrar al curso específico.

Este enfoque pedagógico promueve la articulación de la cotidianidad, la identidad local y el reconocimiento del territorio en los procesos de aprendizaje, lo que permite la formación de estudiantes críticos y reflexivos sobre la realidad de su territorio. Así mismo, debido a su ubicación geográfica en la zona rural de Usme, su misión está orientada a la formación integral con énfasis eco pedagógico con el fin de fortalecer los procesos académicos y promover la inclusión desde la investigación y la ciudadanía, atendiendo a las necesidades sociales y cognitivas de la población que habita el territorio. En este contexto, la institución busca que el estudiante reconozca el territorio rural no solo para habitarlo sino también, para su defensa y conservación desde el respeto de cada miembro de la comunidad y de sí

mismos, brindándoles herramientas que mejoren su calidad de vida. (Colegio Gabriel García Márquez, 2021).

En este sentido, la apuesta misional se proyecta en una visión hacia el año 2025, en el que su enfoque histórico-cultural se presenta como el elemento principal para una formación integral de calidad e incluyente que reconoce y aprovecha la riqueza natural y humana de la UPZ 52 La Flora en este sentido, se espera que los estudiantes se conviertan en líderes y mediadores capaces de asumir la educación como un vehículo para la transformación social, donde el respeto y la tolerancia permiten al joven asumir un rol protagónico en su comunidad. (Colegio Gabriel García Márquez, 2021).

De forma que, la presente propuesta pedagógica se alinea con el horizonte pedagógico del colegio. Al trabajar la memoria territorial con las infancias de la UPZ 52 La Flora, los cuales provienen de contextos de desplazamiento, migración y campesinado tradicional; mi intervención busca precisamente, la formación de sujetos críticos y reflexivos que reconozcan y se apropien de su territorio desde la cotidianidad y la identidad local en los procesos de aprendizaje permitiendo que los estudiantes no solo habiten el territorio, sino que además lo investiguen y lo narren como parte de su historia para la transformación social de las ciudades.

Sobre El Plan Curricular

El plan curricular de la institución educativa, se fundamenta en una perspectiva pedagógica socio histórico-cultural, que integra diversos componentes ambientales, sociales y culturales, el cual entiende que el aprendizaje es un proceso de transformación personal y colectiva mediado por el contexto donde habitan los estudiantes. Bajo este enfoque, la institución promueve la correlación y transversalidad de disciplinas con el fin de permitir una comprensión integral de la realidad, vinculando los saberes comunitarios con los procesos educativos para formar estudiantes investigadores y reflexivos conscientes de su entorno. (Colegio Gabriel García Márquez, 2021).

Con lo anterior, la malla curricular se estructura según los ciclos vitales y necesidades de la población. En primera infancia, se promueve la comprensión de su dimensión personal-

social, comunicativa, cognitiva, corporal y estética a través de las experiencias pedagógicas significativas. En los niveles de primaria y secundaria, el currículo se desarrolla en los campos disciplinares que van desde ciencias básicas hasta áreas transversales como ecología y ambiente, ética y ciudadanía. (Colegio Gabriel García Márquez, 2021).

Así mismo, la institución ofrece programas como Volver a la Escuela, los cuales consisten en nivelar a los estudiantes que por motivos personales, sociales y familiares no se encuentran en el nivel educativo correspondiente según su edad. De igual forma, integran a la comunidad con necesidades educativas diversas o discapacidades físicas, buscando superar las barreras educativas y sociales que se presentan en su entorno. En coherencia con esta visión incluyente, la evaluación se define como un proceso continuo, integral, sistemático, flexible, interpretativo, diagnóstico, valorativo, participativo, formativo, inclusivo, descriptivo, cualitativo y cuantitativo. Teniendo en cuenta los componentes fundamentales, como son evaluación, coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación. (Colegio Gabriel García Márquez, 2021).

Con esto, la perspectiva pedagógica de la institución también se articula con la eco-pedagogía, la cual se describe como una corriente educativa de investigación- acción que busca la formación de sujetos críticos y reflexivos conscientes de su entorno. De manera que, este currículo no solo se limita a la transmisión de contenidos, sino también a la producción de saberes que cuestionan las representaciones dominantes sobre la naturaleza y las relaciones de poder político, social o económico con el fin de proteger, recuperar y conservar el medio ambiente. En consecuencia, la eco pedagogía es considerada una extensión de la pedagogía crítica que busca fomentar la justicia social desde el territorio y en concordancia, la institución implementa el Aprendizaje Basado en Preguntas Problematicadoras (ABP), las cuales nacen de la realidad local, nacional y global las cuales nacen de la realidad local, nacional y global para trascender el sentido común y alcanzar un conocimiento científico basado en la práctica social (Colegio Gabriel García Márquez, 2021).

Malla Curricular: Área De Competencias Ciudadanas

La propuesta pedagógica se encuentra formulada para realizarla en los cursos 701 y 702, bajo las áreas disciplinares de competencias ciudadanas y ciencias sociales. En este sentido, el

área disciplinar de competencias ciudadanas en la institución se orienta al fortalecimiento de la participación democrática y la construcción de identidad territorial, tomando como insumo principal el reconocimiento de las memorias colectivas inscritas en el territorio. De esta manera, la malla curricular para el área de competencias ciudadanas promueve el reconocimiento de los estudiantes como ciudadanos activos, capaces de entender los procesos sociales, políticos y ambientales de su territorio y se alinea con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) estructurándose en tres ejes fundamentales que justifican la intervención: la construcción de la convivencia y la paz, la participación y responsabilidad democrática, y la valoración de la pluralidad e identidad (Colegio Gabriel García Márquez, 2021).

Estos ejes permiten el objetivo general que busca que los estudiantes comprendan el funcionamiento del sistema democrático y su importancia para la construcción de una sociedad más justa. (Colegio Gabriel García Márquez, 2021).

Desde el eje temático de memoria y conflicto se promueve la reflexión sobre los conflictos y dinámicas sociales, ambientales y culturales del territorio. Esto se traduce en indicadores de desempeño en los que el estudiante logre reconocer algunos conflictos socio ambientales que afectan su barrio y localidad, como también identificar la importancia cultural de “El Festival del Agua”, como un espacio simbólico de autogestión, apropiación y defensa del territorio. (Colegio Gabriel García Márquez, 2021).

En cuanto a la experiencia curricular, se propone reflexionar sobre la importancia de la historia de los barrios como un elemento identitario, desde el reconocimiento de las memorias colectivas, las resistencias y luchas comunitarias de autogestión en la consolidación de los barrios de la UPZ 52 La Flora.

Balance De Propuestas Pedagógicas Y/O Educativas Afines

Las propuestas revisadas muestran unas tendencias pedagógicas hacia un enfoque crítico y participativo, en el que se destaca la revalorización de la memoria colectiva desde el reconocimiento de las experiencias que viven las comunidades en su cotidianidad. Trabajos como *Caminos de dignidad y memoria* de Bazurto Téllez (2015), el cual propone la reconstrucción de las memorias sociales en el barrio Nuevo Chile, demuestran que este enfoque debe fundamentarse en las voces de las infancias, reconociéndolas como sujetos

activos y coinvestigador dentro de su territorio. En consecuencia, se valida el rol de las infancias en la comunidad lo que promueve una educación transformadora que reconoce las memorias de lucha y resistencia en la consolidación histórica de las comunidades y su incidencia en la formación de jóvenes e infancias críticas y reflexivas que fortalecen la identidad comunitaria.

Estas experiencias aportan metodologías de trabajo comunitario y participativo, basadas fundamentalmente en el uso de herramientas cualitativas como la etnografía, la observación participante, la Investigación Acción Participativa (IAP-IA) autores como Barrera Rubiano (2017) en el barrio Manablanca, Vargas Acevedo (2020) en el barrio El Dorado, Natalie Silva (2022) en el sector de Kennedy y Laura Toca (2023) resaltan que el uso de estas estrategias, sumado al *Aprendizaje Basado en Preguntas* (ABP) y la *pedagogía de la memoria* permiten que los estudiantes se empoderen y se apropien de sus historias. De esta manera, se fomentan procesos de pertenencia, responsabilidad social y formación crítica y transformadora donde estos construyen un sentido crítico sobre los procesos urbanos y sociales que afectan y se dan dentro de sus comunidades.

Se resalta que varias de estas propuestas se realizaron en grupos de organización social como las de Quiceno Abaunza et al. (2017) en ciudad bolívar y suba o las de Silva (2022) sobre el derecho a la ciudad desde geografías críticas y feministas. Aunque esto podría limitar la relación entre la educación formal y los procesos comunitarios para la construcción de una educación transformadora en espacios formales, su análisis nos permite generar un espacio de reflexión vital para la propuesta actual. De forma que, el acercamiento a grupos de organización social nos permite comprender como la formación en zonas de gran diversidad poblacional debe promover el empoderamiento y la formación crítica para la construcción de un tejido social amplio y diverso en paz, que reconozca las diferencias y los una.

En consecuencia, los modelos educativos y pedagógicos propuestos resultan necesarios para la construcción de modelos formales inclusivos que reconozcan la realidad y memorias de las comunidades como parte fundamental en la consolidación de una educación crítica y transformadora.

De esta manera, la presente propuesta se articula al integrar la pedagogía de la memoria, el aprendizaje basado en preguntas y el aprendizaje significativo, relacionándolo directamente con el derecho a la ciudad. Retomando las propuestas de Toca (2023) en contextos rurales parecidos y la interpretación de Rosero (2021) *sobre la Ciudad Educadora*, enfatizando la necesidad de que las comunidades participen activamente en la transformación de sus territorios y en el reconocimiento y apropiación de sus memorias y resistencias frente a las dinámicas urbanas de exclusión y marginalización. Con esto, a diferencia de otro tipo de experiencias, esta propuesta vincula la educación formal del IED Gabriel García Márquez con las memorias de lucha y resistencia de la UPZ 52 La Flora a los procesos de reivindicación del derecho a la ciudad, buscando que los estudiantes de grado séptimo se reconozcan como parte fundamental en la consolidación de las ciudades y agentes de cambio frente a las dinámicas urbanas de exclusión y marginalización.

En conclusión, las propuestas analizadas reflejan un creciente interés por consolidar una educación crítica y transformadora desde el reconocimiento de las memorias, luchas y resistencias en la reivindicación del derecho a la ciudad para las comunidades que han sido marginalizadas y excluidas por su origen de autogestión. De manera que, la propuesta pedagógica del IED Gabriel García Márquez se inserta en este campo al conectar la educación escolar con el reconocimiento del territorio, la identidad cultural, las memorias que consolidan los barrios altos de Usme, promoviendo la apropiación cultural y territorial en sus estudiantes ante la marginalización y el desconocimiento al que han sido sometidos por el Estado, como también la participación activa en la construcción de las ciudades.

Perspectiva Conceptual De La Propuesta Pedagógica

La perspectiva pedagógica de esta propuesta surge a partir de la experiencia investigativa realizada en la UPZ La Flora, esta permitió comprender y desarrollar las categorías de memoria territorial, derecho a la ciudad e infancias con el fin de articularlos a los procesos educativos del colegio Gabriel García Márquez. En este sentido, la perspectiva pedagógica espera desarrollar procesos educativos que articulen los hallazgos sobre el derecho a la ciudad, la memoria colectiva y el rol de las infancias en la consolidación de las ciudades con el fin de fortalecer la educación crítica y contextualizada en la cotidianidad del estudiante.

De forma que la propuesta pedagógica se formula a través del enfoque:

El aprendizaje basado en preguntas, partiendo de la formulación de interrogantes que buscan cuestionar y reflexionar acerca de la consolidación del territorio. Esto les permite a los estudiantes reflexionar sobre la importancia de las memorias colectivas de sus habitantes y el impacto social que generan estas en la construcción del tejido social.

Para finalizar, se utiliza como herramienta fundamental, el libro “La gente del agua” para reflexionar y comprender el territorio como un espacio vivo, que se consolida a través de las voces de quienes lo habitan.

Fases De La Propuesta Pedagógica

Fase 1. Presentación

En esta fase se busca el acercamiento con los estudiantes de grado 701 y 702.

Fase 2. El Derecho A La Ciudad

Esta primera fase propone una aproximación reflexiva del concepto de derecho a la ciudad, reconociendo las experiencias cotidianas de los estudiantes en su comunidad, como también reconoce las formas de habitar de estos y su contexto social.

Desde el uso del enfoque de aprendizaje basado en preguntas, se promueve indagar sobre los imaginarios que se construyen sobre la ciudad, las diferencias entre ruralidad y urbanidad y los derechos de los habitantes, lo que permite identificar las percepciones de los estudiantes sobre el espacio urbano, sus necesidades, problemáticas y posibilidades de su territorio.

Concepto de derecho a la ciudad: Durante las primeras semanas se exponen y explican los conceptos de derecho a la ciudad, retomando los aportes teóricos de Lefebvre (1969), Harvey (2013) en *Ciudades rebeldes*, Kern (2021). Con el fin de que los estudiantes reflexionen sobre las formas de habitar la ciudad, donde estos a su vez reconocen las desigualdades presentes en las dinámicas urbanas, como el acceso a los servicios públicos, el espacio urbano y la autogestión comunitaria en cuanto a la creación de conceptos y dinámicas de centro-periferia.

En cuanto a las actividades, estas se vinculan al conocimiento previo de los estudiantes con el conocimiento teórico, lo que favorece los procesos de aprendizaje significativo con actividades como elaboración de mapas mentales y cuadros comparativos, y discusiones sobre el concepto de derecho a la ciudad, participación ciudadana, reconocimiento del espacio público.

En la parte final de esta fase, se busca favorecer el reconocimiento de la historiografía barrial recuperando los relatos familiares y comunitarios sobre la consolidación de los barrios altos de Usme. De esta manera, esta fase de la propuesta se articula con el eje de memoria y territorio, debido a que reconoce la correlación entre el derecho a la ciudad y las memorias que configuran el territorio.

Fase 3. Memorias Comunitarias

Para esta segunda fase, se hace necesaria la vinculación del texto “La gente del agua”, el cual se quería implementar desde el reconocimiento de los relatos y memorias que construyen la identidad y el territorio de la comunidad de los barrios altos de Usme. De forma que se hace necesario el uso de la pedagogía de la memoria, siendo crítica al fortalecer los procesos de identidad, pertenencia y valoración del territorio como un escenario de resistencia y organización comunitaria.

Reconociendo el territorio: este es el punto de partida de esta segunda fase, la cual permite el reconocimiento de los lugares que consolidan y son emblemáticos en la historia de la UPZ, esto acompañado del diálogo de líderes sociales con el fin de reconocer que el territorio se consolida con las voces y memorias de autogestión comunitaria.

Habría que profundizar en que este tipo de recorrido y varias de las actividades aquí propuestas toman como eje central el uso del texto “La gente del agua”, texto que recoge los relatos de las personas de la comunidad desde una mirada profunda y vivida, puesto que el autor de este texto hace parte de la comunidad y habita el territorio.

Las mujeres como protagonistas de la historia: este punto se desarrolla con los hallazgos en campo, bajo entrevistas y la lectura del texto anteriormente mencionado con el fin de

visibilizar el papel de las mujeres en la consolidación del territorio y los procesos comunitarios que estas realizan.

Para finalizar, la actividad propuesta recoge lo realizado en estas clases a través de la construcción de un mural colectivo inspirado en el libro, así pues, integraría la imagen, palabras y memorias con el fin de que cada mural sea un testimonio visual del territorio, de sus procesos y resistencias.

De modo que esta fase se consolida en el aprendizaje significativo y la pedagogía de la memoria, puesto que conecta la historia local con las experiencias de los estudiantes

Fase 4. Infancias en la consolidación de las ciudades

Esta fase sitúa a las infancias como eje central en el proceso educativo y social, reconociéndolas como sujetos activos y necesarios en la construcción de las ciudades desde el reconocimiento de sus experiencias y voces como aportes dentro del territorio.

En la primera parte, se busca reconocer las experiencias y oportunidades de las infancias en las ciudades desde su propia perspectiva con el fin de reflexionar sobre su rol en la consolidación del territorio.

En la segunda, se busca reconocer el territorio a través de los juegos tradicionales y dinámicas que se dan. Con esto se busca la creación de un mapa lúdico que muestre los lugares de los que ellos hacen uso, lo que les permite entender su derecho al espacio público y fortalece su conciencia ciudadana.

En la tercera, se busca que ellos se reconozcan dentro del territorio a través del uso de narraciones propias, escritas por ellos. Finalmente, la fase culmina con una actividad que reúne todas las sesiones anteriores con el fin de identificar qué lograron entender y su proceso educativo.

Para concluir, la propuesta pedagógica implementada (aprendizaje basado en preguntas, aprendizaje significativo y la pedagogía de la memoria), se proyecta como una apuesta de formación política y educativa que se adapta a la UPZ 52 La Flora desde el reconocimiento de sus particularidades. Al estructurarse en diferentes fases como derecho a la ciudad,

memorias barriales, mujeres en el territorio, las infancias en la ciudad y la construcción de sus memorias y el reconocimiento de estos en la consolidación de las ciudades, esta estructuración permite que los conceptos teóricos desarrollados durante el primer capítulo y a lo largo de la investigación dejen de ser conceptos abstractos para transformarse en herramientas que permiten reconocer las dinámicas urbanas de exclusión y da paso a su cuestionamiento y reflexión.

En este sentido, la articulación de estas categorías con la propuesta pedagógica (ABP, aprendizaje significativo y pedagogía de la memoria) fomenta una formación política en la que los estudiantes dejan de ser receptores pasivos de información para transformarse en sujetos políticos con sentido de pertenencia sobre su territorio y las memorias que se tejen en este con el fin de dignificar la vida en la periurbanidad, a través del reconocimiento de sus propias vivencias, experiencias y sentires. Con esto, la escuela se convierte en un escenario de participación activa que promueve los procesos críticos de formación política en contextos de vulnerabilidad, en la cual el currículo se encuentra con la realidad social del territorio para garantizar que la educación sea una herramienta de empoderamiento y transformación social para consolidar ciudades más justas. Con esto, el registro y sistematización de estas experiencias no solamente buscan guardar las memorias en el aula, sino que además consolidan las bases para una ciudadanía crítica y un sentido de pertenencia capaz de resistir a las dinámicas urbanas de exclusión, marginalización y fragmentación del tejido social en la UPZ 52 La Flora.

Capítulo III - Sistematización Y Resultados De La Práctica Pedagógica

En este capítulo se presentan los hallazgos y reflexiones que surgieron a partir de la implementación de la propuesta pedagógica que se desarrolló en el colegio Gabriel García Márquez, en las áreas de ciencias sociales y competencias ciudadanas. Así pues, se recopilan las experiencias en el aula como parte del proceso formativo e investigativo que busca la articulación entre el derecho a la ciudad y la memoria colectiva de los barrios altos de Usme, con el fin de favorecer y cultivar en los estudiantes una conciencia crítica y de pertenencia territorial.

En cuanto a los hallazgos, estos se presentan a partir de los ejes temáticos que orientan la propuesta pedagógica.

Derecho A La Ciudad

Durante el primer eje temático se realizó la presentación del enfoque, principalmente con el fin de tener un acercamiento a los estudiantes. En cuanto a las dinámicas en clase, se logró observar que varios de los estudiantes hacen parte de la comunidad flotante, pues vienen de varios lugares del país, así mismo, algunos hacen parte de los programas de aceleración, por ende, están yendo y viniendo entre diversos cursos. Así pues, la práctica pedagógica se desarrolla con dos grupos distintos y similares entre sí, 701 y 702, los cuales tienen entre 12 y 13 años, entrando a la adolescencia. Ambos grupos son pequeños, de máximo 20 estudiantes, esto debido a que existen varios colegios alrededor que también acogen a la población.

Sistematización De Prácticas Pedagógicas - Grupo 702

Sesión I: Presentación

7 DE MARZO 2025 - GRUPO 702

La primera clase con el grupo 702 fue una clase de observación, acercamiento y presentación; inicialmente, se entabla una conversación con la docente Lina, a cargo del grupo y la asignatura de ciencias sociales y directora del grupo. Aquí es importante resaltar que ya había

conocido a los chicos anteriormente, de forma que conocían mi nombre y el trabajo investigativo-pedagógico a desarrollar.

En un momento inicial, se realizó una actividad rompehielos denominada "*Tejidos*", en la cual se quería primeramente recordar el nombre de los chicos y conocer un poco de su historia. Se realizaron las preguntas acerca de su lugar favorito y algún tipo de anécdota o recuerdo frente a estos espacios. Se logra identificar que los chicos no suelen presentar atención y, al preguntarles acerca del lugar favorito, se refieren mayormente a su casa o su cama; no suelen mencionar ningún tipo de anécdota o recuerdo y mencionan, por el contrario, las actividades que realizan. Sin embargo, los chicos provenientes de otros lugares del país como La Guajira o el Tolima se refieren a lugares como el río Magdalena o parques de algunos municipios y recuerdos concretos con su familia.



Ilustración 11 Primera clase de acercamiento, grupo 702. Fuente elaboración propia

Al finalizar esta actividad, se realizó una lluvia de ideas en el tablero con conceptos claves como CIUDAD y DERECHO. Con esto se planea tener conocimiento previo de los conocimientos que tienen los chicos acerca de la ciudad; estos relacionan elementos y actividades que realizan en las ciudades. Al terminar de esto, se hace un sondeo de preguntas referentes a la ciudad: ¿a qué lugares de la ciudad han ido? ¿Cómo diferencian la ciudad del campo? En esta pregunta les permití acercarse de nuevo al tablero y poner ideas que ellos tenían, mencionaron las montañas como parte de la ciudad. En este tipo de respuesta les

expliqué el cambio de la ciudad a partir del ejemplo de que la ciudad se había expandido tanto y habían llegado tantas personas que la ciudad debió expandirse a zonas verdes como las montañas.

Por otra parte, al plantear el concepto DERECHO, los chicos manifestaron a qué tipo de derechos tenían acceso y esto reconocían el derecho a los servicios públicos, como también al acceso a una vivienda. De igual forma, se realizaron preguntas acerca de los servicios públicos, como su uso y su costo, con esto se logró identificar cómo identifican y nombran los servicios públicos de acuerdo con la vida en la ciudad.

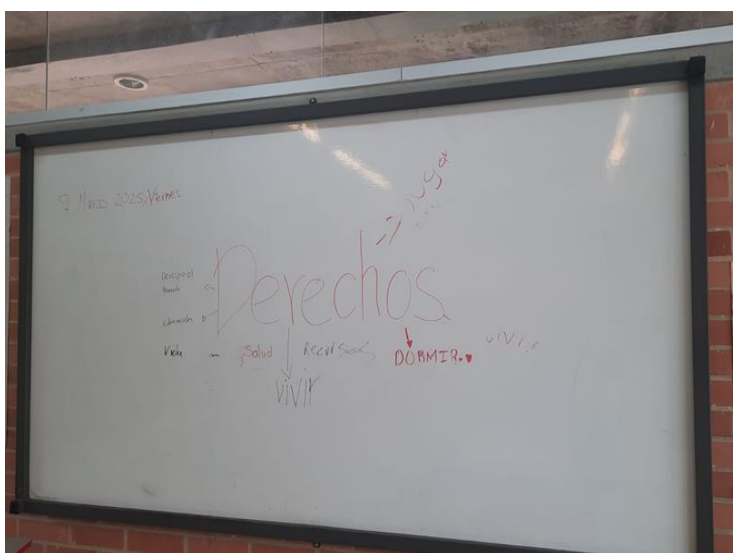


Ilustración 12 lluvia de ideas de conceptos sobre derechos, fuente elaboración propia

Esta primera sesión, de acercamiento y desarrollo, se dio en un lapso de 1 hora y 30 minutos, teniendo en cuenta que, debido a las dinámicas del colegio, los chicos deben asistir al comedor al mediodía, de forma que la clase se debe dividir entre las dinámicas de almuerzo y descanso, puesto que la jornada que manejan termina a la una y media de la tarde, lo que hace que la clase tenga que dividirse entre una hora y luego media hora después antes de salir para terminar la jornada académica. *Se hace la observación de que los chicos son algo desorganizados. *

En cuanto al grupo 701, me dirigí primeramente al docente a cargo Leonardo Devia, el cual también realizó una investigación previa de la zona e implementó algunas estrategias pedagógicas referentes al territorio en el colegio San Cayetano aledaño a Tihuaque. En esos

momentos el docente estaba a cargo de la asignatura competencias ciudadanas. El me comentaba que la institución Gabriel García Márquez anteriormente se encontraba ubicada en Las Violetas, pero que, debido a un deterioro en la infraestructura, este era el resultado del megaproyecto de instituciones que el estado estaba realizando en la ciudad, lo que les llevo a ubicarse en la zona de Villa Diana.

Al momento de entrar a la clase, los estudiantes me recibieron de buena manera y muy animados, a raíz de que, estos ya me reconocían anteriormente debido a la primera visita que realice a la institución para acordar las sesiones. En esta sesión, los estudiantes se organizaron rápidamente para la realización de un tejido grupal con el fin de conocerlos más y de que estos me conocieran mejor también, con este tejido se buscaba conocer, sus nombres, color y lugar favorito.

Aquí se logra apreciar que algunos de estos estudiantes provienen de zonas como el Tolima, Cundinamarca o la costa pacífica y Venezuela, por lo cual se refieren a zonas concretas de su lugar de origen y se relacionan a recuerdos con sus familias. Sin embargo, otros mencionan lugares de otros barrios como las canchas de Juan Rey.

“mi lugar favorito son las canchas”- A este comentario, otro estudiante se refiere al compañero en modo de burla “¿qué canchas? Si aquí no hay.... El compañero indica que son las canchas de Juan Rey, las cuales quedan cerca al CAI más abajo de Tihuaque.

Al finalizar esta actividad, se realizó una lluvia de ideas en el tablero con conceptos claves como CIUDAD y DERECHO con esto se planea tener conocimiento previo de los conocimientos que tienen los chicos acerca de la ciudad estos relacionan elementos y actividades que realizan en las ciudades, al terminar de esto, se hace un sondeo de preguntas referentes a la ciudad: ¿a qué lugares de la ciudad han ido? ¿cómo diferencian la ciudad del campo? En esta pregunta les permití acercarse de nuevo al tablero y poner ideas que ellos tenían, mencionaron las montañas como parte de la ciudad, en este tipo de respuesta les expliqué el cambio de la ciudad a partir del ejemplo de que la ciudad se había expandido tanto y habían llegado tantas personas que la ciudad debió expandirse a zonas verdes como las montañas.

Por otra parte, al plantear el concepto DERECHO los chicos manifestaron a qué tipo de derechos tenían acceso y esto reconocían el derecho a los servicios públicos como también al acceso a una vivienda, de igual forma se realizaron preguntas acerca de los servicios públicos como su uso y su costo, con esto se logró identificar como identifican y nombran los servicios públicos de acuerdo con la vida a la ciudad.

Esta primera sesión, de acercamiento y desarrollo se dio en un lapso de 1 hora, debido a que me comentaba el docente que, esta clase la veían dos veces en la semana, pero siempre era de una hora debido al tiempo de descanso inicial y la siguiente clase.

Sesión II: Derecho A La Ciudad

Para esta sesión se diseñó un material visual y también se observó un material audiovisual, con el fin de profundizar en el concepto principal que despliega las demás subtemáticas relacionadas con el derecho a la ciudad.

Para esta sesión iniciamos viendo el capítulo de South Park, “Gente de ciudad”, con el fin de relacionarlo con las dinámicas de la ciudad, específicamente con la expansión y movimiento de las personas en la conformación de las ciudades. Los chicos estuvieron bastante atentos al capítulo, hubo varios comentarios relacionados con las problemáticas del barrio y de situaciones hipotéticas sobre el barrio, así mismo se desarrollaron las preguntas orientadoras con el fin de conocer y entender de qué forma reconocían la ciudad, sus problemáticas y dinámicas.

De nuevo se hizo uso del tablero, en el cual se generó una lluvia de ideas que retomaron entre ellos sobre qué es la ciudad y de qué forma se habita. Bajo este marco, se desarrolla la explicación teórica de ciudad y derechos, relacionándola con el marco teórico inicial con ideas de Lefebvre (1969), Harvey (2013) y Kern (2021).



Ilustración 13 Presentación sobre conceptos básicos de ciudad para niños, fuente elaboración propia

Desarrollando la primera actividad, la cual consistió en la elaboración de un mapa mental con las ideas y conceptos sobre la ciudad y la elaboración de un cuadro comparativo sobre las diferencias entre ciudad y campo.

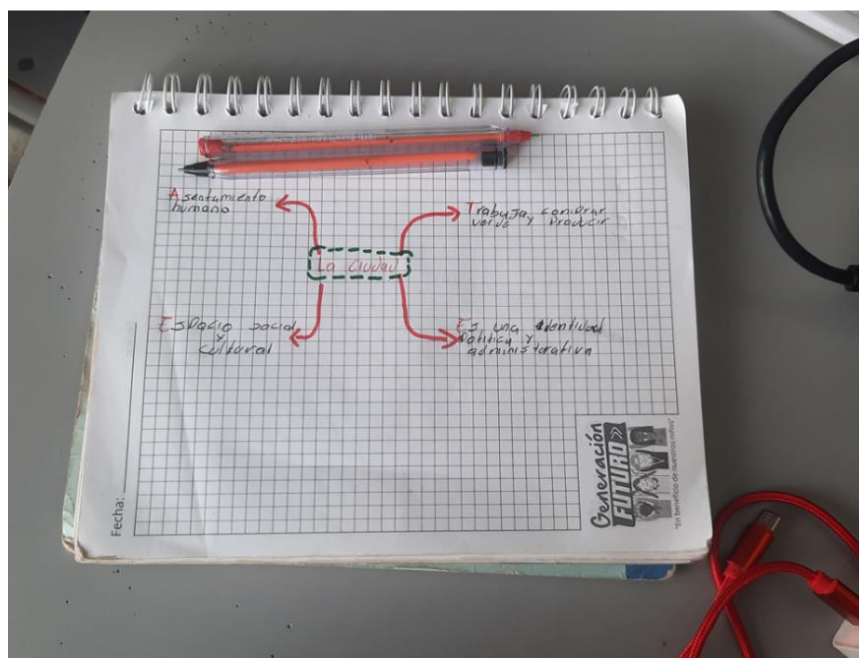


Ilustración 14 Resultados mapa mental sobre que es la ciudad para niños, grupo 702 fuente elaboración propia

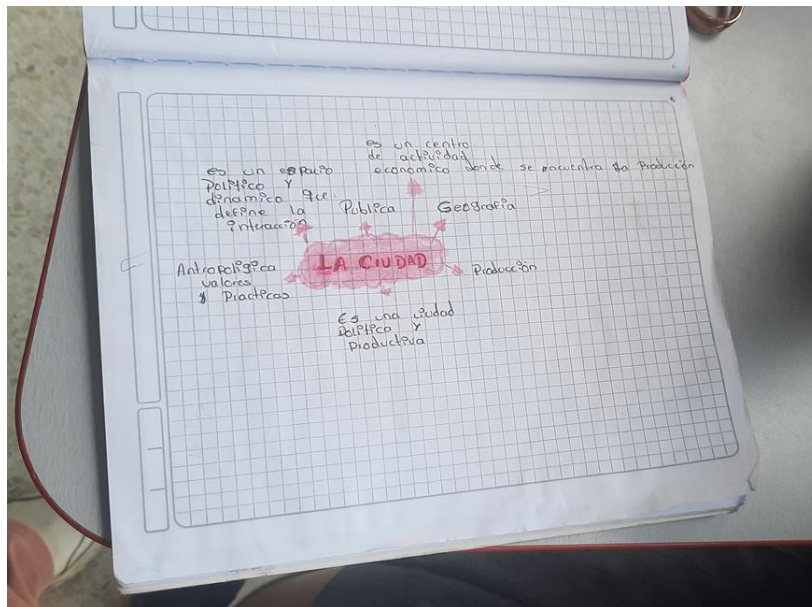


Ilustración 15 Resultados mapa mental sobre que es la ciudad para niños, grupo 702 fuente elaboración propia

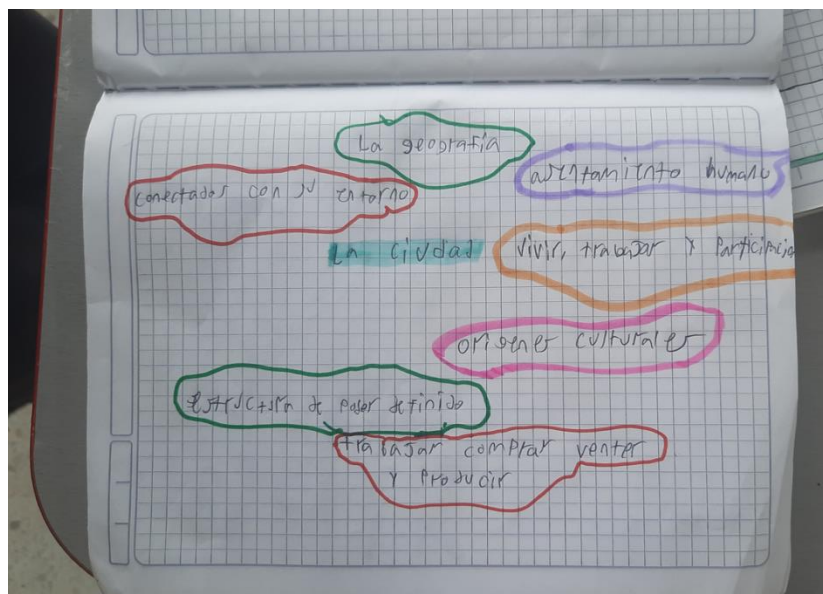


Ilustración 16 Resultados mapa mental sobre que es la ciudad para niños, grupo 702 fuente elaboración propia

En cuanto a las dinámicas que surgieron en esta clase, los chicos reconocían la ciudad como el lugar donde todos nos encontramos, pero, sin embargo, la idea de ciudad les parecía simplista hasta cierto punto. Bajo este mismo sentido, la clase me permitió reconocer algunas

falencias en cuanto a cómo se ven estos dentro de la ciudad, pero reconocían como factor primordial el acceso a la vivienda y el reconocimiento de distintas problemáticas en el barrio.

Durante la sesión II de implementación en el grupo 701 no fue posible utilizar el mismo material visual debido al salón en que se dictan esta clase, así pues, el docente a cargo también me mencionaba que el televisor lo debían haber puesto hace ya varios meses pero que hasta el momento no le habían dado razón sobre el tema.

De forma que, se tuvo que improvisar un poco sobre la sesión de clase, usamos el tablero con el fin de continuar la dinámica de lluvia de ideas, en los que los estudiantes fueron los encargados de indicar que es la ciudad y como la perciben estos. Siguiendo esta misma línea, se hizo una breve explicación teórica sobre la ciudad y los derechos, relacionándolos de forma más entendible para los estudiantes con las ideas planteadas por Lefebvre (1969), Harvey (2013) y Kern (2021).

Desarrollando la primera actividad, la cual consistió en la elaboración de un mapa mental con las ideas y conceptos sobre la ciudad y la elaboración de un cuadro comparativo sobre las diferencias entre ciudad y campo.

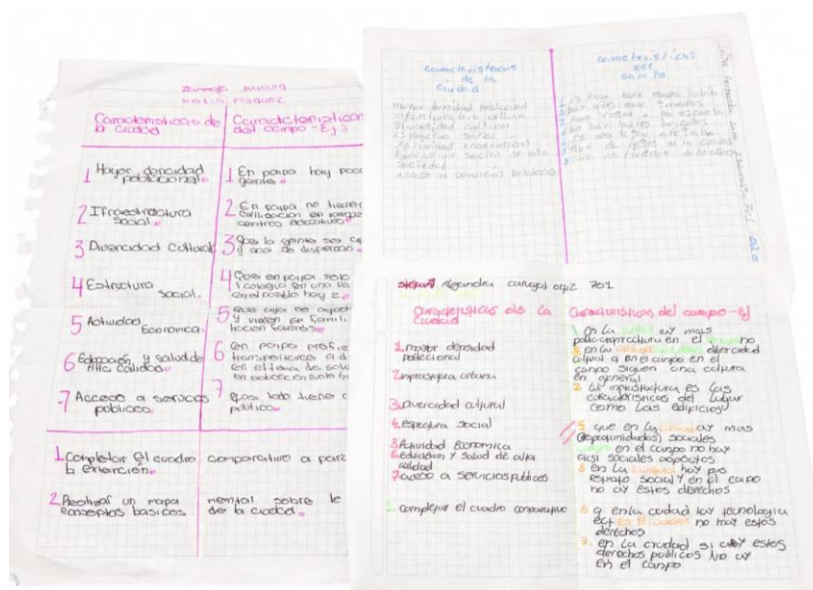


Ilustración 17 Actividad diferencias del campo y la ciudad, grupo 701, fuente elaboración propia

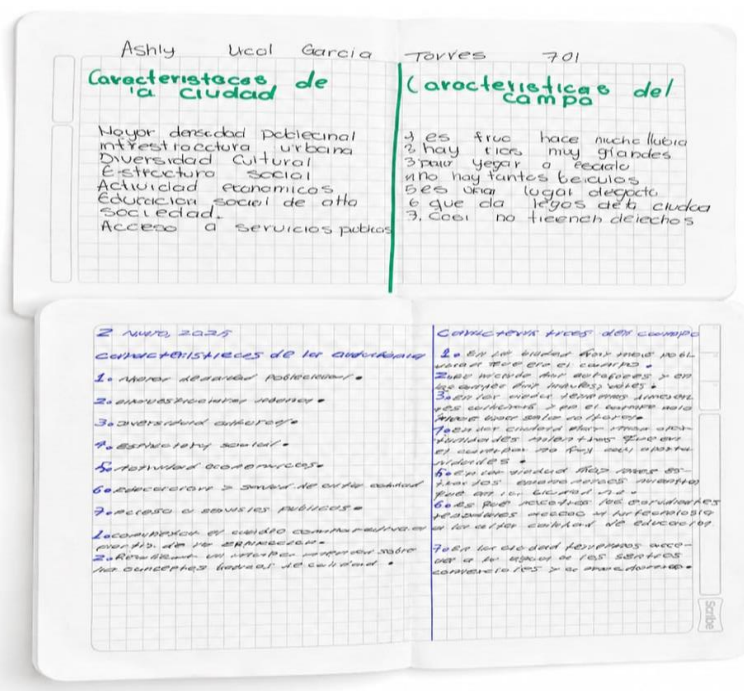


Ilustración 18 Actividad diferencias del campo y la ciudad, grupo 701, fuente elaboración propia

En las cuales hubo respuestas sobre diferencias del campo y la ciudad como “en el campo hay menos población que en la ciudad”- Estudiante 01 y también “hace mucho frío” “hay ríos muy grandes”- Estudiante 02

En cuanto a las dinámicas que surgieron en esta clase, los chicos reconocían la ciudad como el lugar donde todos nos encontramos, pero, sin embargo, la idea de ciudad les parecía simplista hasta cierto punto, hacían comentarios como “en la ciudad hay varios edificios altos”- Luisa Lara. Así mismo, referente a su percepción del campo estos destacan la naturaleza como una diferencia importante.

La clase me permitió reconocer algunas falencias en cuanto a cómo se ven estos dentro de la ciudad, pero reconocían como factor primordial el acceso a la vivienda y el reconocimiento de distintas problemáticas en el barrio.

Sesión III: Centro - Periferia - Acceso Y Oportunidades

Para esta sesión se utilizaron fotografías y material visual con el fin de identificar las relaciones entre centro y periferia junto con la expansión urbana en la ciudad de Bogotá y

sus oportunidades. Para los estudiantes, esta temática les pareció algo aburrida y repetitiva en cuanto a la identificación del centro-periferia; sin embargo, se hizo fundamental para entender subtemáticas como las oportunidades, el acceso y las desventajas para la apreciación del territorio. Se continúa con la misma dinámica de preguntas orientadoras y lluvia de ideas frente a cómo vemos el centro y la periferia. Los estudiantes relacionan las imágenes con los cambios de la ciudad e indican qué tipo de transporte usan con frecuencia, los lugares a los que han ido. En esto es importante entender que varios de ellos no salen del territorio sin un adulto o reconocen que existen lugares como La Mariposa en el centro o Usme Pueblo, pero los ven como distantes a su referencia espacial.

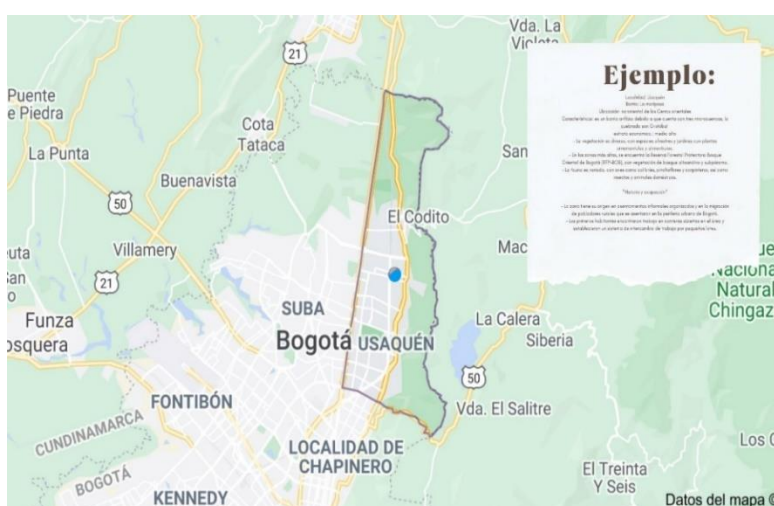


Ilustración 19 Ejemplo sobre otras historias similares a la de la UPZ, Fuente elaboración propia

Por otra parte, al hablar sobre los recursos, acceso y oportunidades, estos manifestaron la importancia de los servicios públicos y resaltamos la lucha y autogestión de la comunidad para tener acueducto. Así mismo, como parte de esta subtemática, vimos un poco de la historia de otros barrios y algunos mapas de la ciudad, con el fin de identificar en qué posición se encontraban ellos y los demás barrios de periferia, ellos manifestaban el conocer barrios de construcción reciente como Tocaimita.



Ilustración 20 Presentación sobre centro-periferia para niños, fuente elaboración propia

Para finalizar, se realizó una actividad de mapeo, en la cual tomamos otros lugares de la ciudad de Bogotá, como Suba, Kennedy, algunos barrios de Chapinero, con el fin de identificar qué tan lejos se encontraban estos lugares del territorio. Los chicos se dedicaron a dibujar y se les ayudó a buscar qué rutas posibles en Transmilenio los llevarían ahí, sin embargo, se reconoce de igual forma que debido al cuidado en casa estos no suelen conocer la ciudad fuera de su territorio o hogar.

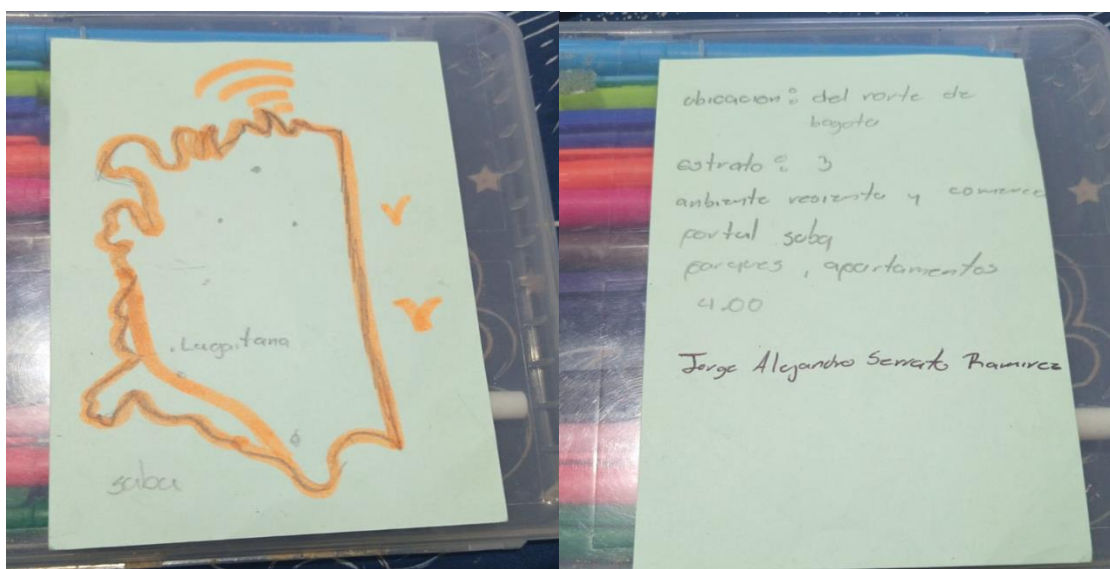


Ilustración 21 Resultados actividad reconociendo la ciudad, fuente elaboración propia

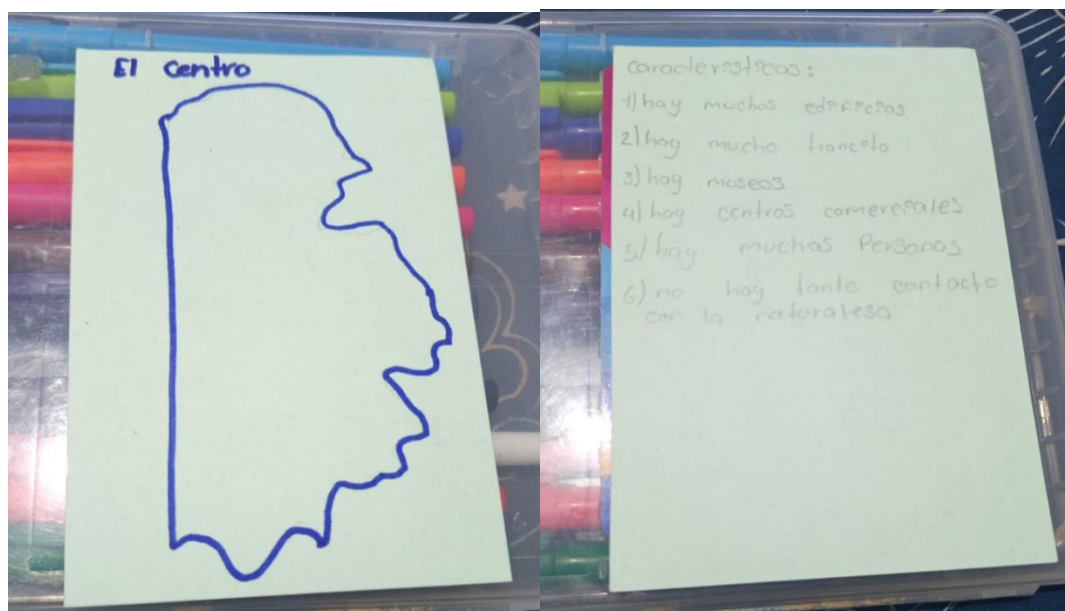


Ilustración 22 Resultados actividad reconociendo la ciudad, fuente elaboración propia

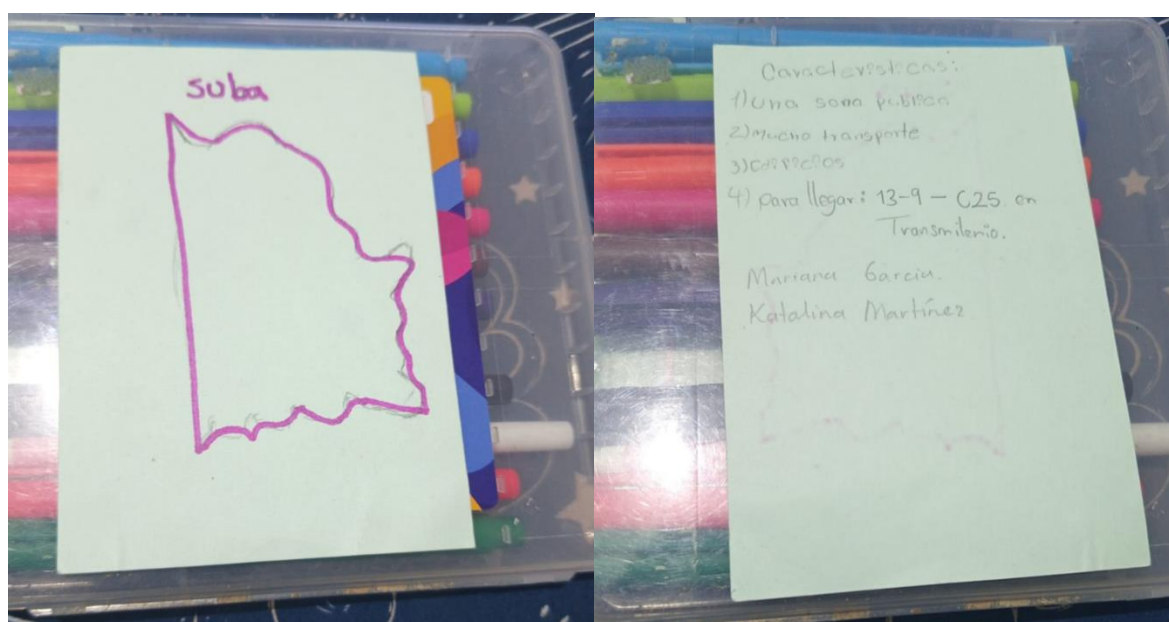


Ilustración 23 Resultados actividad reconociendo la ciudad, fuente elaboración propia

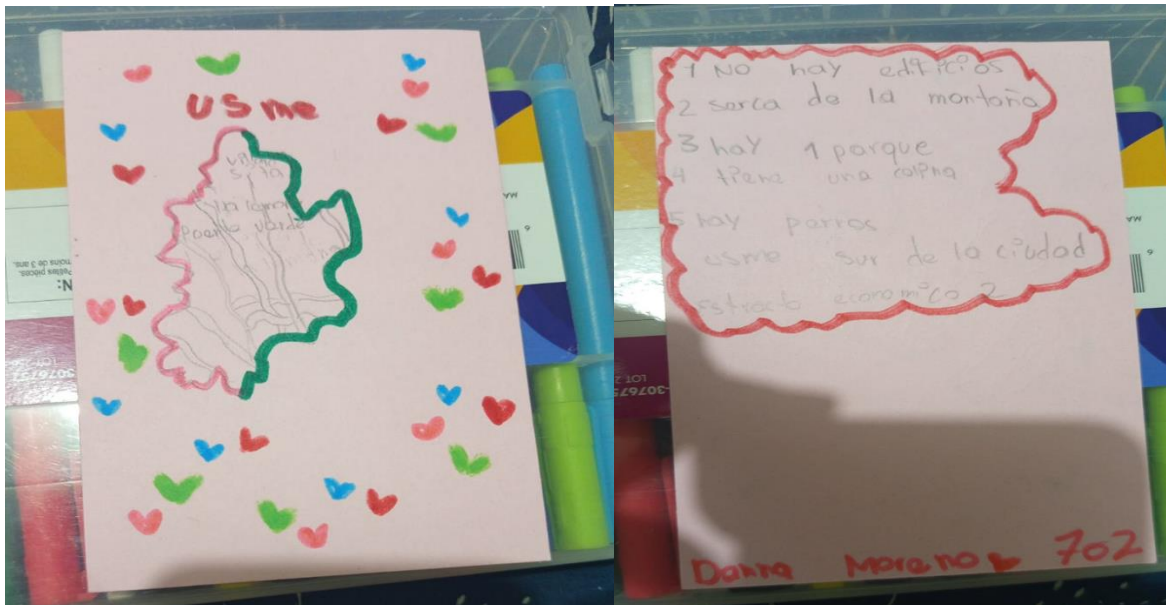


Ilustración 24 Resultados actividad reconociendo la ciudad, fuente elaboración propia

En la sesión desarrollada con el grupo 701, se inicia con la petición del docente a cargo de que los estudiantes se organizaron de forma rápida debido a que entraron varios estudiantes tarde a la clase, lo que reducía el tiempo de la sesión. En primer momento, realizamos la lluvia de ideas en el tablero reconociendo primeramente la palabra periferia, en la cual retomamos lo visto en la sesión de clase anterior sobre el campo y las ciudades, en este punto se hizo necesario realizar ejemplificaciones sobre qué significa estar ubicado en el centro a través de un esquema pequeño, en el que logramos identificar que estar ubicado en el centro implica tener más vías de movilidad, y otro tipo de infraestructura. Para este punto, los estudiantes no solamente reconocen esas ventajas sobre la periferia, sino que además reconocen que los vivires en estas zonas de la ciudad implican otro tipo de dinámicas relacionadas a su movilidad y sus formas de habitar la ciudad.

En un segundo momento, al hablar sobre los recursos, acceso y oportunidades, se realizó un cuadro comparativo que ejemplificara estas temáticas en las cuales los estudiantes resaltaron la importancia del agua potable, la vivienda digna y la lucha comunitaria a través de las historias o ejemplos que habían escuchado en clase con el docente Leonardo.

Se finaliza la sesión sin mayor problema, puesto que los estudiantes en esta clase suelen ser bastante participativos.

Sesión IV: Historiografía Barrial

En esta sesión, al llegar, los estudiantes se encontraban algo desorganizados y también se denota que hay tensión debido a algunos problemas de convivencia, por lo que la docente a cargo me pide un momento para hablar con ellos, a lo que yo indico que no hay problema. Luego de un rato, se organizan para iniciar la sesión. En esta sesión se les pidió traer algunas fotografías y recortes del territorio con el fin de identificar qué lugares de este conocen y cómo se sienten en ellos. Aquí ellos me indican la falta de espacios recreativos como canchas de futbol en buen estado y del cuidado que deben tener al salir de casa, varios de los estudiantes indican que prefieren estar en casa debido a esto.

Se continúa con la dinámica de preguntas orientadoras y lluvia de ideas en el tablero, pues se denota que para ellos el uso del tablero es importante y les gusta escribir en él. Se continúa con la explicación acerca del barrio, de cómo se consolidan y la importancia que tiene el reconocimiento de estas historias para el cuidado y sentido de pertenencia.

Algunos tenían preguntas referentes a por qué resulta tan importante reconocer estas historias, sin embargo, también se denota una actitud de desinterés, que molesta a la docente a cargo, puesto que se intenta crear un sentido de pertenencia con el territorio.

En esta sesión no hubo mayores problemas, así pues, la actividad de cierre y que le da paso a la siguiente categoría es la construcción de una ciudad dibujada teniendo en cuenta algunas indicaciones y reglas. Decido organizarlos en grupos de niñas y niños con el fin de identificar de qué forma aprenden estos. *Debido al tiempo de clase, se dejan organizados los grupos y se termina la sesión con las recomendaciones para la siguiente y última sesión referente a esta temática. *

Para esta sesión con el grupo 701, les pidió traer algunas fotografías y recortes del territorio con el fin de identificar qué lugares de este conocen y como se sienten en ellos, aquí ellos me indican la falta de espacios recreativos como canchas de futbol en buen estado y del cuidado que deben tener al salir de casa, varios de los estudiantes indican que prefieren estar en casa

debido a esto y otros indican que prefieren estar en zonas como las canchas del barrio aledaño o en el domo de Villa Rosita.

Se continua con la dinámica de preguntas orientadoras y lluvia de ideas en el tablero, pues se denota que para ellos el uso del tablero es importante y les gusta escribir en él. Se continua con la explicación acerca del barrio, de cómo se consolidan y la importancia que tiene el reconocimiento de estas historias para el cuidado y sentido de pertenencia.

Algunos tenían preguntas referentes a porque resulta tan importante reconocer estas historias, sin embargo, debido a la cantidad de voces en el salón hablando al mismo tiempo, no se escuchaba realmente los comentarios que estos hacían, lo que me molesto un poco y en este sentido, me dirigí a darles la instrucción de que debían empezar a levantar la mano cuando quisieran decir algo puesto que no se escuchaba más que ruido.

Comentarios como “¿en qué momento pasamos de ser de San Cristóbal a Usme? ...”

“El festival del agua se hizo para cuidar el agua...” “Yo he ido hasta la cervecería alemana...”

Este tipo de comentarios denotaba un profundo interés por contar sus experiencias y relacionarlas con lo que les estaba explicando. La sesión termino amena, y me permitió darles las instrucciones para la siguiente sesión en la cual se da el cierre de la categoría y la evaluación.

Sesión V: Cierre Y Evaluación De La Categoría I

En esta sesión los estudiantes estaban algo inquietos, de forma que fue algo estresante estar con ellos ese día. Se les dan indicaciones para sentarse y organizarse con el fin de organizar el material a usar, este siendo el resultado de las anteriores sesiones. En esta se recuerdan las normas para crear las ciudades, siendo dos ciudades distintas, igual el orden de las niñas resulta diferente al de los niños. En toda la sesión nos dedicamos a hacer la ciudad, añadiendo dibujos y opiniones de cada estudiante sobre la importancia de zonas de futbol o deportes, como también algunas zonas recreativas enfocadas más para que las niñas hablen. Algunas de estas estudiantes manifiestan la importancia de trabajar en equipo, como también su incomodidad con esto, pues algunas de ellas no trabajan en conjunto. Se trata de solucionar

la situación haciendo que cada una asuma su rol y poniendo la firma respectiva de trabajo en clase.

En cuanto a la forma de organizarse de los chicos para esta actividad, es completamente distinta a como se organizan las chicas. Ellos deciden organizarse e intentar dibujar cada uno algo referente, sin embargo, tienen inconvenientes sobre qué dibujar cada uno, así como asumir roles, pues estaban algo inquietos por el almuerzo.



Ilustración 25 Diseño ciudad, grupo 702, fuente elaboración propia

Al regresar del almuerzo, se les dan indicaciones de sentarse y realizar el cierre y evaluación de esta categoría a través de un pequeño quiz en el cual responderían preguntas referentes a la primera temática, como: ¿Qué es el derecho a la ciudad? ¿Por qué es importante la participación ciudadana? ¿Qué es el espacio público? Mencione cuatro características de su barrio. Escriba una problemática de su barrio y una posible solución.

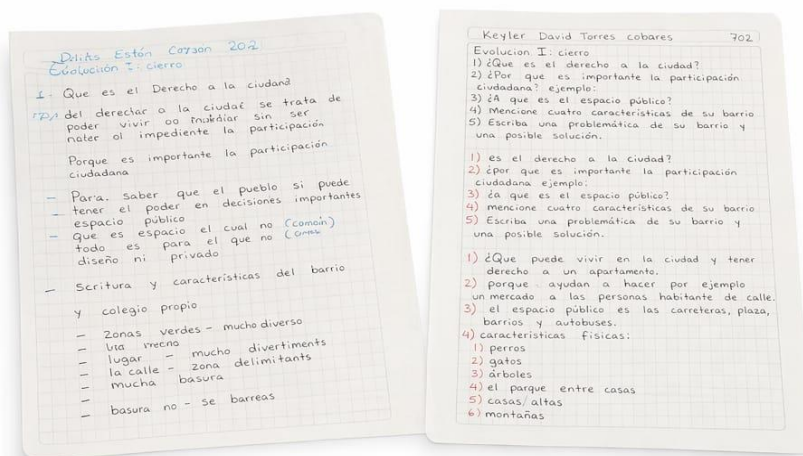


Ilustración 26 Evaluación de cierre y apropiación de conceptos, fuente elaboración propia

En cuanto a las primeras preguntas, hubo respuestas como “yo creo que cada uno tenga derecho a disfrutar de la ciudad, el paisaje y tener derecho a su propia vivienda, a no ser desplazados para irse a vivir a otro lugar...”- Estudiante 03

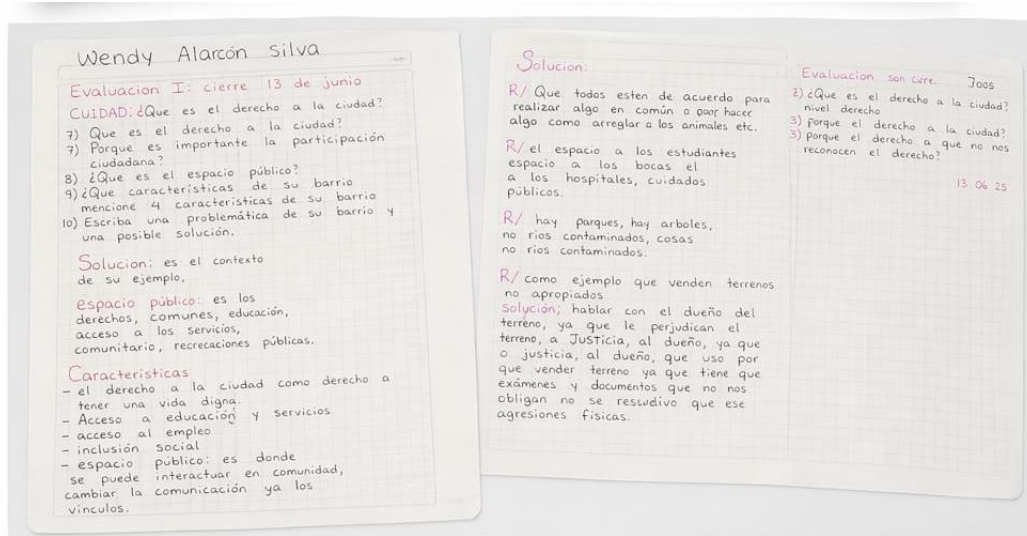


Ilustración 27 Evaluación de cierre y apropiación de conceptos, fuente elaboración propia

Así mismo, “el espacio público es el espacio que no tiene dueño, ni precio, todos cuidamos del...”- Estudiante 04

“Porque la participación ciudadana nos permite ser parte de la ciudad donde estamos y tener identidad...”- Estudiante 05

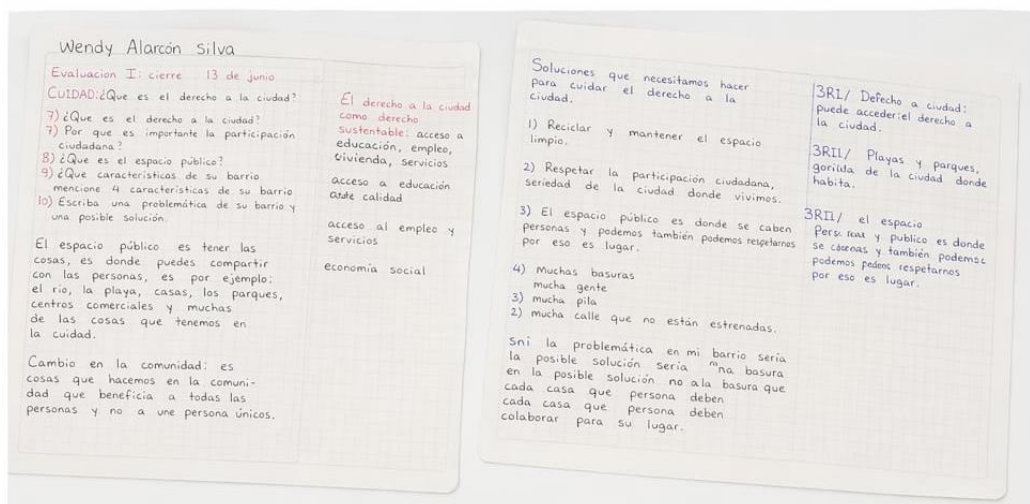


Ilustración 28 Evaluación de cierre y apropiación de conceptos, fuente elaboración propia

Con estas respuestas se finaliza y evalúa el cierre de esta primera categoría, al finalizar el tiempo para responder, se les dan indicaciones referentes a la siguiente categoría, en la cual es necesario organizarse en grupos con el fin de asignarles temas relacionados con la salida pedagógica.

Para la implementación con el grupo 701, siendo la última sesión de esta categoría, se hizo la evaluación del tema, con esto, también dividimos el tiempo en dos con el fin de aprovechar la sesión, en primer momento, se les pide organizarse para escuchar las instrucciones sobre la actividad de construir la ciudad y así también entregarles el material a usar, se les indica que será una sesión grupal que cada uno debe participar.



Ilustración 29 Creación de la ciudad, grupo 701, fuente elaboración propia

Aquí ellos tomaron algunos colores, marcadores e hicieron el trazado inicial de cómo sería la ciudad, se les especifica que deben tener todos los equipamientos como parques, zonas de comercio y demás. Se les da un tiempo de para dibujar, decorar y escribir.

En segundo momento, se les pide que se vuelvan a organizar en sus mesas con el fin de realizar la evaluación de cierre en la cual estos deben responder preguntas relacionadas al primer eje temático.

Se obtienen respuesta como ¿Qué es el derecho a la ciudad? “es el derecho que tenemos nosotros los ciudadanos como al transporte o parques de la comunidad”- Estudiante 06

“es poder vivir en un espacio, o en una vivienda con los servicios básicos”- Estudiante 07

“derecho al transporte, a la comida, a un techo, a un hospital”-Estudiante 08

¿Por qué es importante la participación ciudadana? “es importante porque nosotros podemos dar nuestra opinión”- Estudiante 06 “para decir nuestras opiniones y propuestas”- Estudiante 09

“para escuchar opiniones distintas y escoger una”- Estudiante 10

¿Qué es el espacio público? “el espacio público es alguna construcción o espacio que es público como el parque, y es público porque cualquier persona lo puede usar”- Estudiante 11

“como el salón comunal pero igual hay que pagar para usarlo”- Estudiante 12

“como parques, colegios, portal para coger buses”- Estudiante 07

¿Qué características de su barrio le parecen importantes? “las panaderías, las fruterías”- Estudiante 13- “el parque”- Estudiante 14- “canchas de fútbol, fundaciones, montañas”- Estudiante 13

Escriba una problemática de su barrio y una posible solución. “la basura, yo digo que, pues cada uno podríamos ayudar, no botando la basura, recogerla. La sociedad, a veces roban, son muy groseros, muy problemáticos” – Estudiante 11 – “los que manejan bus atropellan a los perritos, yo creo que la solución es que los conductores deberían tener mas cuidado”- Estudiante 13– “para mí el problema más grande es la calles porque tienen barro y una persona se puede caer la solución es decirle a la alcaldía que la arregle”- Estudiante 15

Para finalizar, se les pidió a los estudiantes, que se organizaran por grupos con el fin de que quedaron cinco grupos con el fin de contestar algunas preguntas y evaluarlas entre todos. Preguntas como ¿Qué es la ciudad? ¿Qué es la participación ciudadana y por qué es importante? ¿cuáles son los derechos y responsabilidades de los ciudadanos? ¿Cuáles son los servicios básicos que se encuentran en una ciudad? ¿Qué es el espacio público y por qué es importante? Esta actividad me permitió reconocer la manera en que estos se comportaban en grupo y los conocimientos colectivos que habían adquirido durante las anteriores sesiones

de clase; Así mismo, permitía hacer una eco evaluación grupal, con esto obtuvimos las siguientes respuestas “la ciudad es una limitación geográfica en el cual vives en una secuencia de personas en el cual habitamos hay comercio y conocemos personas y sus beneficios son conocer personas ayudarnos entre nosotros”- grupo 1

“el espacio público es importante porque sirve para expresarse libremente”- grupo 4

Aclaraciones

Esta categoría nos llevó varias sesiones; sin embargo, se entiende que varias sesiones fueron para terminar actividades pendientes de otras sesiones de forma que no se incluyen directamente. Así mismo, se ajusta al calendario escolar y los tiempos del colegio, puesto que algunas sesiones se tuvieron que ir ajustando a la disponibilidad de tiempo, específicamente a las implicaciones que trae el habitar esta zona de la ciudad, pues los estudiantes realizan algunas sesiones de talleres de reconocimiento del cuerpo y el cuidado del mismo o creación artística relacionada con el cuidado y conservación del medio ambiente.

Se destaca el valor que se le da a las zonas de protección ambiental como el páramo Cruz Verde, el bosque oriental y entre otros. Así mismo, a la creación y cuidado de las huertas escolares como parte del proyecto para la memoria y paz del territorio.

Así mismo, aunque en la planeación inicial se deseaba finalizar con un conversatorio sobre las memorias colectivas sobre el territorio, las cuales debían ser adquiridas en las conversaciones de los estudiantes con sus padres, esta actividad de cierre no se llevó a cabo debido a las dinámicas de comportamiento que dificultaban el espacio de diálogo, se optó de mejor manera por una pequeña evaluación de cierre que contrasta el aprendizaje de esta categoría inicial.

Hallazgos

Frente al primer eje temático enfocado en el **derecho a la ciudad**, se presentan los siguientes hallazgos

- En cuanto a los resultados hallados sobre el concepto de derecho, para los estudiantes de grado 7 estos lo relacionan inicialmente con el pago de servicios

públicos y el reclamo de vivienda digna. Aquí es importante resaltar que estas características reflejan al ciudadano como un cliente del estado, sin embargo, al continuar con las explicaciones en clase, estos reconocen el derecho a la ciudad no solamente como el acceso a, sino como el poder de decidir sobre el espacio; Siguiendo la línea de Lefebvre (1969), Harvey (2013) y Kern (2021) ellos resaltan la oposición y defensa del suelo frente a la mercantilización urbana. Estudiante 01 afirma que el espacio público *"no tiene precio"*, o el derecho a habitar el territorio *"disfrutar del paisaje y no ser desplazado"*. Con esto, ellos resignifican desde sus propias palabras lo que significa habitar la ciudad especialmente los bordes creando en ellos una conciencia política y reconociendo que la urbanización informal en Usme, se encuentra atravesada por dinámicas políticas y sociales particulares que se reflejan en el territorio y en las formas de habitar y apropiarse de este tal como lo plantea Harvey (2013) y Kern (2021) en el primer apartado y Pineda (2017) en el segundo apartado sobre el territorio como una representación viva.

- Durante la primera sesión se encuentra que la respuesta más recurrente frente a los lugares favoritos de los estudiantes es la “casa” o la “la cama”. Bajo este supuesto, es necesario señalar como fenómeno el confinamiento y privatización de los espacios públicos que evitan la socialización, construcción de su autonomía y el disfrute de las infancias en la ciudad; como lo señala Tonucci (2006) en el primer capítulo apartado la consolidación de las infancias... señala que la ciudad moderna ha confinado a las infancias a sus hogares derivado de la ausencia en el territorio de lugares recreativos seguros o con equipamientos adecuados y de calidad. En dialogo con Segovia este confinamiento se reconoce como una limitación para el aprendizaje y apropiación de la ciudad y refleja el miedo sobre la libertad infantil y la construcción de su autonomía.

- Bajo la primera sesión también se hallaron pocas respuestas diferentes en las que estudiantes reconocidos como población migrante mostraron una apropiación diferente del territorio y se reconoce que estos, suelen desarrollar procesos de memoria anclados a su lugar de origen lo que demuestra que el territorio se construye a partir de una carga afectiva como lo menciona Hedrera- Manara et al (2024). en el

apartado las infancias en la consolidación de las infancias. De forma que, el derecho a la ciudad para los estudiantes no solo es reflejo de unos reclamos sino también de una apropiación y construcción de vínculos.

- Otro hallazgo importante, expone que la identidad de la UPZ 52 es el resultado de la llegada de diversos tipos de población, lo que a través de los estudiantes de grado 7 nos indicaría la integración de memorias diversas debido a la población flotante, lo que hace que las percepciones sobre la ciudad sean variadas y se encuentren ligadas a la reconfiguración del vínculo que se teje en comunidad con el territorio. De forma que, este hallazgo resulta fundamental debido a que se observa como la institución se convierte en un escenario atravesado por la tensión entre la exclusión periférica y la dignificación de la vida en la ciudad.
- Durante la sesión temática sobre centro y periferia se encuentran hallazgos fundamentales en los que ambos grupos logran reconocer como la segregación les afecta de manera sistemática tal como lo mencionan Lefebvre (1969) y Torres (2020), en el primer apartado sobre el derecho a la ciudad. Aquí también, los estudiantes logran evidenciar que el habitar la periferia implica desventajas sobre la movilidad e infraestructura. Al realizar ejercicios como buscar rutas en Transmilenio permitió que estos se proyectaran como sujetos activos de la ciudad que reclaman sus derechos a habitar no solamente sus bordes desafiando la segregación impuesta por la planificación urbana.
- En la sesión III, se logra evidenciar lo propuesto por Harvey (2013) en *ciudades rebeldes* denominado como la fragmentación urbana en la que los estudiantes ven lugares como el centro de Bogotá o el centro de Usme como lugares distantes de su lugar habitual, reconociendo que para las infancias la periferia, no representa un lugar de continuidad de la ciudad sino como una isla lejana y extraña en la que deben tener algunas precauciones diferentes y en las que no es posible apropiarse o siquiera habitarlo, reconociendo que son lugares de tránsito.

- Otro hallazgo importante fue en la sesión IV en la que los testimonios de los estudiantes resaltan la preferencia de estar en casa por falta de canchas, equipamientos recreativos y peligros en las calles. Esto dialoga con lo propuesto por Segovia (2017) y Fabiola Valencia (2020) en la que el deterioro del espacio público en la periferia confina a las infancias a sus hogares y profundiza el adulto centrismo, con esto podemos deducir que si la calle representa peligro y amenaza la integridad de las infancias estas son borradas del mapa en lugar de garantizar las condiciones mínimas para su cuidado y protección al transitar la ciudad. Con la actividad de construir la ciudad, está actuó como una resistencia simbólica; al permitirles crear una ciudad basada en sus necesidades en las que se plasma de mejor manera lo expuesto por Tonucci (2006), Segovia (2017) y Hedrera-Manara et al (2024) ya que reconoce que la ciudad para las infancias se debe construir a partir de las experiencias simbólicas de estos y sus particularidades.

Memoria Territorial

Dentro de esta categoría, se da inicio con la conexión entre el territorio y la institución educativa, con el fin de reconocer la influencia que tienen en sí las dinámicas territoriales dentro de la institución educativa. Por lo cual, se hace fundamental el uso del texto “La gente del agua” debido a que este es escrito por un habitante de la comunidad y egresado de la institución, en el cual se recogen varias memorias, entrevistas y relatos de los habitantes del territorio en referencia a la consolidación de este territorio y las luchas y resistencias por habitar y ser parte de la ciudad.

Así mismo, los docentes a cargo de ambos grupos sugieren su uso debido a la necesidad de profundizar el sentido de pertenencia de los estudiantes con el territorio y el reconocimiento de este como un espacio de construcción colectiva de memoria e identidad. De manera que el uso de este texto resulta fundamental debido a la estrecha relación del autor con la institución y el territorio, lo que permite que los estudiantes puedan apropiarse del territorio y sus luchas, como también resistencias. Se propone realizar actividades de reconocimiento del territorio, elaboración de mapas mentales, cartografías sobre el barrio, creación de

personajes, exposiciones y discusiones sobre el concepto memoria colectiva y relatos territoriales.

Sesión I

Antes de iniciar esta sesión, la profesora Lina me presentó a un nuevo estudiante que haría parte del grupo, Samuel, el cual tenía problemas de aprendizaje y me sugirió adaptar mis actividades con el fin de que fuesen más entendibles para él, lo cual me tomó por sorpresa un poco, puesto que dentro de mis planeaciones y metodologías el añadimiento de un nuevo estudiante no estaba e igualmente la adaptación a su nivel de aprendizaje se me hacía algo difícil. De manera que, en esta primera actividad, se optó por darle espacio a su adaptación con sus compañeros y con las actividades que se desarrollarían en mi ejercicio de práctica.

Continuando con la sesión para este día, los estudiantes estaban algo desorganizados, así que lo primero que se les pidió fue organizarse en mesas grupales con el fin de iniciar la sesión con un material audiovisual, que presentaba la historia de otro territorio que también se había consolidado bajo la autogestión comunitaria, ubicado hacia la zona norte de Bogotá, de forma que los estudiantes pudieran reconocer otro tipo de historias similares, como también el reconocimiento de otras dinámicas de memoria colectiva, como el Museo de Autoconstrucción en Ciudad Bolívar. Para esto, se hizo indispensable el uso de material visual como fotografías y mapas, que facilitaron la comprensión espacial e histórica de la temática a trabajar.

Muchos de ellos desconocían estos barrios, pero referenciaban a la localidad de Ciudad Bolívar como una localidad peligrosa y de difícil acceso. Comentarios como: “Allá hay muchos ladrones y ñeros...” “Eso queda muy lejos...” y también preguntas como “¿Usted ha ido allá, profe?” Surgieron a partir de este material.

Por otra parte, antes de iniciar la actividad principal, se escriben en el tablero algunas preguntas para orientar la reflexión de esta categoría, como: ¿Qué historias conocen sobre el origen del barrio? ¿Qué lugares consideran importantes para la comunidad y por qué? ¿Qué cambios han escuchado que ha tenido el territorio a lo largo del tiempo? Este tipo de preguntas permite reconocer los saberes previos y vincularlos con la teoría.

A esto, los estudiantes no suelen ser muy participativos, puesto que se reconoce que es una temática distinta y que muchos suelen desconocer la historia de su territorio. De forma que algunas respuestas fueron algo ambiguas, como “el parque del agua...”, haciendo referencia a lugares importantes, como también “la montaña...”.

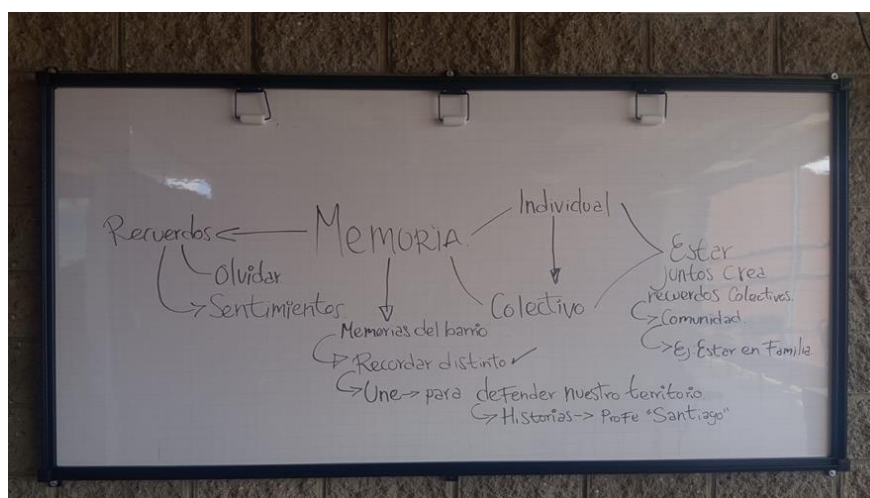


Ilustración 30 Mapa mental sobre la memoria para niños, fuente elaboración propia

Con esto, se realiza una breve explicación en el tablero sobre el concepto “memorias-memoria colectiva”, entendiendo, pues, que esta surge a partir del conjunto de anécdotas, recuerdos, experiencias y significados, una siendo primeramente individual y otra colectiva. Aquí pusimos varios ejemplos con el fin de que los estudiantes lograran entender el concepto; así, pues, algunos chicos dieron pequeños ejemplos como: “El día de ayer yo estaba con Dylan jugando en las canchas y me pegaron con un balón...”- Estudiante 16

Ya con esa explicación, se logra desarrollar la actividad mapa de la memoria, la cual consistía en que los estudiantes ubicaran lugares significativos de su barrio (parques, el colegio, sus casas, casas de sus amigos) y escribieran algunos relatos o palabras relacionadas con recuerdos o anécdotas familiares o comunitarias vinculadas a esos lugares. Con esto, cada grupo socializó los lugares seleccionados y su anécdota.

Para finalizar la clase, se les pidió a los estudiantes un papel con los nombres de cada grupo y se les asigna un tema para investigar para el recorrido que está planteado para la siguiente sesión, así mismo, se les dan algunas pautas para asistir ese día, como llevar la circular firmada, zapatos cómodos, etc.

En cuanto a la implementación de esta sesión en el grupo 701 se realizó una breve explicación en el tablero sobre el concepto “memorias- memoria colectiva” entendiendo pues que esta surge a partir del conjunto de anécdotas, recuerdos, experiencias y significados una siendo primeramente individual y otra colectiva, aquí pusimos varios ejemplos con el fin de que los estudiantes lograran entender el concepto así pues algunos dieron pequeños ejemplos como “yo recuerdo los peinados que me hacía mi tía cuando vivíamos en Venezuela”- “cuando perdimos el partido porque el árbitro era malo...”

Con el desarrollo de la explicación y la ejemplificación que estos dieron, continuamos con la actividad la cual consistía en utilizar las imágenes y fotografías pedidas anteriormente para crear un mapa de la memoria, en el cual organizaron las fotografías junto con pequeñas descripciones vinculadas a esos lugares. Algunas respuestas fueron “esta es una fotografía vieja que tomo mi mamá” “este es el parque del agua, mi hermano tomo la foto”. Al finalizar esta actividad, se logra socializar los lugares escogidos.

Para finalizar la clase, se les pide a los estudiantes organizarse en grupos con el fin de asignarles un tema para exponer en las siguientes sesiones luego del recorrido, se les recuerda la importancia tener presente las indicaciones y pautas para el día del recorrido a la montaña y terminó la sesión, despidiéndome de todos.

Sesión II: Reconocimiento Del Territorio Y Su Historia

El día empezó a las 7:30 a.m. para todos. Para este día, los estudiantes se veían bastante emocionados por salir del colegio y caminar su territorio. Antes de iniciar el recorrido y presentar a algunas personas de la comunidad que nos iban a acompañar, los estudiantes se organizaron para tomar el refrigerio antes de salir, y se cuentan quienes iban a estar en el recorrido. Para esta salida tuvimos que ser muy estrictos con reglas y orden, puesto que iban los dos grupos, 701 y 702, de forma que era un grupo de alrededor de 30 estudiantes. En la puerta del colegio nos encontramos con Johan Perdomo, líder comunitario que hace parte de varias organizaciones sociales del barrio, el cual ha vivido varios años en el territorio. Es importante reconocer la disposición de los estudiantes para el recorrido. Uno de los primeros puntos de este recorrido se dio en el parque del agua, donde tuvimos la oportunidad de hablar con Santiago, quien también hace parte de la olla artística, siendo este un colectivo que

pertenece al barrio. En este punto inicial, Santiago inició su presentación reconociendo que los lugares también guardan memoria, haciendo que los estudiantes se fijaran en una alcantarilla, la cual tenía un logo de una rana. Él preguntó si sabían qué significaba y algunos estudiantes respondieron “las ranas viven en el agua” o “es del acueducto”, dando inicio a la presentación del primer lugar del recorrido y contándoles un poco acerca de la lucha por el agua, siendo esta fundamental en la memoria colectiva del territorio.



Ilustración 31 Recorrido pedagógico, explicaciones del “profesor Santiago” líder comunitario. fuente elaboración propia

Así también, algunos chicos, como habían sido asignados, expusieron sobre las colectividades y la conformación de los barrios de la UPZ, como también expusieron sobre el Festival del Agua.



Ilustración 32 Exposición grupo 702 durante el recorrido pedagógico en el parque del agua. fuente elaboración propia

Así mismo, Santiago nos permitió conocer una construcción colectiva que se está creando para el uso de todos los chicos, chicas e infancias que desean asistir a talleres de arte. En este punto, los estudiantes estuvieron atentos, pero también estaban algo desorganizados, lo que causó un poco de molestia al momento de entrar a la casa cultural que se está creando. Hubo varios comentarios de que el lugar les generaba incomodidad debido a que este cuenta con un sótano para la realización de un cine comunitario.

Nuestro recorrido continuó hacia el antiguo Colegio Las Violetas, en el que tendríamos una charla con Johan. Los estudiantes generaban un poco de desorden desde el uso de un balón de fútbol, yendo y viniendo, como también distracciones que encontraban alrededor, como parques o zonas de juego, lo que incomodó y molestó bastante a la docente Lina, de forma que yo también, algo cansada del desorden y desobediencia de estos, decidí quitarles el balón.

Llegamos a las instalaciones del antiguo colegio, donde nos recibió el guardia, Johan nos hizo un pequeño recorrido debido a que llovió y tuvimos que quedarnos en los salones de primaria. Debido al ruido y desorden de los estudiantes, estuvimos haciendo juegos con las palmas con el fin de que estos se entretuvieran y coordinaran para que permitieran quedarse en silencio y escuchar a Johan.



Ilustración 33 Recorrido pedagógico, antiguo colegio Las Violetas fuente elaboración propia

En cuanto a la explicación, ellos estuvieron bastante atentos a las historias que nos contaba Johan. Luego de un rato, se les dio un tiempo libre para comer algo y esperar que dejara de

llover, así jugaron un rato en las canchas del antiguo colegio. Me pareció significativo acercarnos a este espacio y a las personas de la comunidad, especialmente a Johan y Santiago, quienes han estado muy presentes en la construcción de los barrios altos de Usme y su labor con los jóvenes y las infancias del territorio, sin embargo, se entiende que para los estudiantes resulta poco importante el reconocimiento de estas memorias y sentido de pertenencia, pues algunos no estaban atentos.

Continuamos nuestro recorrido hacia el Acueducto Comunitario de Las Violetas, donde algunos estudiantes hicieron otras exposiciones. En este punto, algunos estudiantes ya estaban demasiado desorganizados, lo que generaba un ambiente incómodo, puesto que no prestaban atención, estaban más interesados en jugar con los columpios del parque y demás. Para mí, este punto representó un nivel de estrés debido a la forma en que algunos no estaban siendo respetuosos ni conmigo, ni con sus compañeros que estaban exponiendo, de forma que tuve que regañar a algunos estudiantes sobre su comportamiento.

Para el siguiente punto, la docente Lina también se sentía algo molesta con el grupo debido a sus comportamientos, de forma que ella también tuvo que regañarlos. Dentro de este punto, nos dirigíamos hacia la Planta de Tratamiento de Aguas Yomasa, en la cual de nuevo expusieron y nos dispusimos a leer algunos fragmentos del libro “La gente del agua” con el fin de que estos reconocieran la importancia de la labor de personas como Santiago y Johan, o de sus abuelos, e incluso padres. Se dieron algunas explicaciones sobre el significado de la planta de tratamiento, como también del acueducto comunitario para la comunidad.



Ilustración 34 Recorrido pedagógico, PTAP Yomasa fuente elaboración propia

Se les advirtió sobre su comportamiento, especialmente para subir hacia la montaña, ya cansados de decirles que se comportaran. Aquí ellos estuvieron más tranquilos y ordenados, puesto que la idea de subir la montaña y estar en la laguna les animaba mucho. La subida a la montaña resultó algo complicada debido a que el suelo estaba mojado y resbaloso; hubo varias caídas y embarradas, pero ellos estuvieron muy atentos a todo aquello que veían. Me pareció muy significativo el acompañamiento de algunos perros de la comunidad, quienes subieron con nosotros hasta la montaña, puesto que algunos de estos perros eran cuidados por la comunidad.

Este recorrido se terminó alrededor de la 1:30 p.m., en el que los muchachos estuvieron algo desorganizados, pero en el cual aprendieron algo más sobre su territorio y escucharon las memorias de aquellos que han habitado el territorio.

Sesión III

Para esta sesión se organizó una guía de observación, en la cual los estudiantes respondieron a preguntas relacionadas con el territorio y con lo observado en clase, tratando de relacionar lo visto en el recorrido con las explicaciones en clase y las historias de los líderes que nos acompañaron durante el recorrido.

Puesto que esta guía se diseñó en tres partes, la primera permitiendo el reconocimiento de los lugares visitados y la manera en que estos entienden su uso e importancia, en la segunda parte, los estudiantes debían responder a la manera en que se sintieron durante el recorrido y las enseñanzas que les dejó haber caminado su territorio. En esta parte hubo algunas preguntas por parte de los estudiantes: “¿Cómo se llama el profesor que nos acompañó...?” “¿Por qué era que se llamaba el parque del agua...?”, las cuales contesté con amabilidad y haciéndoles un breve recordatorio sobre el recorrido y sobre los líderes que nos acompañaron.

Por otra parte, para finalizar la guía de observación, cada estudiante diseñó una cartografía propia de lo visto en el recorrido y del recorrido hasta la montaña.

Para esta parte, se les enseñó a hacer mapas, mostrándoles de esta forma cómo se lee un mapa y su función. A algunos estudiantes les cuesta georreferenciarse; sin embargo, estuvieron atentos a la explicación. Aquí de nuevo hicimos un breve recordatorio sobre los lugares por los que pasamos, así como también se realizó una breve explicación sobre el vínculo entre

memorias y lugares, con el fin de que los estudiantes reconocieran cómo los lugares también hacen parte de la construcción colectiva de memorias. Y haciendo alusión a la presentación que realizó Santiago, líder comunitario, referente a la forma en que los lugares también guardan memorias.

Así mismo, para esta sesión, algunos de los estudiantes estuvieron realizando las guías en parejas, encontrando similitudes y diferencias en los lugares o sensaciones que tuvieron en estos. Fue un ejercicio que les permitió reconocerse como distintos pero iguales en una idea colectiva sobre su territorio.

De forma que esta sesión fue tranquila y concentrada mayormente en entender cómo los estudiantes veían su territorio y cómo lo representaban en el uso de mapas.

En cuanto el desarrollo de esta sesión para el grupo 701 antes de desarrollar la guía de observación, se les indica a los estudiantes que deben presentar las exposiciones planeadas con anterioridad sobre el territorio. De forma que, algunos tenían sus carteleras.

“El festival del agua nace con la organización comunitaria de cuidar del agua y de las montañas...”



Ilustración 35 Exposición Grupo 701, Fuente Elaboración propia

Aquí se hace necesario brindarles varias retroalimentaciones sobre las exposiciones definiendo el año en que surge este festival, los motivos y la lucha comunitaria no solamente por el cuidado del agua sino también por el acceso a la potabilización de la misma. Sin embargo, me sorprendió que varios estudiantes reconocían el festival, pero no asistían o participaban en él.

“Tihuaque, queda en la zona sur de la ciudad, en Usme, limitando con San Cristóbal...es conocida por ser una zona rural...”

Siguiendo esta misma línea, las exposiciones tenían como objetivo conectar lo visto en el recorrido, lo que ellos investigaron y lo que previamente yo les había expuesto. Al finalizar las exposiciones, se les entregó el material para la guía de observación, aquí los estudiantes debían responder y trazar el recorrido en el mapa.

Esta guía se diseñó en tres partes, la primera permitiendo el reconocimiento de los lugares visitados y la manera en que estos entienden su uso e importancia, en la segunda parte, los estudiantes debían responder a la manera en que se sintieron durante el recorrido y las enseñanzas que les dejó haber caminado su territorio. En esta parte hubo algunas preguntas por parte de los estudiantes “cómo se llama el profesor que nos acompañó...”

“porque era que se llamaba el parque del agua...” las cuales conteste con amabilidad y haciéndoles un breve recordatorio sobre el recorrido y sobre los líderes que nos acompañaron.

En cuanto al trazar el recorrido en el mapa, se les dio algunas indicaciones sobre cómo se lee un mapa, que elementos tiene un mapa y de qué manera los mapas nos ayudan a ubicarnos en el mundo. En este punto, se logra evidenciar que les cuesta georreferenciarse a lo que la explicación que se les da sobre norte-sur refuerza la necesidad de la geografía en las escuelas. Siguiendo con la actividad, les recordé los lugares en los que estuvimos y les hice una breve explicación sobre el vínculo entre memorias y lugares, haciendo una pequeña alusión a lo expuesto por Santiago líder comunitario, en las que los lugares tienen marcas que reflejan y plasman recuerdos y memorias.



*Ilustración 36 Exposición Grupo 701, Fuente
Elaboración propia*

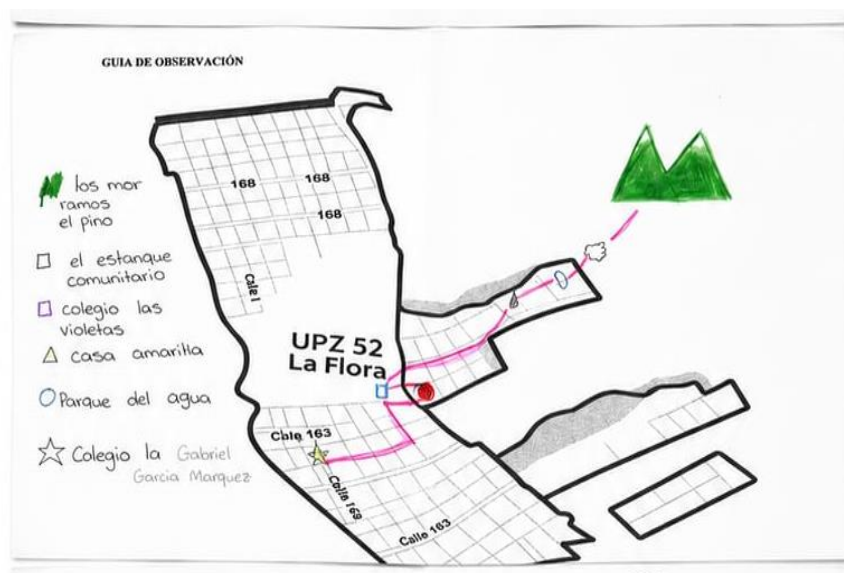


Ilustración 37 Cartografía de la salida pedagógica, grupo 702 fuente elaboración propia

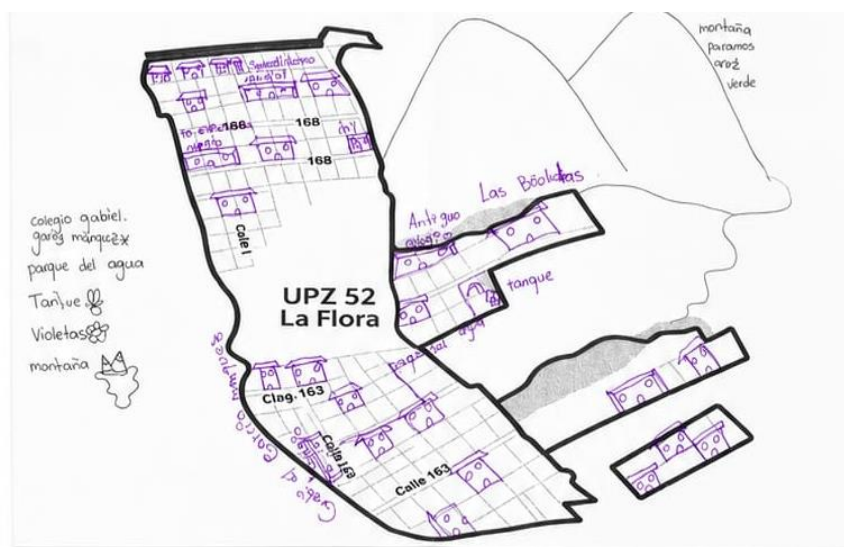


Ilustración 38 Cartografía de la salida pedagógica, grupo 701 fuente elaboración propia

GUIA DE OBSERVACIÓN

NOMBRE: Sofia Cecilia Ramírez Romero Laura Katalina Martínez Riva	
CURSO: 702 FECHA: 22 de agosto del 2023	
LUGAR: Colegio	
HORA: 7:01 a.m.	
ACTIVIDAD #1: Describe lo observado durante el recorrido como también, las actividades que se realizaron de manera detallada.	
HOLAS	ACTIVIDAD
El Parque del agua	hablaron sobre los cuidados y cuando entrego al festival del agua
La casa antigua la día antigua	que quevón donde hablaba sobre reuniones del barrio
Tanque de agua	hablaron como hacían la gente para tener agua potable
Colegio de las violetas	hablaron sobre cuanto lleva el colegio sin utilizarse y sus historias y de como era en esa época
Montaña y ríos y lagunas	sobre cuidar el medio ambiente y no botar basuras en los ríos para no contaminar los ríos.

Ilustración 39 Resultados guía de observación después de la salida pedagógica, grupo 702 fuente elaboración propia

ACTIVIDAD #2: Responde a las siguientes preguntas: 1. ¿Qué actividad te pareció más significativa y por qué? 2. ¿Qué problemáticas o necesidades observaste? 3. ¿Cómo podrías ayudar a mejorar tu territorio? 4. ¿De qué forma preservarías las memorias e historias del territorio? 5. ¿Cuál lugar fue tu favorito y por qué? 1) El parque del Festival del agua por que ahí hacían rifas, para conseguir para los económicos, por que también estaban por el agua. 2) Basuras, ruido y contaminación la parte linda dijo que motivaba los pies y hay 3) Se tiene que hacer un sistema de tuberías 3) Se tirando las basuras y los perros callejeros que tienen un domo pa que no dejen pujan las basuras. 4) Escribiéndola en un libro o pasarlo a los hijos y a los nietos solamente y en los cuadernos. 5) La fiesta de por que nos tiramos y casi nos caímos.
ACTIVIDAD #3: Tu Barrio, Tu Territorio Dibuja el recorrido que se realizó y los elementos que observamos como: -Quebradas, montañas, ríos, lagunas, etc. -Edificios y construcciones que hacen parte del territorio como el colegio las violetas, el parque del agua, los postes de luz, etc.

Ilustración 40 Resultados guía de observación después de la salida pedagógica, grupo 702 fuente elaboración propia

Así mismo, para esta sesión algunos de los estudiantes, estuvieron realizando las guías en parejas encontrando similitudes y diferencias en los lugares o sensaciones que tuvieron en estos. Fue un ejercicio que les permitió reconocerse como distintos pero iguales en una idea

[illegible]

fuentes elaboración propia

En esta sesión se inicia con unas recomendaciones de la docente a cargo, en las que me indica que debía ser más estricta con el grupo 702, de forma que entiendo lo que dice y me dispongo a organizar la sesión de ese día. Inicialmente, se escribe la pregunta orientadora, la cual es: ¿Qué historias del barrio construyen nuestra identidad? Para resolver estas preguntas, se usa de nuevo el tablero debido a la relación tan cercana que tienen ellos con este, se dispone a realizar una breve explicación relacionada con los relatos que se recogen en el libro “La gente del agua” de Marlon Valdez, en el cual se reconoce la importancia de la autogestión comunitaria del territorio.

35

como “porque tenemos que cuidar el agua”, “los páramos”, “los frailejones”, “por el acueducto”. Con esto ellos hicieron un recordatorio de lo visto en el recorrido.

Se da inicio a la actividad propuesta para esta temática: “Fluyen como el agua: relatos de la UPZ”. En esta actividad se hizo uso del texto “La gente del agua” con el fin de que ellos leyeran algunos fragmentos y reconocieran su propia historia desde este. Aquí hicimos especial énfasis en no solamente utilizar algunos fragmentos del texto, como en busca del agua, enfocándonos principalmente en el reconocimiento de las memorias de resistencia y lucha para la obtención del agua potable y construcción del acueducto comunitario, como también la privatización de la quebrada Yomasa por parte de la Cervecería La Alemana.

La actividad consistió en dividir los grupos entre niños y niñas, pero al momento de iniciar la actividad se denota que hay muchas más niñas que niños, lo que hace que se modifique un poco la actividad, distribuyéndolos equitativamente. La actividad consistió en que los estudiantes debían tener los ojos vendados para ir avanzando hacia la meta. Para esta actividad, ellos estaban algo desorganizados de nuevo, lo que al final hizo que la actividad se tornara tediosa hasta el punto que se tuvo que cancelar debido a que los estudiantes estaban gritando, discutiendo entre ellos, lo que me molestó a mí y a la docente a cargo, quien me pidió que dejara un quiz y con eso finalizara la actividad debido a la actitud de los estudiantes. A lo que se dejaron preguntas relacionadas con los fragmentos leídos en el rato que hicimos la actividad, no fue finalizada, pero se dejó el quiz a contestar, el cual tenía preguntas relacionadas con la explicación inicial sobre la fundación del acueducto, el Festival del Agua y la privatización de la Cervecería La Alemana.

En cuanto al grupo 701, Esta sesión inició algo tarde debido a que era necesario la participación de todo el grupo, pero estos estaban algo desorganizados. Inicialmente, se les pide prestar atención a las indicaciones en las que la actividad la realizaríamos en la parte de afuera. Al iniciar, se les enseña el texto a trabajar para las siguientes sesiones “la gente del agua” se les da un breve contexto de que trata el libro y quien es el autor. Siguiendo esta misma línea se escribe en el tablero la preguntara orientadora: ¿Qué historias del barrio construyen nuestra identidad? Para resolver estas preguntas de usa de nuevo el tablero debido a la relación tan cercana que tienen ellos con este, se dispone a realizar una breve explicación

relacionado a los relatos que se recogen en el libro “la gente del agua” de Marlon Valdez, en los cuales se reconoce la importancia de la autogestión comunitaria del territorio.

En este momento hubo comentarios como: “la montaña hace parte de nuestro territorio” o “aquí el aire es más fresco...hay menos ruido...más naturaleza” con estos comentarios podemos dar inicio a la actividad propuesta para esta temática “Fluyen como el agua: relatos de la UPZ” aquí se les pidió organizarse en parejas debido a que había pocos estudiantes y bastante espacio aquí estos debían tener los ojos tapados y responder algunas preguntas para poder avanzar hacia la línea de meta, esto con el fin de relacionar las experiencias de estos con las experiencias narrativas plasmadas en el texto.

A medida que se realizaba alguna pregunta, se les dio una explicación con la lectura de algunos fragmentos del texto, relacionados específicamente a la lucha social y memorias de autogestión que se dan en el territorio, con esto surgen nuevas dudas como “profe, ¿en qué año dejamos de ser de San Cristóbal?” así mismo algunas otras relacionadas a los líderes sociales que estuvieron presentes en el territorio y reivindicaron su derecho a la ciudad. Esta sesión permitió profundizar sobre la privatización del agua y recursos, como también se ven reflejados sus percepciones sobre lugares que hacen parte de la memoria comunitaria del territorio, aquí ellos desconocen el nombre de algunas quebradas como la Yomasa y suelen decirle La Alemana, debido a la ubicación de una cervecería ubicada anteriormente allí, comentarios como “entonces ¿no es la alemana? ...” “la montaña hace parte de nosotros” “es mejor estar en San Cristóbal, Usme es muy lejos”. De manera que, el uso de estos textos permitió resaltar estas memorias de resistencia y los procesos que se gestionan en el territorio para conservar sus memorias y la resistencia frente a las dinámicas urbanas que les afectan.



Ilustración 42 sesión IV Actividad relatos de la UPZ, Grupo 702 fuente elaboración propia

Sesión V

Para esta sesión, denominada Usmeando en La Flora, tenía como objetivo que reconocieran la autogestión del territorio y los imaginarios que se tienen sobre el territorio.

En esta sesión, antes de entrar con los estudiantes, la docente a cargo me pidió hablar a solas. Ella se disculpó conmigo por el comportamiento de los estudiantes del grupo 702 en la sesión anterior y me comentó que había hablado con ellos sobre este comportamiento, de forma que, al entrar, los estudiantes estuvieron más dispuestos a prestar atención.

Seguimos con la misma dinámica, en la que se les da una pregunta orientadora: ¿Cómo se organizó la comunidad ante las dificultades?

Para dar inicio a esta temática, pusimos algunos ejemplos como: ¿qué harían ustedes si les cortan el agua por mucho tiempo? Algunas respuestas que se obtuvieron fueron “pagar el recibo...”. “Poner una queja...”. “Hacer una reunión en el salón comunal y quejarnos...”. Así mismo pusimos otro ejemplo, como: “¿Qué harían ustedes si cortan la luz de manera sorpresiva?”. En esta hubo respuestas como “hacer una manifestación...” “Poner una queja...” “Preguntar por cuánto tiempo estaremos sin luz...” “Hablar con los vecinos de la situación...”

A raíz de estas respuestas, pudimos dar inicio a la explicación sobre la organización de la comunidad frente a estas dificultades, haciendo referencia al acueducto, a los postes de energía y las historias que se lograron obtener en entrevistas, como también dentro del libro. Así mismo, los estudiantes comentaron sobre otro tipo de organizaciones, como la construcción del domo de Villa Rosita, al cual algunos asisten, y recordaron de igual forma la charla que tuvimos con el líder social Santiago y Johan. Comentarios como “el domo de Villa Rosita es para hacer tareas...” “Ahí también podemos jugar con otros niños...” “El profe Santiago nos dijo que el acueducto fue una lucha comunitaria de todos, ¿se acuerda?, profe Jessica”.

De esta manera se les pidió organizarse en dos grupos con el fin de iniciar la actividad, que consistía en la construcción de un puente conjunto para visualizar las dinámicas de autogestión. Con esto se les proponen diferentes situaciones como: “Hay un problema con el poste de la luz que afecta al colegio, pero este queda del otro lado de la quebrada. ¿Cómo podemos ayudar?” A estos ellos tenían que buscar una solución conjunta con el fin de que yo les diera materiales para la construcción de dicho puente. Durante esta actividad ellos estuvieron atentos y participaron; hubo risas frente a algunas soluciones, pero la actividad terminó de buena manera.

Al regresar del almuerzo, se hizo una pequeña reflexión final sobre la importancia de la autogestión para la comunidad y el territorio, donde ellos también proponían otros recursos como derechos de petición, quejas y manifestaciones. Para finalizar, se les dio indicaciones de traer algunos materiales para la próxima clase.



Ilustración 43 sesión V Usmeando en el territorio, grupo 702 fuente elaboración propia

En cuanto al grupo 701 el desarrollo de esta sesión inicio tarde, debido a que varios estudiantes tenían un problema con la coordinadora académica, lo que a su vez termina afectando la dinámica en clase. Aunque se tenía planeado la actividad Usmeando en La Flora, debido a la falta de organización de los estudiantes y la constante entre entrar y salir de los mismos, no se pudo realizar la actividad. Trate de no verle el problema a la situación puesto que, para este día me encontraba algo indispuesta y la situación me generaba malestar, pero me permitió ver la dinámica del docente a cargo con los estudiantes. Sin antes finalizar la sesión, les indique a los estudiantes que se encontraban allí y al docente que para la próxima sesión era necesario tener algunos elementos como plastilina, bolas de icopor, palitos de pincho, con el fin de realizar la actividad propuesta de esa manera se cierra la sesión.

Sesión VI- las mujeres como protagonistas del territorio

Para esta sesión, los estudiantes del grupo 702 estaban algo ansiosos por utilizar el material, de forma que se da inicio a la clase cerca de las 11:40 a. m., reconociendo que estaban terminando una actividad de la clase de la docente Lina. Ella me pidió muy amablemente que le dieran unos minutos más y con eso ellos terminaban de hacer la actividad para poder dar inicio a la sesión.

Algunos se me acercaron a preguntar: “Profe, ¿qué vamos a hacer hoy...?” “Profe, vea mi bolita de icopor...” Se notaban muy emocionados por la actividad que estaba enfocada

principalmente en las mujeres como protagonistas de la historia. Para dar inicio a la clase, iniciamos con una pregunta orientadora: “¿Cuál es el rol de la mujer en la construcción del territorio?”



Ilustración 44 Sesión VI Mujeres en el territorio

Iniciamos preguntándoles qué mujeres del territorio que conocen trabajan por la comunidad y cuál mujer que se encuentra en su vida es importante para ellos, haciendo referencia a sus madres, hermanas o abuelas. Cada uno pasó al tablero a escribir el nombre de alguna mujer. En esto hicimos una pequeña socialización sobre los nombres escritos en el tablero, aquí hubo respuestas como: “Adela es mi abuela, me cuida mientras mi mamá trabaja y ayuda en una fundación a servir comida”. En esto también hice preguntas como: ¿Por qué creen que es importante el rol que cumplen sus madres, abuelas o hermanas? ¿Qué hacen estas por la comunidad? En estas preguntas hubo comentarios como “ella nos cuida y ya”, “ella trabaja todo el día”. Aquí se hizo fundamental la explicación sobre las labores del cuidado, en las que se evidenció que mayormente los estudiantes relacionan a las figuras femeninas con estas labores como cuidar, limpiar y organizar, reduciendo su papel a esto. Lo que dio inicio al abordaje de la pregunta orientadora en la que inicialmente les pregunté si conocían a la señora Marta Lessmess, quien no se considera lideresa social, pero que apoya a la comunidad desde su llegada al territorio en labores de enseñanza. Estos comentaron que no la conocían, de forma que se les dio una explicación sobre su historia, en la que se reconoce su labor en la alfabetización de adultos mayores o personas nuevas del territorio que no tuvieron la oportunidad de estudiar antes con el fin de sacar su bachillerato.

En esta explicación hubo comentarios como: “¿Qué es alfabetización...?” Reconociendo que estos no tienen un amplio vocabulario, les sugerí crear un minidiccionario en el tablero en el cual se irían anotando palabras que no conocían para que estos pudieran entender de mejor manera la explicación, reconociendo que esta temática hace parte fundamental del tema investigado debido a la construcción de los barrios altos de Usme. Aquí también hicimos énfasis en el reconocimiento de estas labores del cuidado como parte fundamental para la construcción del territorio y la importancia que tiene no solamente su reconocimiento, sino también su distribución equitativa. De modo que, en esta sesión también se usó el texto “La gente del agua” con fragmentos como “La mujer y la construcción de lo común”, en el cual había pequeños relatos de mujeres del territorio. Aquí los estudiantes, algunos leyeron estas historias y se les preguntó si conocían historias similares, hubo comentarios como “la vecina es madre soltera y ha trabajado por sus hijos...”. Así mismo, se les explicó que muchas de las mujeres del territorio eran dueñas de las casas que habitan. Aquí se les preguntó por qué esto era importante para la historia de los barrios altos de Usme; algunos decían que era porque siempre habían sido hombres los dueños de las casas, otros porque eran mujeres que no tenían esposo.

Con esto pudimos dar continuidad a la clase y a la explicación de las memorias de lucha y resistencia de las mujeres que son poco reconocidas en el territorio.

La clase se hizo corta, debido a que ellos salían a almorzar y, debido a un inconveniente en el restaurante, se demoraron más tiempo.

De forma que no se pudo realizar la actividad propuesta, la cual consistía en la creación de un personaje femenino y su historia dentro del territorio.

En cuanto al desarrollo de esta sesión con el grupo 701, esta resulta ser de mis sesiones favoritas debido a la temática, a los resultados y dinámicas que se dan, por lo cual, estaba algo animada. Al entrar al salón, se les pide a los estudiantes organizarse para dar inicio a la sesión. Los estudiantes llevaban sus materiales para la realización de los personajes femeninos, aquí se les dieron instrucciones sobre que debían ser si o si personajes femeninos y que estos debían tener un nombre y realizar una actividad comunitaria.

Empezamos con la explicación teórica, dándole paso primero a la lectura de un fragmento sobre el capítulo “la mujer y la construcción de lo común” en este capítulo logramos resaltar el rol de la mujer en la construcción del territorio y como esta historia se veía eclipsada por el hombre siendo este el principal protagonista. Con esto, se les pidió escribir en el tablero quien es la mujer más importante para ellos y que hace que la consideren de esta forma. Aquí ellos escribieron nombres como “Lina- mi mamá” “Carolina” y distintos nombres que ellos relacionaban a familiares como hermanas, tías, madres y abuelas las cuales ellos resaltan como importantes debido a su rol de cuidado.

Luego de esta actividad, en el tablero los estudiantes se sentaron en sus puestos, aquí les di una explicación algo breve debido al tiempo sobre la importancia de las mujeres en el territorio y ejemplifica esto a través de las historias de Marta, Nelly, Aura quienes habitan el territorio y participan en él desde hace varios años; así mismo, se les ejemplifica que varias mujeres son dueñas de sus casas lo que permite reconocer que el territorio está construido con el cuidado de estas y transforma el ideal de que el hombre debe ser dueño y único propietario de estos espacios permitiendo que las mujeres también se apropien de la ciudad.

Bajo esta misma línea, se les dio las indicaciones sobre la actividad y su evaluación. Aquí, hay que resaltar que este tipo de actividades les genera bastante agrado así que su comportamiento fue bastante bueno, como también hicieron comentarios como: “profe, está quedando bien...” “profe, puedo hacer esto...” “profe está quedando bonito...”. Así mismo, durante la evaluación, estos expresaron sus ideas sobre lo que significa ser líder social o comunitario, comentarios como “ser líder es hacer cosas buenas para todos” “un líder ayuda a otros” “mi mamá es importante porque trabaja y cuida de mí” lo que profundizó aún más el rol de la mujer, que estos muchas veces pasan por desapercibidos.

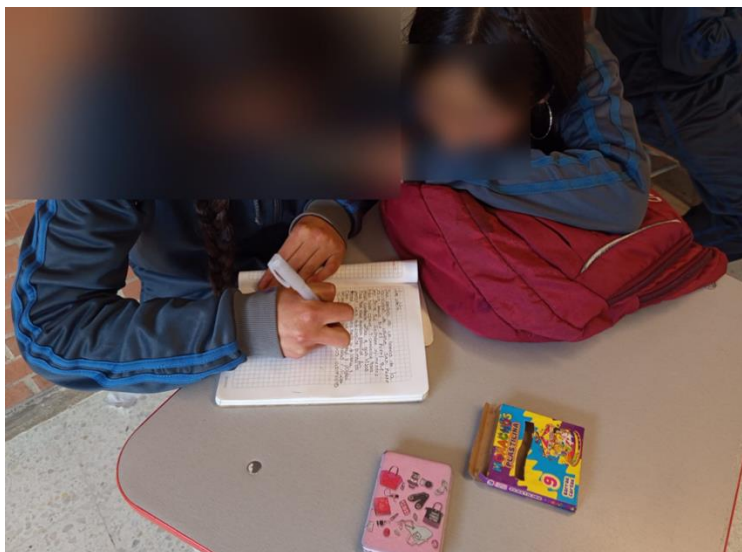


Ilustración 45 Creación de la historia del personaje femenino, grupo 702 fuente elaboración propia

Sesión VII

Para esta sesión, los estudiantes del grupo 702 llevaban sus materiales para la realización de los personajes femeninos, aquí se les dieron instrucciones sobre que debían ser sí o sí personajes femeninos y que estos debían tener un nombre y realizar una actividad comunitaria.

Aquí de nuevo hicimos un pequeño recordatorio sobre la importancia de las mujeres en el territorio, recordando la historia de Marta y añadiéndole la historia de la señora Nelly, habitante del territorio. De manera que pudimos terminar la lectura del capítulo “La mujer y la construcción de lo común”, en la que de nuevo hicimos uso del diccionario en el tablero con el fin de que la lectura fuera más fácil. Algunas palabras que se resaltaron fueron las de “patriarcado”, en las que se enfrascó el rol de la mujer del territorio en la construcción de las ciudades y cómo esta historia se veía eclipsada por el hombre, siendo este el principal protagonista. Esta explicación le dio mayor profundidad a la actividad a realizar.

La evaluación de esta actividad consistió en que debían socializar el personaje a sus compañeros de clase, debido a que esta sesión se enfocó en la realización del personaje, la explicación fue breve. Aquí, hay que resaltar que este tipo de actividades les genera bastante agrado, así que su comportamiento fue bastante bueno, como también hicieron comentarios como: “Profe, está quedando bien...” “Profe, ¿puedo hacer esto...?” “Profe, está quedando

bonito...” Así mismo, al hablar sobre lideresas sociales, hubo comentarios como: “Profe, usted también es una, ¿sí? ...” Reconociendo el rol de la docencia, así mismo mencionando a la profesora Lina. Durante la sesión, un estudiante se acercó a la profesora Lina, la cual me preguntó si Blessd hacía parte de la comunidad. Entre risas se hizo la corrección, puesto que el estudiante estaba realizando el personaje de Blessd, a lo que yo también le pregunto a este de dónde es el cantante. El estudiante comenta que de Medellín y yo pregunto qué de dónde estamos hablando, de qué lugar, a lo que sus compañeros corrigen que estamos hablando del territorio, de Tihuaque.

La sesión termina en la socialización de estos personajes, en los que los estudiantes responden a preguntas como: ¿cuál es el nombre de este personaje? ¿En qué ayuda a la comunidad? ¿En qué barrio vive? ¿Hace cuánto tiempo vive en el territorio? Hubo varias respuestas, como: ayudan en las fundaciones cercanas, ayudan a los perritos callejeros, vive hace 10 años, construyó su propia casa y ayudó a construir la casa del vecino.

La sesión termina de forma tranquila y con comentarios graciosos por la forma de algunos personajes, y con una pequeña reflexión sobre la importancia de reconocer el cuidado del hogar como un pilar fundamental en los hogares y en la construcción de la sociedad.



Ilustración 46 Elaboración del personaje femenino- grupo 702 fuente elaboración propia

Hallazgos

Frente al segundo eje temático **sobre la memoria territorial**, se presentan los siguientes hallazgos

- Durante el desarrollo de las practicas pedagógicas con el grupo de 7, especialmente las sesiones I y II, en el que se abordó el concepto de memoria colectiva a través de las ejemplificaciones de experiencias individuales de los estudiantes en su cotidianidad habitando el territorio. Estos ejercicios permitieron evidenciar lo planteado por Halbwachs (1968) en el apartado de memoria territorial en el que se sostiene que la memoria no es única, esto alimentado a través de la socialización de los estudiantes de sus experiencias vinculadas a lugares específicos del territorio, reconociendo que sus recuerdos y anécdotas se encuentran atravesados por dinámicas colectivas y alimentan el territorio. Por otro lado, se logra evidenciar que, aunque los estudiantes han dotado el territorio de significado a través de sus experiencias, no suelen vincular el territorio con los procesos históricos y comunitarios y desconocen la importancia de estos en la actualidad. De forma que, se hace necesario fortalecer procesos pedagógicos que reconozcan el territorio y profundicen el sentido de pertenencia.
- Durante las practicas pedagógicas llevadas a cabo también se logra identificar la presencia de memorias provenientes de otras zonas del país o aledaño, lo que permite evidenciar como el territorio, es el resultado de procesos de migración y apropiación de estos habitantes y resaltan la construcción de vínculos comunitarios y con el territorio tal como lo menciona Hedrera- Manara et al. (2024) en *las Cartografías de memoria y experiencias migratorias de niños/as: un análisis visual*.
- Otros hallazgos fundamentales en las primeras sesiones nos permitieron evidenciar como los estudiantes logran identificar el territorio como una construcción social en los que se plasman historias y con esto se construyen memorias colectivas que buscan dignificar la vida periurbana fuera de una normativa estatal tal como lo menciona López (2013) y Rodríguez (2013) en el apartado el territorio como representación de sus habitantes.
- En cuanto a las sesiones de recorrido territorial y construcción de mapas, se logra evidenciar que este tipo de recorridos permiten que los estudiantes vinculen los

conocimientos adquiridos en clase con la experiencia viva del territorio. De forma que, estos no solamente reconocen el espacio que habitan, sino que además con el acompañamiento de actores sociales que participan en la construcción y reivindicación de este se genere la construcción de un vínculo más estrecho de pertenencia a raíz de estas experiencias colectivas. Siguiendo esta misma línea, es necesario mencionar los aportes de Perla Zusman (2013), en los que los imaginarios colectivos transforman las percepciones sobre que significa habitar este territorio siendo infancias y de qué manera las prácticas y dinámicas de este resultan importantes para la memoria colectiva.

- Otro hallazgo importante que surge de estas prácticas pedagógicas es que se logra resaltar las narrativas barriales de autogestión y resistencia que se encuentran en el territorio y transforman la mirada académica de los estudiantes al reconocer que existen narrativas no oficiales más cercanas a la realidad social y territorial de estos. Sin embargo, también se evidencia la falta de interés o conexión con estas memorias debido al poco sentido de pertenencia que se refleja en la escuela; los estudiantes aun así logran reconocer que la construcción de su territorio se encuentra atravesado por procesos sociales y políticos como lo menciona Jelin (2002).
- En cuanto a la elaboración de la guía de observación y la elaboración de mapas este ejercicio nos permitió comprender como los estudiantes representan y comprenden su territorio a través de la vinculación de experiencias propias con las cuales se logra reflexionar sobre las estrategias pedagógicas, en las que se debe entender que el aprendizaje y sentido de pertenencia debe ir más allá de la memorización constante de nombres, datos e información tal como lo menciona Rodríguez S. (2013) se hace fundamental que los procesos de memoria en la escuela sean procesos reflexivos e interpretativos.
- En cuanto a la elaboración de mapas, en estos evidenciamos como los estudiantes plasman y perciben distintos lugares a través de sus experiencias, siendo una herramienta que permite que estos se expresen de sus vínculos con el territorio tal como lo menciona Pineda (2017) y Hedrera- Manara et al. (2024); de forma que, este tipo de ejercicios permitieron fortalecer la comprensión del territorio, lo que haría

necesario que la escuela tenga en cuenta el uso de mapas como una herramienta pedagógica que articula la memoria, territorio y aprendizaje significativo.

- En cuanto a las sesiones finales que se centraban mayormente en el reconocimiento de los líderes comunitarios y las narrativas que surgen en el territorio con el uso del texto “La gente del agua”. Este tipo de actividades y relatos nos permitió profundizar la relación existente en los procesos de memoria y la construcción del tejido social del territorio en la que los estudiantes lograron vincular sus propias percepciones con las narrativas comunitarias presentes tal como lo menciona Jelin (2002), estos relatos le otorgan sentido al presente, y mayor evidencia de esto son los cuestionamientos que le surgen a los estudiantes sobre hechos históricos del territorio demostrando que se construyen procesos de resignificación e identificación de las luchas y resistencias comunitarias.
- Otro hallazgo importante fue logran evidenciar como los estudiantes reflejan procesos de aprendizaje significativo desde la vinculación de experiencias propias con el territorio, con expresiones como “la montaña hace parte de nosotros” reflejan la construcción de una identidad territorial con vínculos simbólicos sobre lo que significa habitar la periurbanidad, muy relacionado a lo planteado por Gil N (2019); Así mismo, la implementación de estas actividades favorecieron el reconocimiento de líderes comunitarios como actores sociales necesarios para la transformación del territorio, con esto los estudiantes lograron evidenciar que los sujetos políticos no son solo quienes son expuestos a nivel nacional, sino aquellos que gestionan, protegen y cuidan el territorio tal como lo menciona Cuesta J (1998) este tipo de reconocimientos constituyen procesos de resistencia que permiten que los estudiantes resalten la importancia de las acciones comunitarias y se animen a participar en la preservación de estas memorias. Sin embargo, también se reconoce que los estudiantes tienen algunos vacíos sobre el territorio que se surgen de la apropiación de agentes externos sobre este, esto se ve reflejado en la manera en que nombran ciertas calles, quebradas y lugares como la quebrada Yomasa, lo que nos llevaría a reflexionar sobre qué tipo de historias se les han contado tal como lo menciona Rodríguez S. (2013) la nomenclatura de algunos espacios reflejan la

historia oficial y excluyen las memorias comunitarias, reproduciendo un imaginario distante de las memorias del territorio y su cotidianidad.

- En cuanto a la implementación de la sesión VI en la que se buscaba visibilizar el papel de las mujeres se logra evidenciar que los estudiantes a través de la creación de personajes femeninos y la mención de sus madres, abuelas, hermanas, etc resignifican la figura femenina, dejando de asociarlas únicamente a las labores domésticas y prácticas de cuidado a verlas como lideresas y piezas fundamentales para la construcción del territorio. En este sentido, podemos relacionar lo propuesto por Jelin (2002), Zusman (2013) y Rodríguez (2013) en las que las memorias no son neutras, sino que se encuentran atravesadas por ejercicios de poder que determina su visibilidad, así mismo se logra transformar los imaginarios iniciales que tienen los estudiantes sobre el rol femenino en lo cotidiano y expande el concepto de liderazgo a sujetos que antes habían sido ignorados por el sistema. Finalmente, la implementación de esta temática, permitió evidenciar que el enfoque de género no solamente visibiliza desigualdades, sino que permite construir en los estudiantes nuevas formas de comprender la realidad social y dinámicas urbanas fortaleciendo su identidad, sentido de pertenencia y reconocimiento de estos como agentes de cambio.

Las Infancias En La Consolidación De Las Ciudades

Este último eje, que resulta poco importante en la jerarquía de las temáticas, resulta clave para reflexionar sobre el papel que cumplen nuestras infancias en la consolidación de las ciudades, especialmente en los barrios periféricos, los cuales se ven atravesados por unas dinámicas particulares en cuanto a oportunidades y recursos.

Para este eje temático se reconoce que la niñez es diversa y sus experiencias, pensamientos y sentires se ven atravesados por el territorio que habitan. Por lo tanto, las actividades planteadas buscan profundizar la reflexión sobre el rol de las infancias, reconociéndolas como parte importante en la consolidación de las ciudades y en la toma de decisiones que les afectan. Aquí se reconoce que ellos no solo son observadores de su contexto, sino también partícipes, teniendo vivencias, creando recuerdos y dejando memorias.

Durante esta fase se realizaron actividades de muralismo en pequeña escala, mapa vivo y discusiones sobre cómo viven las infancias de la ciudad en función de su ubicación geográfica y cómo ellos pueden transformar la ciudad desde pequeñas acciones.

Sesión I

Antes de iniciar con la sesión de clase del grupo 702, la docente a cargo me pidió hablar de nuevo conmigo a solas, explicándome que había llegado una nueva integrante al grupo. Me indica que esta chica tiene algunos problemas de aprendizaje y socialización, reconociendo que tuvo algunos problemas en casa que dificultaban su integración. Me dio algunas indicaciones sobre el trato a esta, pues debía explicarle personalmente y evitar cualquier tipo de contacto físico con ella. Al finalizar esta conversación, entramos de nuevo al aula.

La sesión inició con la organización de los chicos, ya que se encontraban algo desorganizados. Esta sesión tuvo como principal ejemplo el reconocimiento de ellos mismos dentro del territorio, realizando de nuevo preguntas como qué lugares del territorio les gustan más, en qué espacios se sienten más seguros, qué actividades disfrutaban en compañía de sus familias.

Aquí hubo distintos comentarios, pero similares a los comentarios que escuché en la primera sesión de esta práctica, como: “Mi lugar favorito es mi casa...”, “Los parques de aquí están muy descuidados...”, “Mi lugar favorito es el domo de Villa Rosita...”, “Mis papás están pocas veces en la casa...”, “Me gusta mucho ir a caminar la montaña...”

Con este tipo de comentarios pudimos dar continuidad a la sesión, la cual enfocamos en reflexionar sobre cómo los estudiantes veían el territorio, sobre qué dificultades encontraban ellos y sobre cómo convivían con los vecinos. Se resalta la participación que tuvieron en clase al mencionar cosas como: “Casi no me gusta hablar con los vecinos porque algunos son muy chismosos...” “La vecina a veces nos recoge a la salida, a mí y a otros compañeros que viven cerca, para no irnos solos...”

Para esta sesión fue fundamental el enlace que se realizó con el eje anterior sobre memoria territorial, debido a que aquí se buscaba que los estudiantes se reconocieran como parte importante de este. Por consiguiente, la actividad principal se enfoca en reconocer los procesos de aprendizaje y entendimiento que tuvieron sobre su territorio a lo largo de las

sesiones, para esto se hizo uso de materiales como papel kraft, marcadores e imágenes que ellos ya habían traído con anterioridad. La actividad tenía como título “Pintamos nuestra memoria, nuestras voces, nuestras vidas”, en la que cada grupo de estudiantes hizo una pequeña cartelera con una frase que reflejara qué significaba para ellos su territorio.

Antes de iniciar con la actividad, se hicieron algunas preguntas referentes a qué tipo de oportunidades ellos encontraban en su territorio, a qué recursos tenían acceso, qué tan fácil es moverse por la ciudad. En esto hubo comentarios como: “El alimentador es demorado...” “Casi no salgo de la casa...” “Aquí hay mucha basura...” “Muchos perros callejeros...” y en cuanto a cómo veían su territorio, ellos resaltaban la naturaleza como algo distintivo, que debían cuidar, así mismo resaltaron el aire puro que el territorio les ofrece, como también las zonas de cultivo.

Así mismo, durante la socialización de estas respuestas, pusimos algunos ejemplos de cómo se ven otras zonas recreativas en la ciudad. Aquí los estudiantes reconocieron que la inversión del Estado y la alcaldía dependía de en qué zona se encuentran ubicados, pues reconocen que al vivir en un territorio del sur resulta bastante aislado de esta ciudad. Comentarios como: “Los parques de la zona central o del norte son más bonitos...” “Están mejor cuidados...” “Hay más canchas para jugar fútbol...” fueron recurrentes.

Con este tipo de ideas pudimos continuar la actividad, iniciando por una pregunta orientadora: ¿Cómo contar la historia del barrio, sus luchas y resistencias? ¿De qué forma describimos nuestro territorio?

Con esto los estudiantes empezaron la actividad de carteleras, nosotros debimos cortar y organizar el material y estos se iban acercando por grupos a reclamar su papel kraft y algunos marcadores. Tuvieron resultado de palabras claves como “páramo, campesinos, agua, ciudad, montaña”. Estos realizaron poemas cortos sobre lo que significaba habitar este territorio.

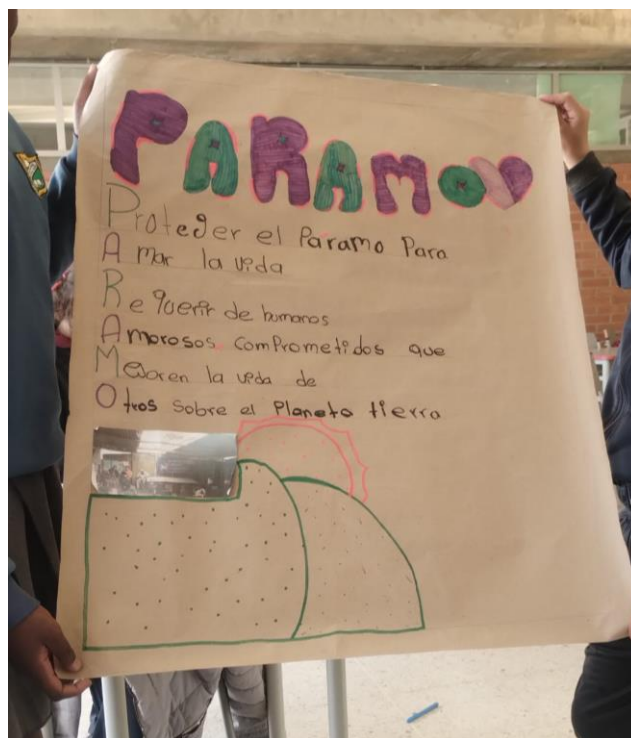


Ilustración 47 Pintamos nuestro territorio, grupo 702 fuente elaboración propia

Por otra parte, en cuanto a la estudiante nueva. Con ella tuve un proceso personal en el que reconocí esas dificultades ya mencionadas por la docente Lina, ella se sentó en una esquina lejos de los demás compañeros y, durante la socialización de preguntas, permaneció callada. Aquí hago especial énfasis en las recomendaciones de la docente, me acerqué con cuidado, tratando de no invadir su espacio y reconociendo estos problemas de socialización. Ella realizó la actividad de manera individual.

Para finalizar, los estudiantes socializaron sus carteleras, en las cuales se vio reflejada la forma en que viven y reconocen su territorio.

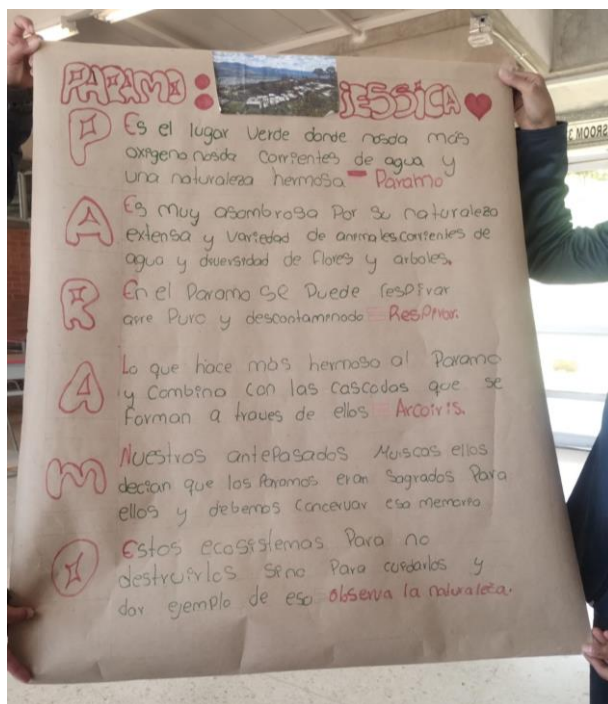


Ilustración 48 Pintamos nuestro territorio, grupo 702 fuente elaboración propia

Hallazgos

Frente al tercer eje temático **sobre la consolidación de las infancias en la ciudad**, se presentan los siguientes hallazgos

- La sesión sobre infancias nos permitió evidenciar cómo las dinámicas escolares se ven atravesadas por las tensiones sociales, relaciones de poder y procesos de inclusión y migración, en los que con la llegada y salida de estudiantes con necesidades diferentes de aprendizaje y los conflictos de convivencia, e inclusión de estudiantes de otros lugares que debían adaptarse al territorio, puso de evidencia la necesidad de adaptar la practica pedagógica para construir un entorno más inclusivo no solamente en el aula de clase sino también las ciudades tal como lo menciona Gülgönen (2017) y Segovia (2016) entendiendo que es desde los entornos educativos que se construyen espacios para la diversidad y transformación de las ciudades.
- La sesión implementada permitió profundizar en la forma en que las infancias perciben, habitan y significan el territorio, lo que evidenció diversas formas de apropiación y las tensiones derivadas de las dinámicas sociales y económicas urbanas. De forma que los estudiantes relacionan el territorio como espacios de cercanía y seguridad como lo plantea Tonucci (2006), este tipo de situaciones limita las experiencias urbanas de las infancias. Evidencia de esto son las respuestas sobre sus lugares favoritos, expresiones como “mi lugar favorito es mi casa” o “casi no salgo” son el resultado de las limitaciones y disfrute

pleno del territorio y la priorización de espacios “seguros” que impiden el conocer y apropiarse de la ciudad.

- Otro hallazgo importante es la lectura crítica de la ciudad que los estudiantes realizaron al identificar las desigualdades en inversión pública a espacios de recreación. Esto evidenciado a través de comentarios como “los parques están descuidados” o “los del norte son más bonitos” evidenciando que los estudiantes reconocen no solamente la falta de inversión sino también la calidad de los espacios, esto se vincula a lo planteado por Segovia (2016) y Valencia (2024) quien resalta que el acceso al espacio público hace parte de la formación de las infancias y su ciudadanía. Sin embargo, también se reconoce que los estudiantes recogen aspectos positivos del territorio, lo que evidencia según lo planteado por Gülgönen (2017), sería una ventaja en cuanto a la construcción de su sentido de pertenencia.
- Se logra evidenciar una relación ambivalente en la construcción de vínculos comunitarios en los que coexisten prácticas de apoyo y a su vez desconfianza. Esto evidenciado en los comentarios frente a las dinámicas sociales que los estudiantes evidencian en los que expresan que existe apoyo, pero también sentimientos de incomodidad frente a sus vecinos, desde los aportes de Hedrera-Manara et al. (2024), se entiende que estas interacciones influyen en la forma en que las infancias construyen su sentido de pertenencia.
- El cierre de las sesiones logra evidenciar un avance hacia la construcción de ciudadanías más conscientes y participativas, en las que los estudiantes reconocen su valor y construyen sus juicios de valor sobre las dinámicas urbanas que les afectan con el fin de poder transformarlo. De esta forma, logramos evidenciar que las infancias poseen una percepción crítica situada en sus particularidades y lo que significa habitar la periurbanidad. Con actividades como “Pintamos nuestra memoria, nuestras voces, nuestras vidas” estos logran representar su territorio a través de sus propias palabras y percepciones, esto relacionado a lo planteado por Fabiola Teresa Vargas Valencia (2021) y Hedrera- Manara et al. (2024) en lo que se resalta la importancia de brindarles herramientas a las infancias para que se narren así mismos y sus experiencias con el fin de fortalecer su identidad y autonomía.

Aclaraciones

Debido a ajustes en el calendario escolar y las actividades universitarias como también cambios de último momento, se tuvo que limitar la categoría de infancias, a una sola sesión para el grupo 702, y ninguna sesión para el grupo 701; Sin embargo, la categoría sobre el papel de las infancias en la construcción de las ciudades se abordó de manera transversal durante toda la práctica pedagógica

A través del reconocimiento de su primer territorio, los y las estudiantes reconocieron las historias que lo habitan, sus memorias colectivas y las experiencias que han construido su territorio. Con esto, se promueve su participación activa a través del reconocimiento de sus opiniones, vivencias y percepciones frente a diversas dinámicas urbanas, lo que permitió que estos se reconocieran como actores necesarios para la construcción de ciudades más inclusivas y democráticas.

Conclusiones

Sobre el problema social en la UPZ 52 La Flora este se entiende desde la exclusión socio espacial que afecta a infancias y mujeres mayormente, a quienes se les ha invisibilizado en la historia y planificación urbanísticas, desconociendo sus relatos, memorias y sentires. Con esto, que la organización comunitaria resulte tan importante con el fin de dignificar la vida urbana y construir un tejido social más justo desde la remembranza y preservación de sus memorias y la reivindicación de su derecho a transformar, habitar y pertenecer a la ciudad. Desde sus prácticas de memorias como herramienta de resistencia y lucha al olvido y estigmatización territorial.

En cuanto a la propuesta pedagógica desarrollada podemos concluir que el uso de ABP, el aprendizaje significativo y la pedagogía de la memoria promueve la reflexión crítica, participación e interés de los estudiantes sobre su territorio. Con esto se entiende que es necesario que el currículo incluya la realidad social de sus estudiantes y promueva el sentido de pertenencia y formación política sobre las decisiones que les afectan desde sus particularidades. De ahí que, la implementación de estas categorías como lo son memoria y derecho a la ciudad son fundamentales y se encuentran transversales a la realidad territorial que habitan los estudiantes, desde la conformación de sus memorias y la creación de su sentido crítico, la educación se convierte en una herramienta de empoderamiento que dignifica la vida en la periferia y les da voz para su participación en las ciudades.

Finalmente, la sistematización de este proceso pedagógico no solamente representa una producción de actividades pedagógicas, sino que recoge las experiencias y sentires desde la periferia, en los que el dialogo constante con el grupo de séptimo me permitieron comprender que, el acto de enseñar, es un acto de dedicación y escucha constante que me desafío como docente y persona, en las que reconocí Usme como un territorio de vida y lucha constante en

las que se encuentran las memorias de lucha y resistencia por pertenecer a la ciudad desde sus raíces, con la llegada a la UPZ 52 La Flora logre profundizar la labor del cuidado como un pilar fundamental en la construcción de las ciudades desde la creación de redes de apoyo lideradas por mujeres que sostienen y resisten ante la invisibilización estatal.

Al describir y analizar las sesiones pedagógicas implementadas con el grupo de séptimo, logre reconocer que el salón de clases no es un espacio aislado del territorio, por el contrario, y aunque el currículo no suele tener en cuenta estos espacios se reconoce que las problemáticas que afectan el territorio también atraviesan estos espacios educativos. Con esto que se hace fundamental que la labor educativa reconozca los saberes locales para la creación de un currículo más crítico y político, el hecho de incluir temáticas como derecho a la ciudad y reconocer las memorias colectivas permiten que la formación de sus estudiantes sea más consciente de su territorio y promueve la preservación de sus saberes locales y las voces de quienes han consolidado y resistido en la periferia , proyectando de esta manera a las infancias como nuevos arquitectos de su realidad y responsables de su participación en la ciudad.

Obstáculos O Limitaciones

Durante el desarrollo de la práctica educativa, se evidenciaron tensiones significativas que marcaron el desarrollo de estas, desde dinámicas de comportamiento de los cursos, como también problemáticas pedagógicas, institucionales y metodológicas que, más que limitar, permiten replantearse y reflexionar sobre las necesidades pedagógicas de este tiempo y obligan a replantear y ajustar las planeaciones iniciales, lo que permite entender que, durante la práctica pedagógica, es necesaria una acción de flexibilidad, reflexión y acción específicamente contextualizada en las realidades educativas. De modo que algunas de estas limitaciones u obstáculos fueron:

- Se evidenciaron limitaciones relacionadas con las dinámicas de comportamiento de los grupos, puesto que, en varias sesiones, se presentaron dificultades en cuanto a la atención, seguimiento de instrucciones y la disposición para realizar trabajos colectivos, específicamente en actividades en las que era necesaria la escucha activa y reflexiones prolongadas, como también el seguimiento de instrucciones específicas. Este tipo de situaciones generaron en el aula distintas tensiones, lo que obliga a replantear algunas actividades, como por ejemplo el conversatorio final sobre las memorias familiares y comunitarias o actividades grupales.
- Se identificaron diferencias significativas en la comprensión de lecturas y apropiación conceptual, puesto que algunos estudiantes manifestaron dificultades para comprender textos o vocabulario específico relacionado con las temáticas vistas. Este tipo de situaciones llevó a la necesidad de usar apoyos adicionales como el uso constante del tablero, la construcción de diccionarios y el refuerzo oral de conceptos claves. Por otra parte, la llegada de estudiantes a mitad de desarrollo de la práctica pedagógica con necesidades particulares de aprendizaje implicó la realización de ajustes metodológicos y adaptación del contenido no previstos en la planeación inicial.
- Otra limitación importante se relacionó con el tiempo institucional, puesto que las dinámicas institucionales como horarios fragmentados por el comedor escolar, actividades extracurriculares, ajustes del calendario académico y actividades de último momento redujeron las horas de sesiones efectivas de clase que debían profundizar algunos ejes

temáticos, como, por ejemplo, las infancias en la consolidación de las ciudades. Por consiguiente, este tipo de dinámicas implicó la sintetización de algunos procesos.

- Se reconoce que existe una tensión entre la planeación teórica y la realidad del aula, puesto que algunas actividades estaban diseñadas desde un enfoque reflexivo y participativo y no tuvieron gran importancia debido a la disposición de los grupos, debido a factores externos que influyen en la dinámica escolar, así pues, se reconoce que el territorio incide indirectamente en la escuela y viceversa.
- Se reconoce la falta de interés de los estudiantes sobre su propia historia y las memorias y voces que tejen su territorio.

Recomendaciones

En cuanto a las recomendaciones necesarias después de los hallazgos de estas limitaciones durante la práctica pedagógica, se propone:

- Mantener y conservar prácticas como copia y elaboración de mapas, la construcción de escritos, la toma de apuntes y la recolección de firmas para cualquier tipo de actividad, puesto que esto puede ayudar a mantener una organización y disciplina en el aula; así mismo, fortalece la memoria, concentración y apropiación conceptual de los estudiantes. Sin embargo, es importante que este tipo de implementación esté acompañada también de ejercicios prácticos y creativos, como también explicaciones lúdicas que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos y la consolidación de un mejor comportamiento en las aulas.
- Incorporar de manera permanente recursos audiovisuales como organizadores gráficos, imágenes ilustrativas, fotografías y videos, ejemplos y ejercicios guiados que favorezcan la comprensión de textos, temáticas y palabras claves. Así mismo, dar continuidad al uso del tablero y la construcción colectiva de glosarios.
- Establecer rutas alternativas (actividades de síntesis, guías de trabajo autónomo o proyectos integradores) que permitan garantizar logros formativos, especialmente si el tiempo institucional reduce las sesiones de clase y ejes temáticos.

- Profundizar en la contextualización del aula, con el fin de diseñar estrategias pedagógicas pertinentes que reconozcan las influencias externas en las dinámicas escolares y den cabida a reflexiones críticas y participativas en los procesos de aprendizaje.
- La construcción de estrategias pedagógicas desde preescolar sobre la importancia cultural e histórica del territorio, desde la creación de cuentos o herramientas lúdicas que les permitan apropiarse de su territorio y les genere curiosidad sobre el mismo, así mismo, el reconocimiento y vinculación de los líderes comunitarios al proceso escolar, reconociéndolos como parte fundamental en la transformación social del territorio y de sus experiencias y enseñanzas para construir y profundizar su identidad y pertenencia sobre el territorio que habitan.

Bibliografía

Abramo, P. (2011). *La ciudad com-fusa: mercado y producción de la estructura urbana en las grandes metrópolis latinoamericanas*. Lincoln Institute of Land Policy.

Aguilar Fernández, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada*. Alianza Editorial.

Alcaldía Local de Usme. (2017). *Diagnóstico ambiental local de la localidad de Usme*. Secretaría Distrital de Ambiente.

Barrera, C. J. (2017). *Reconstrucción de la memoria histórica del barrio Manablanca e implementación de una propuesta pedagógica crítica junto a las organizaciones populares como contribución al fortalecimiento de la identidad y el territorio*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9855> [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.

Bazurto, J. D. (2015). *Caminos de dignidad y memoria, propuesta de reconstrucción de las memorias sociales del barrio Nuevo Chile desde la infancia como un sujeto activo y co-investigador*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10612> [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.

Carrión, F., & Dammert-Guardia, M. (Eds.). (2019). *Derecho a la ciudad: Una evocación de las transformaciones urbanas en América Latina*. IFEA; CLACSO; FLACSO Ecuador.

Casillas, A., & Adame, M. (2022). *Impacto de la violencia comunitaria en el desarrollo cognitivo de la población infantil en Bogotá [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes]*. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/64150>

Concejo de Bogotá, D.C. (1980, 20 de mayo). *Acuerdo 2 de 1980. Por el cual se dictan normas sobre el servicio de transporte público colectivo en el Distrito Especial de Bogotá*. Secretaría Jurídica Distrital.
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=575>

Concejo de Bogotá, D.C. (1992, 16 de enero). *Acuerdo 2 de 1992. Por el cual se dictan normas sobre la organización y funcionamiento de las Localidades en el Distrito Capital*. Secretaría Jurídica Distrital.
<https://www.bogotajuridica.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?dt=S&i=613>

Concejo de Bogotá, D.C. (2007, 10 de enero). *Acuerdo 2 de 2007. Por el cual se crea el Fondo Distrital para la Financiación de la Educación Superior - Educación Superior para Todos*. Secretaría Jurídica Distrital.
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=41275>

Concejo de Bogotá, D.C. (2016). *Operación estratégica Nuevo Usme: Presentación proyecto Usminia*. Recuperado de:

https://concejodebogota.gov.co/cbogota/site/artic/20160913/asocfile/20160913084431/presentacion_proyecto_usminia.pdf

Colegio Gabriel García Márquez IED. (2021). *Proyecto Educativo Institucional (PEI): La formación eco-pedagógica investigativa, productiva y comunicativa, mediada por principios sociales*. Secretaría de Educación del Distrito (SED).

Cuesta Bustillo, J. (1998). *Memoria e historia. Un estado de la cuestión*. Revista de Historia Contemporánea, 32(4), 203–246.

De Zan, J. (2008). *Memoria y identidad. Tópicos*, (16).

Ernesto, M., & Casallas, A. (2015). *Urbanización y transformación del territorio en Usme*. Universidad Nacional de Colombia.

García Canclini, N. (1996). *Ciudades y ciudadanos imaginados por los medios*. Perfiles Latinoamericanos, (9), 9–24. FLACSO México.
<https://www.redalyc.org/pdf/115/11500902.pdf>

Gil Grandett, N. I. (2019). *Geografía de la memoria: Narrativas locales en la consolidación urbana de la localidad de Kennedy (Bogotá-Colombia)*. Planeo. Revista Territorios y Paisajes.

Grupo de Investigación Cyberia. (2009). *Memoria oficial y otras memorias: la disputa por los sentidos del pasado*. Ciudad Paz-ando, 2(1), 203–218.
<https://doi.org/10.14483/2422278X.7391>

González, F. (2009). *Memoria oficial y otras memorias: La disputa por los sentidos del pasado*. Ciudad Pazando, 2(1), 6–15.

- Gülgönen, M. T. (2016). *Espacio urbano, ciudadanía e infancia: Apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad*. En P. Ramírez (Coord.), *La reinención del espacio en la ciudad fragmentada* (pp. 409–438). UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Halbwachs, M. (1968). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza. (Obra original publicada en 1950).
- Harvey, D. (2008). *El derecho a la ciudad*. New Left Review, 53, 23–39.
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: Del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Ediciones Akal.
- Hedrer-Manara, Luciana, Mazzucchelli, Nicole, & Íñiguez-Rueda, Lupicinio. (2024). *Cartografías de memoria y experiencias migratorias de niños/as: un análisis visual*. *Migraciones internacionales*, 15.
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (2000). *Children's geographies: Playing, living, learning*. Routledge.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI de España Editores.
- Kern, L. (2021). *Ciudad feminista: La lucha por el espacio en un mundo diseñado por hombres* (R. Prati, Trad.). Icono Editorial.
- Knox, P., & Pinch, S. (2010). *Urban Social Geography: An Introduction* (6.^a ed.). Pearson Education.
- Koskela, H. (1997). 'Bold Walk and Breakings': Women's Spatial Confidence versus Fear of Violence. *Gender, Place & Culture*, 4(3), 301–320.
- Kuri Pineda, E. (2017). *La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica*. *Península*, 12(1), 9-30.
- Lefebvre, H. (1969). *El derecho a la ciudad*. Península.
- López, F. (2008). *Territorio, patrimonio y memoria*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, L., y Figueroa, M. (2013). *Artes visuales y procesos de territorialización en contextos de narcoviolencia*. *Argumentos* (México, D.F.), 26(71), 169–192. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v26n71/v26n71a8.pdf>
- Maldonado. (2005). *Operación urbanística Nuevo Usme: provisión de suelo urbanizado para vivienda social, a partir de la redistribución social de plusvalías*.

<https://docplayer.es/93600815-Operacion-urbanistica-nuevo-usme-provision-de-suelo-urbanizado-para-vivienda-social-a-partir-de-la-redistribucion-social-de-plusvalias.html>

Merton, R. K., Fiske, M., y Kendall, P. L. (1990). *The focused interview: A manual of problems and procedures* (2da ed.). Free Press.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA): Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas*.

Navarro López, M., Rodríguez, C., & Pérez, L. (2022). *Zona de conservación y expansión urbana: Tensiones en la localidad de Usme*. *Revista Ciudad y Territorio*, (18), 120–138.

Observatorio Distrital de Víctimas. (2020). *Caracterización territorial y poblacional de la localidad de Usme: Dinámicas de ocupación y segregación*. Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación.

Pollak, M. (2006). Memoria, olvido, silencio: La producción social de identidades frente a situaciones límite. *Al margen*.

Pulido, N., & Rojas, J. (2011). *El territorio como eje integrador de la gestión ambiental*. Universidad Nacional de Colombia.

Quiceno, A. C. & Muñoz, V. J. (2017). *Derecho a la ciudad: una apuesta colectiva de participación, organización y goce de los derechos en contextos urbanos...* Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/706> [trabajo de grado]

Radio Nacional de Colombia. (2023, 14 de marzo). *Ruralidad en Bogotá: Usme y su rol clave en la producción alimentaria*. <https://www.radionacional.co/actualidad/campo-colombiano/ruralidad-en-bogota-usme-y-su-rol-clave-en-la-produccion-alimentaria>

Ramírez, B., & López, L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: La diversidad en el pensamiento contemporáneo*. Instituto de Geografía, UNAM.

Rasmussen, K. (2004). *Places for Children - Children's Places*. *Childhood*, 11(2), 155-173. <https://doi.org/10.1177/0907568204043053>

Revista Diners. (2023, 27 de marzo). *Usme: La localidad de la paz con la granja Tibares*. https://revistadiners.com.co/tendencias/136585_granja-tibares-usme-bogota/

Rodríguez, S. (2013). *Memoria y olvido: Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960)*. Universidad del Rosario.

Rosero, C. (2021). *Ciudad Educadora: Una Perspectiva de la Relación entre Ciudad y Educación*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.

Said, E. W. (2003). *Orientalismo* (L. E. Suárez, Trad.). Debolsillo. (Obra original publicada en 1978)

Sandoval-Contreras, R., & Aburto-Benítez, P. L. (2014). *Percepciones infantiles del entorno: Purépero de Echáiz. Ra Ximhai: Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible*, 10(6), 97–114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7899970>

Santos, M. (1979). *O espaço dividido: Os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos*. Editora Francisco Alves.

Santos, M. (1988). *Metamorfoses do espaço habitado: Fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. Hucitec.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción*. Editorial Ariel.

Santos da Rocha, A. (2013). *Território como representação. Mercator - Revista de Geografia Da UFC*, 12(29), 139–153. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2736/273629350011.pdf>

Secretaría Distrital de Integración Social. (2021). *Diagnóstico local de Usme*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://www.integracionsocial.gov.co>

Secretaría Distrital de Integración Social. (2021). *Diagnóstico local con enfoque territorial: Localidad de Usme*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Segovia Collado, C. (2017). *La vida de la infancia en la ciudad y su conflicto con el mundo adulto. En Infancia, ciudad e inclusión social* (pp. 1–20). Universidad Autónoma de Barcelona.

Silva, N. (2022). *Propuesta pedagógica feminista, por el derecho a habitar la ciudad: formación para la incidencia política de las mujeres urbano-populares*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18040> [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional UPN.

Suárez, M., Benítez, M. A., Díaz Abraham, V., & Justel, N. R. (2023). *Influencia del contexto en el desarrollo cognitivo infantil: Revisión sistemática*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), Artículo e5321. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2023000200099

Toca, L. M. (2023). *Derecho a la ciudad y mujeres populares: una mirada reflexiva desde el pensamiento crítico con los y las estudiantes de ciclo 5 de IED Colegio Rural Quiba Alta..* Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18537> [Trabajo de grado].

Tonucci, Francesco (2006). “*La Ciudad de los niños: ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades?*”. Ingeniería y Territorio 75 (2006): 60-67.

Torres-Tovar, C. A. (2020). *Fortalecimiento del tejido social para construir paz urbana: Usmeando el derecho a la ciudad*. Bitácora Urbano Territorial, 30(3), 177–188.

Torres-Tovar, C. (2012). “*Producción y transformación del espacio residencial de la población de bajos ingresos en Bogotá en el marco de las políticas neoliberales*”. Ciudades, 15: 227- 255

TurismoCol. (2023). *Usme: Un oasis de naturaleza y cultura en el corazón de Bogotá*. <https://www.turismocol.com/usme-un-oasis-de-naturaleza-y-cultura-en-el-corazon-de-bogota/>

Vargas, R. A. (2020). *La memoria, iniciativa para la construcción de resistencia en el barrio el Dorado localidad Santa Fe, desde la Corporación Cultural Hatuey..* Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12072> [trabajo de grado]

Vargas Valencia, F. T. (2021). *Infancias y derecho a la ciudad: Una propuesta para su estudio en los sectores de pobreza de Lima Metropolitana*. Investigaciones Sociales, (44), 353–360. <https://doi.org/10.15381/is.v0i44.19578>

Villalobos, A. (2021). *De sujetos políticos: Propuesta para la reivindicación del derecho a la ciudad y la inclusión* [Trabajo de grado]. Repositorio UPN.

Zusman P. (2013). *La geografía histórica, la imaginación y los imaginarios geográficos*. Revista de geografía Norte grande 54:51-66.

Anexos

ANEXO A: PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA. MEMORIAS DE RESISTENCIA POR EL DERECHO A LA CIUDAD

A. Llegada al barrio/sector/UPZ
Perfil/Rol:
Edad:
Otro relevante para el análisis (Género)*
¿Hace cuánto tiempo vive en el sector?

¿Cómo se sienten viviendo aquí?
¿Fue fácil o difícil alojarse en este sector?
¿Qué nivel de dificultad se presentó para obtener vivienda en este sector?
¿De qué manera se reconoce usted? – habitante local, inmigrante, campesino
B. Condiciones de la vivienda
¿Su vivienda es arrendada o propia?
¿Con cuántas personas vive?
¿De qué edades son?
¿Cómo adquirió la vivienda?
¿Usted se siente conforme con la ubicación de su hogar?
¿Hace cuanto tiene su vivienda?
¿A que tipos de subsidios está inscrito?
¿Qué servicios tiene en su hogar?
C. Condiciones de vida en el barrio/sector
¿Qué tan fácil es para usted movilizarse hacia su trabajo?
¿Qué tan cercanos son los centros educativos?
¿Con cuáles espacios para el ocio o el entretenimiento cuenta el sector?
¿El barrio /sector cuenta con espacios de encuentro o intecumtutal?
¿De qué manera hace presencia el estado en el barrio para usted?
¿Cuántas personas del sector conoce usted?
¿Cómo se relacionan con los demás vecinos?
¿cree usted que este espacio es seguro para las infancias?
D. Memoria social/comunitaria
¿Qué tanto ha cambiado el barrio?

¿Qué recuerdos tiene respecto a su llegada a este sector /espacio?

¿Qué extraña de su lugar de origen?

ANEXO B: TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS.

Nota metodológica: Con el fin de proteger la identidad de los participantes de la UPZ 52 La Flora y en cumplimiento de los principios éticos de la investigación, se han utilizado seudónimos o códigos de identificación.

ENTREVISTA #1: E01

Fecha:10 de mayo de 2024

Lugar: UPZ 52 La Flora, Barrio La Flora

Movimiento del derecho a la ciudad: articulaciones comunitarias/sociales y de mujeres.

¿Hace cuánto tiempo vive en el sector?

“Vivo aquí hace 12 años, antes solía vivir en Tunjuelito y trabajo como guarda de seguridad en el centro de salud La Flora hace unos meses.”

¿sobre la movilidad hacia este sector?

"Para llegar a estos barrios, se debe salir del portal del 20 de julio, en alimentadores que casi siempre se encuentran llenos y se demoran en pasar, aunque se sabe que La Flora antes pertenecía a San Cristobal eso cambio hace unos años, entonces usted se imaginara la confusión sobre los tramites que uno tiene que hacer, para ir a la alcaldía de Usme, se debe tomar un carrito que lo baja a uno hasta allá o tomar algún SITP que lo acerque...”

ENTREVISTA #2: E02

Fecha:10 de mayo de 2024

Lugar: UPZ 52 La Flora, Barrio La Flora

¿Con cuáles espacios para el ocio o el entretenimiento cuenta el sector?

“Los espacios previstos para la recreación son pocos y se encuentran en mal estado junto con los parques, los cuales son utilizados por personas de la calle para el consumo de sustancias estupefacientes”.

¿De qué manera hace presencia el Estado en el barrio para usted?

“la mayor representación del Estado se da a través de los agentes de policía...aunque no hacen mucho o cuando hay elecciones vienen”

ENTREVISTA #3: E03

Fecha:9 de agosto 2025

Lugar: UPZ 52 La Flora, barrio Tihuaque

¿Cómo fue la llegada al sector?

Vine aquí porque me invitaron para que coordinara el Jardín Santa María Micaela, que era de 215 niños de la Secretaría de Integración Social; me llamaron las hermanas adoratrices, pues en ese momento no había quien estuviera pendiente de ese jardín. Me pidieron que acompañara aquí el proceso que ellas llevaban con las mujeres trabajadoras sexuales, debido a que era un proceso con población vulnerable. Entonces, ya se realizó un proceso con esas mujeres, aquí adquirieron su casita. Hay más o menos 120 casas de estas mujeres acá que ya están organizadas, muchas trabajando en empresa, otras ya son adultas mayores, tienen sus hijos y así lograron aquí, digamos, estabilizarse.

¿De qué manera se reconoce usted?

“Yo soy de Sasaima, Cundinamarca, y me considero campesina. Puesto que el ambiente de páramo es muy campestre y por eso mismo decidí quedarme”.

sobre la movilidad y equipamientos básicos

“Para ir a Usme tenemos que dar una vuelta, que, mejor dicho, nos sale como por 15000 pesos los transportes entre un bus y otro, de la vuelta por allá, porque aquí hay una subida por Compostela, pero entonces que eso hace parte de un terreno privado, entonces que no puede subir por ahí el Transmilenio, según ellos. Entonces tenemos dificultad con transporte,

con la salud, con todo...La salud nos toca a nosotros, que nos atienden abajo en la cuarta, porque Usme no se ha hecho cargo de nosotros en ese aspecto, ni la policía, ni la salud”.

¿De qué manera hace presencia el Estado en el barrio para usted?

“Ausente muy ausente. Porque aquí suceden cosas, aquí hay un poco de ollas de drogadicción, mucha descomposición social. El CAI de Juan Rey llega después de mucho tiempo, o algunas veces recogen vacuna de las ollas y se van.”

ENTREVISTA #4: E04

Fecha:10 de mayo de 2024

Lugar: UPZ 52 La Flora, Barrio La Flora

¿Con cuáles espacios para el ocio o el entretenimiento cuenta el sector?

“El salón comunal y algunos parques, el centro médico de salud que está ubicado al frente de mi casa.”

ENTREVISTA #5: E05

Fecha:9 de agosto de 2025

Lugar: UPZ 52 La Flora, barrio Tihuaque

¿Hace cuánto tiempo vive aquí?

“36 años, llegue siendo madre soltera... Aquí era la única parte más barata y que a mí me dieron la oportunidad de pagar esos 10.000 pesos del lote a plazos, que 500 pesos, que 1.000 pesos, que 2.000 pesos, hasta que acabé de pagar. Vinieron los dueños. En el último recibo hicimos las escrituras. Entonces tengo escritura pública. Y con paz y salvo y todo...”

¿Cómo fue la llegada al sector?

Cuando yo llegué a este barrio, a esta localidad, eran fincas donde se cultivaba papa, donde había personas que tenían ganados... Los dueños de esta finca vendieron y una parte la compró el padre Saturbino Sepúlveda y la otra parte la compró don Rafael Espitia con otro socio, quienes fueron los dueños ya del barrio y lo fueron vendiendo. Los lotes en esa época en la parte de abajo valían 10.000 pesos. Un lote en esa época. Ya con el tiempo, que 20.000,

que 30.000, lo más caro que se conseguía un lote por aquí era de 100.000 pesos. Ya lo que fue la parte del paradero, pues valía de 150.000 a 200.000 mil pesos (E05, 9 de agosto de 2025).

Sobre la movilidad y acceso al transporte

De un tiempo para acá se han venido implementando o visto unos carritos pequeños, de la misma gente que vive aquí, los cuales compraron carritos viejos, les hicieron arreglo y hacen transporte de aquí, Tihuaque, hasta Juan Rey o de Tihuaque hasta Libertadores. Incluso hay uno que otro que recoge aquí a la madrugada. No sé hasta qué horas de la mañana recogen aquí en Tihuaque y llevan al Portal del 20 de julio. Incluso a la primera; si no, ahí en la 22 con Primera de Mayo, acercan a la gente. En las horas de la mañana y creo que ya tarde en la noche también tienen ese medio de transporte (E05, 9 de agosto de 2025).

¿De qué manera hace presencia el Estado en el barrio para usted?

De hace un tiempo para acá vienen rara a la vez a lo que llaman mesa territorial, si hablan, se expresan muy bonito, pero del dicho al hecho, flojo, flojo de verdad. Entonces, por eso estamos también estancados. Ahora que nosotros aquí en el barrio tenemos una nueva junta, pero da la casualidad de que las primeras juntas hicieron lo que les pareció. La nueva Junta tiene un inconveniente, que es que no han podido depurar el libro. Porque no entregaron cuentas, no entregaron el libro, o sea, todo es nuevo, entonces son esos procesos en los que también está todo estancado. Se necesita aprobar el libro, hay gente que quiere trabajar, pero hasta que no se depura el libro, no pueden ingresar, escribirse al libro de propietarios para ayudar a la Junta.

¿Qué servicios tiene en su hogar?

“Necesitamos que nos pavimenten las otras vías, las carreteras, las otras calles que faltan. Incluso hay partes que no cuentan con los servicios legales... Que las conexiones digitales tienen diferente dueño, por así decirlo, uno se queja con Movistar y esa línea no es de Movistar, sino de Tigo. Por ejemplo, que esa alcantarilla no le corresponde al acueducto. ¡Otros dicen que al hábitat... Cerca de la quebrada también hay gente muy humilde, hay abuelitos, hay niños, necesitamos mucha ayuda... Hay entidades en las que uno participa de reuniones... por ejemplo, la mesa territorial, pero ¿qué pasa en esas reuniones que hay que

esperar que es que esta calle le pertenece a yo no sé qué entidad? Y así seguimos en lo mismo”

¿A qué tipos de subsidios está inscrito?

No, no, señora. Realmente, yo no estoy en nada de eso. Estuvimos en el comedor. Cuando tuvimos el puntaje. Medio bajito porque realmente para la situación que tiene uno y que sigue teniendo. Era un perfil bastante alto. Tanto bregar, tanto tiempo, sí salimos después. Y eso fue como terminar la pandemia. Salimos empobrecidos en el comedor, pero ¿qué pasó? Como cada año se disparan los puntajes, pues nos perjudicó porque ya no teníamos un 10, sino un C17, un C17 no le sirve absolutamente para nada tener. Ese puntaje tan alto, ni siquiera para un comedor, lo máximo que resultan en un comedor es 1, 8 o 9, aunque hay gente que, de 1, C9 fueron sacados... Que no teníamos derecho, que no teníamos necesidad y no sé qué. ¿Pero qué pasa en los comedores? Hay gente que tiene dos, 3 casas, carros, motos. Reciben ayudas y en un momento. Mientras que hay gente que no tiene sino el día y la noche y fueron sacados también... Lo único es que, porque tiene un hijo supuestamente trabajando por empresa, el hijo tiene todo el deber y todo el derecho y la posibilidad de darle de comer a papá o mamá. Eso fue lo último que nos dijeron. Que no le importaba si tenía un mínimo o tenía menos o tenía más, pero que estaba trabajando por empresa... Es complicado porque yo conozco gente que tiene muchas cosas y están en el comedor o están en muchas cosas y están en un comedor y están recibiendo ayudas... No tengo comedor, no tengo adulto mayor, no tengo... nada, por una, por la edad y por el otro, por salir tan alto, es que C17 elevadísimo. Incluso alguien me decía que, si yo era dueño de la mitad de Bogotá, le dije: "No..."

ENTREVISTA #6: E06

Fecha: 10 de mayo de 2024

Lugar: UPZ 52 La Flora, Barrio La Flora

¿De qué manera hace presencia el estado?

“El Estado o los entes gubernamentales hacen presencia cada vez que hay alguna elección o campaña cercana, ofreciendo cosas por votos o simplemente pasando promesas acerca de un mejoramiento para el barrio”.

ENTREVISTA #7: E07

Fecha:23 de agosto 2025

¿De qué manera hace presencia el estado?

Lugar: UPZ 52 La Flora, barrio Tihuaque

Ya para cerrar el tema del abandono estatal que se ha visto acá bastante, digamos que acá, por el tema del microtráfico, porque hubo un tiempo en el que el microtráfico sí estuvo muy pesado, pues de las fronteras invisibles, aunque este territorio es muy curioso, digamos que, por ser tan rural, acá no se ve tanto estigma de barras. Sí, es muy raro ver un escudo de millonarios pintado, ni siquiera los chiquiticos que hacen con ellos con bombingas y rápidos. No, acá no, no fue tan fuerte, inclusive creo que eso fue lo que no influyó. Por eso muy pocas personas que se ven acá dicen: "Ah, somos hinchas de tal equipo, no es tan grave", y es interesante, eso también se debe al abandono estatal porque no hubo tampoco temas de deporte. Acá no tenemos un polideportivo; en el barrio donde yo vivo no hay cancha. Hay que entender que Villa Diana y Villa Rosita no tienen parque y eso siempre ha sido el pan de cada día, y cada 4 años llega un político. Mi promesa de campaña es ponerle la cancha. Ya llevo 26 años esperándola. Ya se me pasó la política pública

¿cuenta con todos los servicios públicos básicos?

El tema de los servicios es bastante complejo, porque acá hay una lucha que siempre ha habido y es muy importante resaltarla; es la lucha por el agua. Cuando nosotros llegamos, era muy duro, nos tocaba con mi mamá coger un carrito de supermercado, llevarlo hasta la mal llamada La Alemana, que en realidad es la quebrada Yomasa, y empezar a lavar ahí.

El territorio como una representación viva de sus habitantes (organización comunitaria y memoria colectiva)

ENTREVISTA #3: E03

Fecha:9 de agosto 2025

Lugar: UPZ 52 La Flora, barrio Tihuaque

¿Cómo percibe la representación femenina en el territorio y en las ciudades?

“La representación de las mujeres muchas veces no es tomada en cuenta porque lo habla una mujer, porque tal cosa, porque muchas veces no tenemos la capacidad de trabajar las TIC o ciertas cosas a las que no tenemos como posibilidad de conocer. Entonces, que falta formación, que no pueden. Digamos que una mujer del pueblo sea quien lidere porque no tiene la formación, porque no es la doctora, pesan más los títulos. Que el saber más de la ciencia que la práctica...Tenemos que seguir luchando para estar dentro de esas ciudades, incluso dentro de las familias. Veo yo que hay mucho machismo, que los niños siguen replicando y se sigue repitiendo en la historia de las familias, patrones patriarcales y machistas que han existido toda la vida y entonces es lógico que, desde la inclusión en la alcaldía, en el gobierno, en la Junta de Acción Comunal. Aquí, por ejemplo, en la Junta de Acción Comunal, casi todo es patriarcal; mujeres, pocas. Y si hay mujeres, las sacan. Por otra parte, Sufrimos también discriminación en este espacio. ¿Por una cosa o por otra? ¿Y por qué no? Los hombres no soportan muchas veces que una mujer sea la que lidere. Entonces no lo soporta, entonces sí falta mucha formación. Mucha evolución, más que evolución, yo creo. Es muy difícil. La evolución debe empezar con los niños, pero aun así se siguen repitiendo los patrones.”

“Cuando las mujeres nos hacemos como responsables del cuidado, no solamente de las personas, sino del planeta en sí, de la biodiversidad y todo, porque yo, por ejemplo, me siento parte de la vida del planeta, cierto, me siento parte de que soy parte de toda esa biodiversidad, soy una más y no soy ni más ni menos que un animalito o los árboles. Todo hace parte de un ecosistema, por eso yo veo esto como un ecosistema porque nos acoge a todos, como esa casa común de la que habla el papa Francisco, que nos acoge a todos, Y todos debemos cuidarnos, todas y todos debemos cuidarlas para que surja la vida, una vida digna y una vida buena...Gracias a estas personas, a las mujeres, las hermanas adoratrices que se propusieron como meta lograr la vivienda para las mujeres, porque este era el último paso del proceso que ellas hacían, porque es que estas mujeres eran trabajadoras sexuales, entonces se hizo un proceso con ellas de formación, de captación, luego ya como la socialización, nuevamente volver otra vez a integrarlas a la sociedad, porque usted sabe que estas personas son desechadas, digamos como en ese término que de lo desechable ya han sido eso, ¿por qué? Porque tienen esa connotación que se les da por los hombres que las van a usar y las desechan.”

¿Qué recuerdos tiene respecto a su llegada a este sector /espacio?

“Yo vine aquí a reconocer los terrenos en el año 1981. Vine precisamente con una hermanada adoratriz, quienes eran las que iban a adquirir los terrenos... Entonces vinimos a hacer el reconocimiento y a mirar, pues qué extensión había para la construcción de las casas de las mujeres... Entonces, en esa época empezaron ellas a instalarse acá con todas las dificultades del agua, que dificultades para los servicios, para lavar sus ropas y todo lo que era una serie de, digamos, de necesidades que pasaban acá”

ENTREVISTA #5: E05

Fecha:9 de agosto 2025

Lugar: UPZ 52 La Flora, barrio J.J Rondón

¿Cómo se relacionan con los demás vecinos?

“Pues aquí hay vecinos con los que se puede, hay otros con los que no... Por ejemplo, uno va a pedir una firma y como que tratan de echarle hasta la bolita, por así decirlo, pero hay personas que son más conscientes, entonces le dan a uno la firma o están al tanto, pero hay familias con las que no se puede. Por lo mismo, tanto que yo digo que ha ido llegando gente de toda, de todo un poquito...Aquí hay jóvenes que, pues, tratan de trabajar por la comunidad, en la junta de acción comunal o en la organización del barrio, pero sí es algo difícil...En la junta que hay en la actualidad, en nuestro barrio. Es una junta en la que en su mayoría son muchachos que requieren y quieren el progreso del barrio, el progreso de la localidad, pero ha sido difícil.”

“Yo hago parte, incluso de la casa común que trabaja o apoya a las pequeñas huertas... algunos de aquí siembran en canecas que ya no sirven, en una olla que ya no sirve ahí algunas familias siembran alguna planta ahí comestible... Los que tienen medio lote o un cuartico de lote o que tuvieron la posibilidad de tener un lote de más lo tienen en cultivo, cultivan de todo un poquito ahí. Aquí hay varias organizaciones que ayudan o manejan el tema como la casa común, las hermanas y PROSOFI hay apoyos por ejemplo en semillas o de pronto pa’ sembrar. Y las personas que tienen acceso a eso, la posibilidad de sembrarlas...yo no tengo donde sembrar, pero sí se aporta, algunos aportamos los desperdicios de la cocina para el compost.”

¿Qué recuerdos tiene respecto a su llegada a este sector /espacio?

“Yo tenía que ir a trabajar, entonces le pedía a alguna vecina que, si podía cuidar a mis hijos después del colegio. Con esto, también sobre el agua decidíamos ir en un grupo de varias mujeres a lavar a la quebrada mientras los niños jugaban en el agua.”

ENTREVISTA #7: E07

Fecha:23 de agosto 2025

Lugar: UPZ 52 La Flora, barrio Tihuaque

¿Cómo percibe la representación femenina en el territorio y en las ciudades?

Bueno, yo creo que hay que hacer un recuento histórico y es que hay algo que fui cayendo en cuenta la vez pasada y es que muchas mujeres del territorio fueron las que ayudaron a hacer los cimientos de casas porque los hombres iban a trabajar, pero ahí quedaban... Es muy interesante también y eso tiene también un tema político muy fuerte, también lo decía el compañero Aldemar, que en paz descanse... Y es que, por ejemplo, en el barrio JJ Rondón, en la mayoría, las mujeres son dueñas de los predios, entonces es interesante porque hay un proceso también del padre Saturbino Sepúlveda, como que les dejó los lotes bastante baratos a esas mujeres y demás, por el tema del trabajo sexual, de poder tener otras opciones de vida, todo eso. Muy interesante. Pero vamos a que ahoritica el tema político de la mujer y demás, a hablar de cómo la mujer está trabajando en el territorio. Sí hay unos liderazgos, hay que reconocerlo, yo siento que ahoritica la mesa territorial de la UPZ 52 La Flora está conformada por mujeres, digamos que yo siempre he discrepado de ellas en bastantes cosas. Pero no, por eso puedo decir que no reconozco el trabajo. Son personas muy bacanas, amigas del territorio, que han tenido problemas en el territorio, que han amenazado porque inclusive hace unos 3 meses amenazaron a unas compañeras del territorio, pero sí ha habido un avance significativo, porque, aunque la Junta de Villa Rosita empezó con mujeres, pues solo hombres la han tenido por lo general, y ahorita uno mira y va del 20%, creo que el 40% de las juntas del territorio ya son de mujeres. Por ejemplo, la junta de aquí al lado, Villa Rosita, la tiene una compañera. Y una líder del territorio...

Sobre el tejido social

“Cuando se fundó, hubo varias personas: doña Rosa, que fue la persona que hacía las arepas, que ella inclusive ayudó con el tema del salón comunal; esta, también doña Elizabeth Zamudio, fue presidenta del barrio Villa Diana... Señoras, que ayudaron también con el tema del salón comunal, crearon un tejido social bastante grande...”

¿Qué recuerdos tiene respecto a su llegada a este sector /espacio?

“La llegada al barrio... Entonces se creó un tema como de vecinos comunales, que era como el tema del cuidado, del entorno, de que no, pues, no pasara nada. De que no pasaran robos, de que, pues, la gente, digamos, pudiera andar más segura... Cuando se fundó, hubo varias personas: doña Rosa, doña Elizabeth Zamudio, que ayudaron con el tema del salón comunal, crearon un tejido social bastante grande y que fueron partícipes de Colbaus, la cooperativa que ayudó con el tema de la normalización del agua, la formalización y demás... Fue una organización muy interesante porque muchas personas, excelentes personas del territorio, estuvieron ahí, algunas de las mencionadas también, Gonzalo Valdez, Bruno Silva, bastantes personas pertenecieron a esa cooperativa. Eso fue como otro tipo de organización. También hay que decir que las juntas de acción comunal en un principio funcionaron bastante bien...Entonces se creó un tema como de vecinos comunales... pero eso llevó también a un tema que es muy complejo, que fue la mano negra de Tihuaque, que fueron personas del territorio que inclusive cometieron asesinatos sistemáticos contra jóvenes en el 2009 y más adelante... Digamos que sí hubo una fuerte organización, ya después las mismas personas del territorio que estaban haciendo ese tema de la mal llamada limpieza social. También se tomaron la Junta de Acción Comunal”

Infancias en la consolidación de la ciudad

ENTREVISTA #1: E01

Fecha:10 de mayo de 2024

Lugar: UPZ 52 La Flora, Barrio La Flora

¿Cree usted que este espacio es seguro para las infancias?

“sí, debido a la gran cantidad de centros educativos cercanos y fundaciones que hacen parte del sector y trabajan por el bienestar de estas”

Entrevista #2: E02

Fecha: 10 de mayo de 2024

Lugar: UPZ 52 La Flora, Barrio La Flora

¿Cree usted que este espacio es seguro para las infancias?

“Si, debido a la gran cantidad de centros educativos cercanos como también la fundación que hace parte del sector. Y les brinda una zona de recreación con los cursos de dibujo, inglés, fútbol... y onces lo que nos permite trabajar y mantenerlos ocupados para evitar que se encuentren en la calle con tanta drogadicción o peligro”

Entrevista #3: E03

Fecha: 9 de agosto de 2025

Lugar: UPZ 52 La Flora, Barrio

¿cree usted que este espacio es seguro para las infancias? Y ¿Qué tipo de oportunidades tienen?

“Un niño de todas maneras es vulnerable y como tienen problemas en las casas, en las familias, de pobreza, de maltrato, de hambre, de todo eso, y estos les ofrecen cualquier peso o algo...o para ellos olvidarse de la pela que le dieron esta mañana les dicen que metan eso...Sí, entonces es un poco difícil... Aquí han estudiado algunos muchachos, pero porque han logrado salir adelante porque entran a trabajar, pues de jovencitos o alguna cosa o por ahí mendigando. Si ha habido algunas instituciones que de pronto dicen saquemos a este muchacho adelante, pero no porque la familia sea pudiente y puedan, y en las universidades, de todas maneras, si no pasan el tal examen, ese no entra y no entran y no entran, que eso me parece también como unas formalidades que no debieran ser... la presencia del padre ha sido buena porque tiene organizados a los niños tienen como 120 jugando fútbol... Les tiene uniforme, eso están felices esos chinos... Tiene grupo de danzas y así han tratado de ir organizando la comunidad...ayuda mucho y entonces eso también ayuda a que los niños en vez de estar por ahí que los conquisten... porque los cogen de carrito, los cogen para meter... mejor dicho...”

Entrevista #3: E03

Fecha: 23 de agosto de 2025

Lugar: UPZ 52 La Flora, Barrio

¿cree usted que este espacio es seguro para las infancias? Y ¿Qué tipo de oportunidades tienen?

“no es habitar calle porque la calle es un derecho, uno debería ser a las 10:00 de la noche jugar fútbol y que no pase nada. Entonces lo que pasa es lo siguiente, lo que pasa es como se habita la calle, es cómo llegan las ollas... acá ya se ha evidenciado porque se ha visto, pues personas vendiendo estupefacientes a los chicos de los colegios se ha visto también... El tema también de riñas, inclusive me acuerdo de que un hermano mío, él salió del colegio básicamente porque tuvo problemas con un niño que era hijo de unas personas de la olla y demás y por seguridad tocó cambiarlo de colegio y demás. Entonces, y el tema de las infancias ahorita, aunque acá hay unos espacios deportivos muy interesantes, están las organizaciones sociales, están las fundaciones en diferentes barrios, está la iglesia también, pero no hay o sea un tema de seguridad como tal, no lo hay... También hay algo curioso...y es que resulta y pasa que en Juan rey, el colegio de...San Cayetano es un colegio que se divide entre Usme y San Cristóbal y cuando recién se creó esa administración, cuando recién se hizo esa payasada de hacer las divisiones desde el escritorio resulta y pasa que si un niño se jodía en Usme y lo llevaban a San Cristóbal y decían que se jodió en la parte de Usme les tocaba devolver al niño a Usme porque el niño lo tenía que atender en Usme, no como lo vamos a atender Si el niño venía de Usme lo tenían que atender es en el CAMI de Usme...ush, entonces eso era una payasada bien grande... después conocí a un profesor que es de la Universidad Pedagógica Armando...él fue el que me contó esa historia me decía que si un niño se jodía, nosotros nos tocaba llevarla y decir bien dónde lo llevábamos...Para obviamente, para San Cristóbal si se jodio en Usme, nos tocaba decir que el chino se salió y llegó a la parte de San Cristóbal porque si no, no atendían. O sea, me parece que es una cosa muy densa y eso demuestra...el abandono estatal que se ha visto acá bastante”