

MEMORIAS SOCIALES EN INQUILINATOS DE BOGOTÁ.

**UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN
ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DEL COLEGIO ÁLEJANDRO OBREGON (IED)**

Autora:

Yeni Andrea Quiñones Molano

Tutora:

Nydia Constanza Mendoza Romero

Trabajo de grado para optar por el título de: Licenciada en Ciencias Sociales

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Bogotá D.C

2024

Dedicatoria

*A mi madre y a mi hermano, que vivieron junto conmigo la experiencia de habitar un
inquilinato. A ellos dos, infinitas gracias por el apoyo y por el amor incondicional, que
hoy me permiten formarme como docente.*

Agradecimientos

**A los barrios Colinas y Pesebre, porque me permití en ellos vivir mi infancia y adolescencia, y porque en ellos aprendí la importancia de la vivienda digna y la necesidad de resignificar los inquilinatos.*

***A mi tutora Constanza, por la paciencia, la dedicación y el apoyo. A usted especialmente le doy las gracias, que, aunque no se percatara, me brindó uno de los mejores regalos, haber depositado en mí la confianza en la escritura. que, a día de hoy, se ha convertido en un refugio.*

****A las hombres y mujeres que me dieron la confianza de compartir sus memorias, sin ellos y ellas este trabajo no hubiera sido posible de realizar.*

*****A mi mejor amiga, Sara, que durante años ha escuchado mis vivencias y mi interés en trabajar sobre los inquilinatos.*

****** A Paulita, una de mis mejores compañías en la universidad y con quien estoy muy agradecida por el afecto y la motivación que me ha dado, a ella, infinitas gracias por ser esa amiga incondicional.*

******A Estibenson, mi mejor amigo de la U, con el que pude entablar innumerables conversaciones sobre la informalidad de la vivienda y porque en él vi reflejado el sentimiento mutuo de amor hacia los barrios que nos vieron crecer.*

*****A Valentina, Laura, Alejandra, Ángela y Diego, por ser ese parche que tanto aprecio y con los que me quedo feliz por conservarlos como amigos, a ellos infinitas gracias.

*****A Andrés, Brayan y Erick, por ser ese parchesito alterno con el que tuvimos muchas reflexiones sobre nuestras vidas.

***** A la Universidad Pedagógica Nacional, educadora de educadores, mi alma mater y mi casita. A ella, infinitas gracias, porque en sus aulas me pude formar como docente, como mujer y como persona, y porque en cada espacio que habité de ella fui acogida con ternura. Llevaré en mi corazón aquel espacio que tanto amo, las gradas del C, porque en ellas me permití sentir un sinfín de emociones, y porque ese espacio siempre lo sentí muy mío. A las salidas de campo que me permitieron comprender los distintos contextos desde la experiencia, y porque a través de cada salida conocí personas muy valiosas, por eso hoy y siempre, mucho amor a la Peda y a la universidad pública.

***** A mis estudiantes de noveno (901), espero encontrarlos en el camino con cada uno de sus anhelos cumplidos, ustedes fueron un pilar muy importante para mi formación docente, muchas gracias por haberme permitido ser su profesora.

*****Al profesor Diomer , la profesora María Eugenia y la profesora Ladi, por permitirme realizar mis clases en sus espacios de formación con noveno.

*“la forma de resistencia más grande
que uno tiene desde pelaito es no
haber sido lo que la vida o el barrio
le propuso ser” Alcolirykoz.*

Tabla de contenido

Introducción	11
Capítulo 1	13
Memorias sociales en inquilinatos de los barrios Colinas y Pesebre en Bogotá. Una mirada desde las diferencias de género	13
1.1 Planteamiento del problema.....	13
1.2 Referentes conceptuales.....	22
1.2.1 Inquilinatos.....	22
1.2.2 Memorias sociales	25
1.2.3 El género en las memorias	27
1.2.4 Memoria y espacio.....	31
1.3. Metodología.....	34
1.3.1 Trabajo de campo	35
1.3.2 Sistematización de resultados.....	38
1.4 Presentación de resultados.....	40
1.4.1 Historia de los barrios Colinas y Pesebre en Bogotá	40
1.4.2 Crónicas de habitantes de inquilinatos en los barrios Colinas y Pesebre	44
1.4.3 Análisis.....	56
Capítulo 2: Formación de pensamiento crítico de los estudiantes de grado noveno del colegio Alejandro Obregón (IED) a través del análisis de la configuración de la vivienda en Bogotá	63
2.1 Caracterización del Colegio Alejandro Obregón (IED)	64
2.1.1 Misión Visión.....	65
2.1.2 El colegio Alejandro Obregón (IED) PEI	66
2.1.3 Presentación general de la malla curricular del Colegio Alejandro Obregón de grado noveno jornada mañana.	68

2.2 Trabajos realizados en la línea de proyecto pedagógico: “Formación Política y Memoria Social” sobre pensamiento crítico y pedagogías críticas.....	72
2.3 Perspectiva conceptual de la propuesta pedagógica	81
2.3.1 Capacidades	85
2.4 Propuesta pedagógica Colegio Alejandro Obregón-Grado noveno jornada mañana.	89
2.4.1 Objetivo general	89
2.4.2 Estructura de la propuesta	89
2.5 Desarrollo de la propuesta pedagógica.....	101
2.6 Análisis del proceso en relación con la pregunta formativa.....	105
2.6.1 Capacidad de contextualizar	105
2.6.2 Capacidad de argumentar.....	109
2.6.4 Capacidad de razonar	117
2.6.5 Capacidad de proponer.....	124
Capítulo 3: Formación en pensamiento crítico.....	129
3.1 Formación del pensamiento crítico de una estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales.....	129
3.1.1 Proyecto pedagógico número I:	130
3.1.2 Proyecto pedagógico número II:	134
3.1.3 Proyecto pedagógico número III y trabajo de grado número I	139
3.1.4 Proyecto IV trabajo de grado II	140
Bibliografía.....	143
 Contenidos gráficos	
Gráfico número 1: Evolución de la población rural urbana 1938-2005.....	11
Gráfico número 2: Desplazamiento forzado histórico por región en Colombia.....	12

Gráfico Número 3: Matriz de análisis entrevistas.....	31
Gráfico número 4: Procesos de autoconstrucción barrio Pesebre. 1980.....	34
Gráfico número 5: Procesos de autoconstrucción barrio Pesebre. 1980.....	34
Gráfico número 6: Av. Caracas y barrio Quiroga. 1980.....	34
Gráfico número 7: Fotografía barrio Quiroga desde el barrio Pesebre.1980.....	34
Gráfico número 8 planeación de propuesta formativa.....	83
Gráfico número 9: Enlace Diarios de campo.....	97
Gráfico número 10: Elaboración de estudiante.....	99
Gráfico 11: Barrio Quiroga, 1977.....	101
Gráfico 12: Barrio Colinas, 1990.	101
Gráfico número 13: Elaboración de estudiante.....	102
Gráfico número 14: Elaboración de estudiante.....	103
Gráfico número 15: Elaboración de estudiante.....	104
Gráfico número 16: portada álbum película muda, primera parte, Paté de Fuá.....	107
Gráfico número 17: Elaboración de estudiante.....	108
Gráfico número 18: Elaboración de estudiante.....	108
Gráfico número 19: Elaboración de estudiante.....	108
Gráfico número 20: Elaboración de estudiante.....	108
Gráfico número 21: Elaboración modelo de vivienda.....	111
Gráfico número 22: Elaboración modelo de vivienda	111
Gráfico número 23: Elaboración modelo de vivienda.....	112
Gráfico número 24 Elaboración modelo de vivienda	112
Gráfico número 25: Elaboración modelo de vivienda.....	113

Gráfico número 26: Elaboración modelo de vivienda.....	113
Gráfico número 27: Elaboración modelo de vivienda.....	114
Gráfico número 28: Elaboración modelo de vivienda.....	114
Gráfico número 29: Elaboración modelo de vivienda.....	114
Gráfico número 30: Elaboración modelo de vivienda.....	116
Gráfico número 31: Elaboración de textos.....	117
Gráfico número 32: Elaboración de textos.....	118
Gráfico número 33: Certificado de ponencia en II Encuentro Nacional Estudiantil de Geografías Feministas.	129
Gráfico número 34: Participación mesa Feminismos Urbanos, II encontró Nacional Estudiantil de Geografías Feministas.	129
Gráfico número 35: Seleccionados problemas sociales.....	130
Gráfico número 36: Seleccionados problemas sociales.	130
Gráfico número 37: Confirmación de ponencia Seminario Latinoamericano de Geografía, Género y Sexualidades, Universidad Nacional.....	130

Introducción

Este trabajo de investigación se realiza en el marco de la línea de investigación y práctica pedagógica: Formación Política y Memoria Social, como opción de grado para la obtención del título de Licenciada en Ciencias Sociales. Los intereses de este trabajo se orientan en relación al trabajo con las memorias de hombres y mujeres que vivieron su infancia, adolescencia y adultez en inquilinatos en los barrios Colinas y Pesebre con la finalidad de comprender la configuración de la vivienda en Bogotá, y a partir de esto, diseñar, implementar y sistematizar una propuesta formativa para los estudiantes de grado noveno del colegio Alejandro Obregón (IED) a partir de la contribución a la formación de pensamiento crítico.

En concordancia con ello, en el primer capítulo, se abordan las memorias sociales de algunas personas que vivieron en inquilinatos de los barrios Colinas y Pesebre en Bogotá entre 1970 al 2000, y se hace un recorrido histórico a partir de dos olas migratorias relacionadas con el periodo de la violencia y el boom de las guerrillas. Posterior a esto, se presenta el problema de investigación que se desarrolla desde la problematización de la configuración de la vivienda en Bogotá hasta abordar un fenómeno habitacional como los inquilinatos. Luego, se utilizan cuatro referentes conceptuales: inquilinatos, memorias sociales, memoria y espacio, y memoria en relación al género. En la parte final del capítulo se presenta la metodología que se utilizó para trabajar con las memorias y, por último, se presentan los resultados y análisis de la pregunta de investigación.

En el segundo capítulo, se presenta el diseño de una propuesta formativa que está direccionada a contribuir en el pensamiento crítico de los y las estudiantes de grado noveno del Colegio Alejandro Obregón (IED). En un primer momento, se desarrolla la caracterización de la institución y, posterior a esto, se realiza un balance de algunos trabajos de grado de la línea de investigación Formación Política y Memoria Social de la Universidad Pedagógica Nacional, en los que se trabajan algunas categorías como pedagogías críticas y pensamiento crítico en el aula. Posterior a esto, se definen algunas capacidades que configuran una parte esencial de lo que es el pensamiento

crítico. Finalmente, dentro de este capítulo se encuentra la implementación y el análisis de los resultados de la propuesta pedagógica desarrollada.

En el tercer capítulo de este trabajo de investigación se reflexiona cómo se desarrolló en la estudiante en práctica un pensamiento crítico a través del desarrollo de la fase de proyecto pedagógico y el trabajo de investigación en su totalidad. Esto se analiza a través de las capacidades dispuestas para la implementación de la propuesta formativa, que también contribuyen al análisis del proceso formativo de la estudiante en práctica, por lo cual el análisis estará guiado a través de las capacidades: argumentar, contextualizar, proponer, cuestionar y razonar que están dispuestas como herramientas para contribuir en el desarrollo del pensamiento crítico.

Capítulo 1

Memorias sociales en inquilinatos de los barrios Colinas y Pesebre en Bogotá.

Una mirada desde las diferencias de género

En este capítulo se analizan las memorias de hombres y mujeres que vivieron su infancia, adolescencia y adultez en inquilinatos en los barrios Colinas y Pesebre en Bogotá, entre 1970 y 2000. En un primer momento, para abordar la configuración de la vivienda en Bogotá, como lo son los inquilinatos, se hace mención a dos olas migratorias: la primera a causa del periodo de la Violencia (1950) y la segunda ola migratoria derivada del conflicto armado a partir del boom de las guerrillas (1970).

La finalidad de este capítulo es comprender las migraciones que se presentaron desde diferentes territorios del país a la ciudad de Bogotá y cómo estas olas migratorias fueron la causa del crecimiento urbano en Colombia. A partir de allí, se analiza la configuración de la vivienda y el fenómeno habitacional como los inquilinatos, las características físicas de este modelo habitacional, y las problemáticas que surgen alrededor de este.

En este capítulo, se conceptualizan tres categorías que se trabajaron en relación con las memorias en inquilinatos de Bogotá de hombres y mujeres en el periodo de 1970 al 2000: memoria social, memoria en el espacio y memoria de género.

Finalmente, los desarrollos del análisis se presentan a través de tres crónicas, en donde se recogen las vivencias de hombres y mujeres, así como también de algunas infancias. Así mismo, se realizó un balance de estas crónicas en donde se llevó a cabo un análisis alrededor del planteamiento del problema de investigación: Memorias sociales en inquilinatos de los barrios Colinas y Pesebre en Bogotá con una perspectiva de género.

1.1 Planteamiento del problema

Los barrios Colinas y Pesebre son barrios que actualmente están ubicados en la ciudad de Bogotá, en la localidad 18 Rafael Uribe Uribe. Estos barrios originariamente fueron asentamientos informales en una de las periferias de la ciudad, conocidos como barrios de invasión, pero que en este trabajo será referido como barrios de autoconstrucción. A

continuación, se realizará un recorrido histórico para comprender la configuración de la vivienda en Bogotá y posteriormente entender el fenómeno habitacional tipo inquilinato presentado en los barrios anteriormente mencionados.

Para el año 1948 en el territorio colombiano existía ya toda una polarización política entre los Liberales y Conservadores. De esta manera, el periodo de violencia se agudizó a partir de lo sucedido el 9 de abril de este mismo año, donde es asesinado Jorge Eliecer Gaitán, hecho que daría apertura al "Bogotazo" y que quedaría en la historia colombiana como uno de los hechos de violencia más detonantes en el país.

Este tipo de polarización política en el país, sumado a las múltiples masacres, revueltas, asesinatos y persecuciones derivadas de la muerte violenta de Gaitán, causó que muchos de los habitantes de las zonas rurales de Colombia migraran continuamente a causa del conflicto bipartidista a las principales ciudades del país, entre estas la ciudad de Bogotá. Así, durante el siglo XX en Colombia se demostró que una de las grandes transformaciones en el país, fue el proceso de urbanización en las ciudades (Naranjo, 2017). Es así como, en el periodo de análisis sobre la conformación urbana en las periferias de Bogotá (1950-2000) y en relación al desplazamiento de la población de las zonas rurales a las ciudades, se fueron urbanizando las periferias de la ciudad. Al respecto, Naranjo plantea lo siguiente:

Este proceso fue particularmente intenso en los primeros 15 años: entre 1950 y mediados de los años sesenta el ritmo de crecimiento urbano alcanzó su más alto nivel en Colombia. Mientras que en 1950 tan sólo una tercera parte de la población colombiana vivía en cabeceras" (Naranjo, 2007, p.58).

En los documentos oficiales se puede dar cuenta de que durante la década del 60 y en relación con la ola de violencia que atravesaba el país en el marco político bipartidista: liberales y conservadores, los habitantes de zonas rurales de Colombia comenzaron a migrar a las principales ciudades del país, entre ellas la capital (Hernández, 2012). Ahora bien, las fuerzas militares que estaban al servicio de ambos partidos tomarían el control en los territorios rurales de Colombia, lo que fue una de las principales causas de la migración rural, principalmente forzada (Steiner, 2008).

Es importante mencionar que durante este proceso de éxodo rural a causa de la violencia en Colombia se modificó la ocupación del espacio en el país. Naranjo (2017) menciona este proceso como un periodo de 'des-ruralización' que transformó significativamente al país en un espacio más urbano que rural. Seguido de esto, con la forma de empleabilidad de los migrantes de zonas rurales, los que no pudieron agregarse a la industria optaron por trabajos informales, tales como: ventas ambulantes, labores artesanales y oficios varios (Naranjo en Torres, 2007, pág. 64).

A esta problemática sobre el éxodo rural de los años 50 y sobre la necesidad de obtener una vivienda, Provivienda, un grupo de comunistas que estaban en búsqueda de una vivienda y de fomentarla en distintos sectores del país, tuvo un papel muy importante en la urbanización sobre algunos territorios. Provivienda se fundó como un grupo que se hacía llamar 'los destechados', el cual estaba compuesto por artesanos y campesinos quienes, en respuesta al despojo de sus tierras producto del periodo de 'La Violencia', decidieron actuar convirtiéndose en un movimiento que fomentó la urbanización en varias zonas del país. Por lo cual, es de interés resaltar que dentro de estas zonas estaba claramente Bogotá, lo cual será mencionado más adelante.

En torno a la procedencia del grupo Provivienda, Naranjo expone que hay tres tipos de procedencias: la primera era que se tenía una relación con el desplazamiento por el conflicto rural y que estaban vinculados con el conflicto agrario, por lo cual una parte de estos eran dirigentes de Provivienda. La segunda, tenía relación con las familias desplazadas que realizaban labores como: zapateros, sastres, carpinteros, etc., y que decidieron vincularse con el grupo Provivienda. Por último, concluye la autora, estaban las familias que vivían en hacinamiento en inquilinatos y se vincularon en el movimiento de inquilinos.

En torno a la vivienda no formal y el grupo 'destechados', Naranjo (2007) hace alusión a lo que refiere como 'vivienda no formal'. Plantea que ante la necesidad habitacional muchas familias dentro del territorio colombiano acudieron a soluciones de autoconstrucción y autogestión de la vivienda. De esta manera, se plantea que en muchas ocasiones estas viviendas se hicieron de manera individual y no familiar, de allí

los aspectos físicos de las viviendas que se improvisaron. Sin embargo, la autora hace una mención de las diferentes formas de invasión y usos que se dieron con estas:

Hay invasores espontáneos que individualmente buscaron un techo donde refugiarse, hay iniciativas de urbanizadores piratas ligados al clientelismo tradicional y también hay acciones colectivas directas protagonizadas por destechados pertenecientes a una organización social, que fundaron barrios populares, como es el caso de Provivienda, organización liderada por colonos comunistas. (Naranjo, 2007, p.84).

Existió también, dentro de los procesos de urbanización informal, el urbanizador pirata que compraba estos lotes y los fraccionaba en hectáreas más pequeñas para revenderlos. De esta manera, existía un gran número de estos compradores, ya que era más fácil adquirir lotes y revenderlos para la construcción de vivienda, por lo cual se presentaba como alternativas más rentables para la conformación de predios, ya que los proyectos de vivienda institucionales manejaban valores elevados para el presupuesto de las personas que decidían comprar lotes. Es así como surge una de las principales razones por las que las familias autogestionaban sus viviendas (Naranjo, 2007).

Con referencia al último aspecto mencionado por la autora y que es de principal interés en cuanto a lo mencionado sobre los inquilinatos, Naranjo (2007) desarrolla una idea en torno a la relación de los inquilinos con el grupo Provivienda:

Debido al creciente déficit de vivienda en las principales ciudades durante las décadas de los años 50 y 60, muchas de las familias de menores ingresos tenían que hacinarse en inquilinatos miserables, soportando abusos, con acceso restringido a los servicios de agua y de energía, en conflicto con los vecinos y sometiendo a sus hijos a permanecer encerrados durante todo el día. En estas circunstancias, resultaba muy halagador, en particular para las madres con hijos pequeños, afiliarse a Provivienda con la expectativa de que algún día podrían ser propietarias de una vivienda digna. (Pág., 10)

De allí podemos entender por qué se empezaron a formar en las zonas periféricas de la ciudad, viviendas de autoconstrucción, esto en relación con la cantidad de migrantes que llegaban a las ciudades y no tenían una vivienda propia en donde vivir, lo que causó que la demanda en las ciudades por vivienda sobrepasara la oferta:

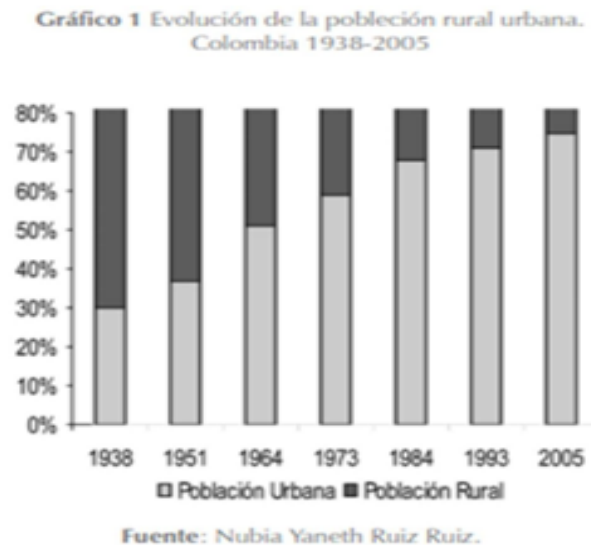
En las ciudades latinoamericanas en general y en Colombia en particular, el déficit de vivienda urbana, experimentado durante más de medio siglo ha conllevado a la fundación de barrios populares, que, inscritos en la lógica de la necesidad y la pobreza, en su mayoría se han construido espontáneamente, por fuera del marco normativo de la legalidad, sin observar normas urbanísticas o topográficas, con alta vulnerabilidad frente al riesgo ambiental, grandes dificultades para el acceso a los servicios básicos y equipamientos urbanos modernos y sin un entorno social digno.(Naranjo, 2007, p.83)

Avanzando históricamente, conviene señalar que la migración y la urbanización fueron procesos que se dieron para la década del 60 y 70 en el país, primordialmente con la característica de desplazamiento forzado. Esta fue una de las razones por las cuales la distribución poblacional en el territorio se transformó, convirtiendo al país en un espacio mayormente urbano.

Las principales causas de la migración se considera que son por una búsqueda de mejores condiciones de vida. Sin embargo, al referirnos a contextos como el conflicto bipartidista o posteriormente el conflicto armado, se entiende que son migraciones no voluntarias (Ruiz, 2008). De esta manera, los periodos de violencia en el país han sido el agente transformador a partir del desplazamiento forzado para una nueva configuración urbana que, para la época que se analiza desde 1950 con el periodo de la violencia y 1980 con el conflicto armado, dieron razón del crecimiento urbano en ciudades como Bogotá.

En el siguiente gráfico se representa el crecimiento de sectores urbanos y se compara con el crecimiento de zonas rurales en un periodo que va desde el año 1938 hasta el año 2005. Tomado de "Las particularidades del proceso urbanizador en Colombia" (pág. 95), por Nubia Yaneth Ruiz, 2008."

Gráfico número 1: Evolución de la población rural urbana 1938-2005



Según Ruiz, es necesario precisar que la migración forzada tiene distinciones con una migración que se da por voluntad propia. Por lo cual, la migración forzada está determinada e incentivada por agentes internos al territorio y no por atractivos fuera de este para la búsqueda de mejores condiciones de habitabilidad. Se entiende por esto que las migraciones internas en Colombia a mediados del siglo XX no necesariamente se dan por un bienestar autónomo de la población, sino que por el contrario se dan en búsqueda de refugio.

Ahora bien, los barrios que son objeto de análisis, Colinas y Pesebre, también resultaron afectados por una segunda ola migratoria que ha vivido el país, derivada del conflicto armado. Esto se relaciona con la emergencia de las guerrillas en Colombia, donde las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), otras organizaciones armadas, el Estado y los paramilitares encabezarían uno de los grandes periodos de violencia en el país, que posteriormente ocasionaron una nueva oleada de migración de las zonas rurales a las urbanas.

Las FARC y el conflicto armado en Colombia se empiezan a desarrollar a partir de problemas agrarios, reformas y disputas por la tierra en el país. Por esta razón, se levantaron banderas de lucha en torno a la problemática de tierras, por lo cual la

violencia en el país no dejó de agudizarse y se presentó nuevamente una de las más grandes olas migratorias de las zonas rurales a las zonas urbanas, donde los pobladores buscaban primeramente resguardar su seguridad. En términos de Ruiz:

Resulta indispensable resaltar la importancia que alcanza en la escena política y de violencia del país durante este período reciente el surgimiento de grupos paramilitares, el fortalecimiento de las ya existentes guerrillas, el auge del narcotráfico, la militarización de la sociedad y la intervención bélica norteamericana como fenómenos determinantes de la conflagración que vive el país. (Ruiz, 2008, Pág., 101)

Así, la demanda por la vivienda en ciudades como Bogotá y los asentamientos urbanos, causaron que para la década de los 90' las migraciones hicieran que el territorio urbano en Colombia fuera mayor al territorio rural. Esto puede observarse en el siguiente mapa del Informe Nacional del Desplazamiento Forzado en Colombia que responde al periodo del conflicto armado en el país. Las migraciones forzadas superaban en algunas regiones los 100.000 desplazamientos.



Gráfico número 2: Desplazamiento forzado histórico por región en Colombia

En el gráfico es posible establecer que la mayor parte del territorio colombiano por regiones se encontraban entre los 10.000 a 100.000 desplazamientos forzados. Fuente: RUV- UARIV. Corte de 31 de diciembre de 2014.

Para comprender los procesos migratorios internos en el país y en relación a la demanda de vivienda desde los años 50 hasta el nuevo milenio, es necesario precisar que una de las principales características de la migración voluntaria es revertir los índices de pobreza. Sin embargo, cuando el carácter es de desplazamiento forzado, ocurre todo lo contrario y se agudiza la pobreza, razón por la cual las poblaciones que llegan a otros territorios se encuentran sin las condiciones mínimas de vida. Es en este momento que se presentan fenómenos como la colonización de territorios, en búsqueda de una vivienda (Ruiz, 2008).

Por último, está la ola migratoria más reciente, durante el segundo periodo de gobierno de Hugo Chávez (2001-2007) y posteriormente el gobierno de Nicolás Maduro (2013-2019). A causa de la crisis económica en Venezuela, una gran cantidad de los inmigrantes del territorio venezolano se desplazaron a Colombia, lo que dio como resultado, que la demanda de vivienda en Colombia aumentó.

La migración venezolana ha sido particularmente mayor desde el año 2010 hasta la actualidad. Debido a la crisis económica de Venezuela, muchos venezolanos migraron a países vecinos, entre esos Colombia y particularmente la ciudad de Bogotá. Cabe resaltar que la migración en esta ciudad se asoció para los migrantes como una oportunidad de empleabilidad de manera formal e informal debido a que la capital del país ha sido considerada como principal foco para adquirir ingresos económicos. (MMC,2020).

Aquellos que lograron ubicarse en la ciudad optaron por desplazarse a barrios donde la vivienda era más económica. Según el informe del Mixed Migration Centre: “Los factores espaciales y económicos tienen un impacto determinante en la toma de decisiones de los venezolanos con respecto a la zona en la cual terminan viviendo. Se trata principalmente de barrios de bajos recursos, de fácil acceso o alojamiento de bajo costo (paga diarios, albergue temporal y poca o ninguna restricción en su aprobación)” (MMC, 2020, Pág. 12).

De esta manera, de las distintas olas migratorias y en especial la ola migratoria a partir de La violencia y el conflicto armado, ha habido diversas formas de solventar el acceso a la vivienda.

Se produce un incremento excesivo de las ciudades, en muchas ocasiones aumenta la población a mayor ritmo que el crecimiento de viviendas y de infraestructuras, por lo que los recién llegados se deben alojar en donde pueden, creando periferias con bajos niveles de bienestar social (Echeverry, 2019, Pág., 17)

Es así como la vivienda tipo inquilinato se ha presentado como una alternativa económica de alojamiento para los migrantes en las diferentes olas migratorias expuestas, teniendo en cuenta la alta demanda por la vivienda y los recursos económicos que les permite a estos acceder a una vivienda. Por tanto, es de principal interés mencionar lo que supone un 'inquilinato' y cómo este, a lo largo de estas dos olas migratorias, se convirtió en una de las principales viviendas que dio refugio a las personas que llegaron a la capital.

Un inquilinato puede hacer referencia a casas grandes donde se presta un servicio residencial; se considera este un espacio donde el hacinamiento de personas es mayor a la capacidad de albergar inquilinos. El inquilinato puede ser expuesto de una manera precisa, donde los habitantes viven en relación a pequeños espacios, donde el principal factor es la habitación. Las múltiples particularidades de los inquilinatos, según el DANE, son:

Una edificación adaptada o transformada para alojar varios hogares que comparten servicios y con una entrada común desde la calle. Cada hogar vive generalmente en uno o más cuartos. Los servicios no son exclusivos y en la mayoría de los casos están ubicados en el patio, solar o corredores. La cocina puede ser compartida o no existir. La vivienda tipo cuarto(s) en inquilinato tiene acceso desde la vía pública a través de pasillos, patios de ropas, zaguanes y otros espacios de circulación común o directamente desde la vía pública (DANE, s.f.).

Vivir en un inquilinato supone entender que la situación física de las viviendas o edificios presentan fallas estructurales por algunas deficiencias que se encuentran en su proceso de construcción. Además de esto los inquilinatos presentan múltiples intervenciones como divisiones de paredes dentro de la vivienda para obtener muchos más espacios que puedan ser ocupados por otros inquilinos, lo cual va ligado al hacinamiento, pues esto surge en lógica de obtener más espacios para la renta de las habitaciones. (Ruiz,2020)

En torno a la espacialidad de un inquilinato, se puede entender que las formas de sociabilidad en este tipo de viviendas tienen unas particularidades, distintas a las de una casa completamente familiar, ya que los espacios que se dan entre inquilinos son, en su mayoría, compartidos. Al configurarse una forma particular de habitar y de relacionarse con otros, se da lugar a formas de apropiar y recordar este tipo de experiencias.

Así, para este trabajo de investigación, es de interés trabajar las memorias sociales dentro del periodo 1970-2000 que se presentaron en personas que vivieron en inquilinatos de los barrios Colinas y Pesebre en Bogotá, con una diferenciación de género que permita hacer un análisis sobre las vivencias en inquilinatos y cómo estas fueron percibidas a través del género, el espacio y lo social. Este periodo seleccionado para el trabajo con memorias se escogió de acuerdo a las edades y vivencias presentadas por los hombres y mujeres que fueron entrevistados en este trabajo de investigación, donde las primeras memorias presentadas por ellos y ellas alrededor de los inquilinatos se presentaron en el periodo 1970-2000.

1.2 Referentes conceptuales

1.2.1 Inquilinatos

Para comprender la configuración de los inquilinatos de Bogotá en el siglo XX, es necesario analizar los conceptos primordiales que hacen de una residencia un inquilinato. En primer lugar, hay que referirse a lo que Sánchez denomina “unidad familiar”, que cuando se vive en una vivienda en arrendamiento, se desligan de la

concepción de unidad familiar marital (matrimonio) y se convierte en “un grupo de personas que dependen de otra para el pago del arriendo” (Sánchez, 1974).

La obtención de diferentes servicios, independientemente del servicio primordial que es dormir, dependerá del sitio de arrendamiento al que el sujeto haga parte, pues no todas las viviendas arrendatarias podrían contar con cocinas, con baños independientes, o patios. Para este caso, Sánchez (1974) menciona que se define vivienda compartida cuando dos o tres unidades familiares residen en la misma.

La consolidación de los inquilinatos en Bogotá se presenta por una crisis de vivienda en la ciudad, producto del crecimiento demográfico a partir de la ola migratoria del periodo de la violencia. Sin embargo, a esta demanda, la oferta no responde de la manera requerida desde proyectos habitacionales que sean accesibles a la población que para la década del 90 y el gran crecimiento demográfico perteneciente a la migración, no contaba con los distintos recursos económicos para adquirir una vivienda. De ahí que gran parte de la población de la ciudad de Bogotá optara por otros sistemas donde se les permitía vivir como lo son la invasión, autoconstrucción e inquilinatos.

A partir de entender la gran demanda para el siglo XX en torno a la vivienda, Sánchez (1974) se refiere a este fenómeno desde un ámbito económico, con lo cual expone a manera de conclusión lo siguiente: “En un primer momento, las leyes del mercado presentan para el siglo XX un déficit en respuesta a la demanda de vivienda en Colombia; en un segundo momento, las diferentes formas habitacionales compartidas que se empiezan a demarcar para la época están relacionadas con los bajos ingresos de la población”.(Sánchez, 1974).

Según Sánchez, en un análisis económico por comprender la formación del fenómeno de vivienda compartida, a partir de una encuesta realizada en la década del 70 por el DANE, el 45% de la población tenía ingresos muy bajos, por lo cual no se podían permitir tomar en arriendo unidades habitacionales. Razón por la que, se puede inferir que optaban por tomar en arriendo lugares que estuvieran acordes a sus ingresos económicos.

Dentro de las formas anteriormente mencionadas de aparición de las viviendas compartidas, estas viviendas se presentan comúnmente en dos lugares de la ciudad: el primero se desarrolla en las áreas centrales y el segundo se desarrolla en las áreas periféricas. Como lo expone Jiménez (1977), las casas que se ubican dentro de estos barrios se utilizan como inquilinatos, y estos se empiezan a ubicar dentro de la ciudad hacia las zonas periféricas. Esto, de una u otra forma, ha traído diferentes problemáticas en torno a los individuos que se relacionan en estos espacios, tales como las disputas por el orden y los espacios compartidos. De esta manera, empiezan a surgir factores en torno a la habitabilidad: la digna estadía, el mínimo vital, los derechos del inquilino y la vulnerabilidad.

Otra de las características que se pueden observar alrededor de lo que sería un inquilinato son las personas que allí habitan. Teniendo en cuenta que los inquilinatos se ubican en viviendas de fácil acceso por el valor de renta que manejan, el tipo de población dentro de estos espacios va desde personas que han quedado sin empleo, trabajadores informales, personas en extrema pobreza, vendedores ambulantes, trabajadoras sexuales, entre otros (Ruiz, 2020). También existen otros factores que generan lazos comunitarios dentro de los inquilinatos. De esta manera, es importante leer los espacios que se presentan al interior de un inquilinato para comprender los lazos de sociabilidad que se presentan entre inquilinos en diferentes espacios de la vivienda.

Molina y Ramírez, (2005) exponen que en los inquilinatos se empiezan a gestar lazos de solidaridad, fenómenos propios de las clases populares, pues la relación con el vecino o con el otro se forjan continuamente, llegando al punto que en épocas de crisis compartan su comida. Ahora bien, es importante darles materialidad a estos espacios de socialización, por lo cual se presentan escenarios como: cocinas, patios, corredores, lavaderos, etc. Sobre este último, el lavadero, es importante resaltar y entender que dentro de la función que tendría en una casa familiar, los múltiples espacios que se presentan en un inquilinato pueden tener usos diferentes a los habituales, una de las maneras en que se expone el lavadero que no sólo sirve para lavar ropa, es bañar a los

niños allí, esto, con el fin de optimizar los tiempos en el baño, puesto que al haber una cantidad innumerable de inquilinos estas actividades atrasan sus tareas.

1.2.2 Memorias sociales

La memoria hace referencia a los recuerdos y también olvidos que se pueden presentar en un sujeto, es importante precisar que la memoria no solo se puede dar de manera individual, es decir que “solo una persona recuerde lo que ha vivido”, sino que también existe una memoria colectiva, en donde el otro puede recordar sucesos desde otra perspectiva, que van generando un entramado de memorias (Jelin, 2002). Comprender la memoria colectiva hace referencia a pensarnos diferentes escenarios, es de esta manera que, abordar la memoria tanto individual como colectiva desde un espacio, nos permite comprender las dinámicas vivenciales en estos, leídas desde diferentes perspectivas de sujetos que hayan habitado diversos lugares.

En relación con la memoria colectiva, Jelin expone que no es posible recordar individualmente, sino que la memoria siempre está anclada a los procesos sociales, si estos desaparecen, el componente social de la memoria puede perderse; por tanto, la memoria individual también surge cuando esta se puede reafirmar en la memoria colectiva. Es decir, no es posible recordar sin la ayuda de los otros. Cabe aclarar que el ejercicio de memoria no se piensa únicamente desde lo cognitivo, sino que la memoria es vista desde lo social, histórico, cultural, político, entre otros aspectos. En términos de esta autora:

Uno no recuerda solo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares. Esos recuerdos personales están inmersos en narrativas colectivas, a menudo reforzadas en rituales y conmemoraciones grupales (Ricoeur en Jelin, 2002. Pág. 47.)

Ahora bien, la memoria también se expone de manera individual y plural, pues no todos tienen las mismas experiencias vivenciales de recordar y rememorar. De esta manera, La memoria colectiva puede interpretarse como memorias compartidas, por lo cual,

pueden ser un conjunto de memorias individuales que se entrelazan a partir de las vivencias de un grupo. (Di Liscia, 2007).

La memoria colectiva ha estado inmersa en disputas sobre cómo esta puede ser manipulada hacia lo que se debe o no nombrar, lo que se puede o no recordar. Así mismo, cómo está representada en espacios culturales y políticos, también se puede encontrar sujeta a interpretaciones sobre la forma en que esta memoria puede representar a dichas colectividades.

Para Elizabeth Jelin (2002), el olvido y el silencio no son lo mismo, el olvido se puede presentar de diferentes formas en el individuo, una de ellas es el olvido que es selectivo en donde el individuo o comunidad deciden qué se debe recordar o recordar, esto suele suceder en eventos traumáticos que afectan al sujeto o a la comunidad y que por decisión propia deciden evadirse, de tal manera la memoria es selectiva y no se presenta en su totalidad, sino que esta pasa por el filtro de qué se quiere y no recordar.

El segundo olvido se induce desde el silencio con memorias que han sido exteriorizadas, este se da por medio de la manipulación a través de los materiales físicos como, documentales o archivos y que responden a intereses específicos. Sin embargo, las memorias individualidades o colectividades que surgen dentro de los sujetos o grupos, que no han sido transmitidas ni difundidas, no pueden llegar a ser manipuladas por agentes exteriores sino por ellas mismas, ya que no existen registros tangibles de estas y por tanto no pueden obedecer a intereses sobre cómo se puede recordar el pasado. (Jelin, 2002).

De esta manera, en el olvido, el sujeto decide qué se debe recordar y qué no, y el silencio por manipulación, lo determina sujetos externos al individuo o grupo que recuerda. Para María Herminia Di Liscia (2007) en similitud con Elizabeth Jelin (2002), la memoria no hace únicamente alusión a recordar si no que esta se mantiene en constante movimiento, implica también, silencios y olvidos, pero a la vez no se presenta evocada solo por un individuo, si no que se puede llegar a ella a través de narrativas familiares grupales y sociales. (Lisca, 2007) Por lo tanto, es posible entender que la memoria se encuentra sujeta a individualidades, pero también a grupos sociales, es así

como, esta también puede reflejarse de una manera transmitida y transgeneracional, que va teniendo a partir de las narrativas, distintas transformaciones

Por último, la memoria se ha concebido alrededor de la identidad, es decir, un sentido que se obtiene de permanencia, o de aprensión hacia lo que puede ser el sujeto en relación con su contexto social: la identidad que este puede adquirir a partir de la memoria puede estar en relación al género, a la política, la cultura y lo social. Por lo tanto, es esta la que le permite comprender su entorno, entenderse y reconocerse así mismo. Es así como al igual que la memoria, la identidad se da individualmente pero también se ve afectada por la colectividad, pues esta también puede surgir desde el otro, en conjunto. (Gillis en Jelin,2002).

1.2.3 El género en las memorias

Para dar un desarrollo a la categoría de la memoria en relación con el género, es necesario ahondar en este último. Según Marta Lamas, el género está relacionado directamente con la cultura, ya que este puede verse reflejado desde las creencias o las prácticas que son representadas desde simbolismos que determinan lo masculino y lo femenino (Lamas, 2000). Por lo cual, a partir de lo biológico no es posible concluir que esto determine roles específicos de lo que supone ser un hombre o una mujer. Por tanto, las características que se han dado alrededor del sexo son las que se han atribuido a partir de la cultura; este es, el género. Por ende, las formas de concebir lo masculino y lo femenino pueden variar según el contexto en el que se esté inmerso.

Cabe aclarar que, entendiendo el género en relación con la cultura, se ha demarcado una dualidad con los sexos entendidos como: hombre y mujer, atribuyendo características de los sujetos de maneras esencialistas que van más allá de los aspectos físicos de las personas y se desplazan hacia los roles que se dan en relación al sexo y el género en la sociedad.

Marta Lamas menciona al respecto que:

El género produce un imaginario social con una eficacia simbólica contundente y, al dar lugar a concepciones sociales y culturales sobre la masculinidad y feminidad, es usado para justificar la discriminación por sexo (sexismo) y por

prácticas sexuales (homofobia). Al sostenimiento del orden simbólico contribuyen hombres y mujeres, reproduciéndose y reproduciéndolo. (Lamas, 2000, pág., 4)

Lamas también explica el género desde la ciencia antropológica, en donde se desarrolla a profundidad que la forma en cómo percibe la sociedad el género varía según la cultura. Sin embargo, teniendo en cuenta que son las prácticas culturales las que definen los roles de hombres y mujeres, estas, independientemente de la variación de lo que se cree que es el género por cultura, constantemente presenta una dualidad: hombre y mujer. De esta manera, se evidencia que el sexo es el que determina el género y el rol que se debe cumplir en la sociedad.

No es lo mismo sexo biológico que la identidad asignada o adquirida; si en diferentes culturas cambia lo que se considera femenino o masculino, obviamente dicha asignación es una construcción social, una interpretación social de lo biológico; lo que hace femenina a una hembra y masculino a un macho no es pues, la biología, el sexo, pues de ser así ni se plantearía el problema. (Lamas, 1986, pág. 186)

Otra de las autoras que hace un análisis alrededor del género y que lo comprende en relación con la sociedad y esta misma como una determinante para llevar a cabo las prácticas entre hombres y mujeres alrededor del género es Gayle Rubin. Esta autora expone en uno de sus ensayos lo que podría ser el comienzo de la opresión de las mujeres. En este sentido se refiere al materialismo histórico, una teoría desarrollada por Karl Marx, en la que se expone que, en el análisis de Marx sobre el capitalismo y los sujetos entre trabajadores y capitalistas, no se analiza el rol que desarrolla la mujer en el sistema de producción capitalista. Por tanto, considera que la teoría del materialismo histórico es androcéntrica, lo cual generó una desigualdad social para las mujeres, pues esta teoría no hizo a la mujer participe como sujeto de análisis en la sociedad. (Bogino y Fernández, 2017)

De esta manera Rubín expone el concepto sexo - género, como un aspecto que está anclado con a las dinámicas sociales, por tanto, considera que el sistema es el que determina las prácticas, representaciones e identidades subjetivas de los sujetos a través del género. (Bogino y Fernández en Rubín, pág. 170)

Ahora bien, teniendo en cuenta lo que supone es el género y que este lo determina el sexo, lo femenino se ha encontrado en constante disputa, pues la diferencia de sexo en relación con lo masculino, que ubica a la feminidad como la otredad, ha sido una de las principales causas de desigualdad social que ha llevado a lo largo de la historia a problemas estructurales sobre el rol de la mujer en la sociedad.

Se ha visto históricamente un género hegemónico donde la memoria se representa desde una estructura patriarcal que tiene como principal eje representativo, lo masculino. De allí se denotan ciertas características de lo que debe ser la memoria, fijando un prototipo sobre cómo es esta. Es por esto que sobre lo que refiere la memoria es posible establecer relaciones de poder; de allí se puede comprender que ha habido memorias silenciadas, puesto que unas predominan sobre otras. En el trabajo elaborado por María Herminia Di Lisca, "Género y memorias", la autora expone que las memorias femeninas han estado invisibilizadas y marginalizadas. Si la memoria se piensa de una manera unificada, se piensa que esta memoria es una absoluta verdad, y esto supone que se invisibilicen y silencien otras memorias que, por diferenciación de género, no han sido reconocidas.

Cabe resaltar que hay representaciones hegemónicas cuando se piensa la construcción de memorias a partir del género. El concepto de género en una sociedad patriarcal se concibe de formas esencialistas, ligando el sexo como un determinante del género y, por tanto, marcando una dualidad entre lo que supone debería ser un hombre y una mujer y las prácticas que estos deberían tener. Esto vincula una visión tradicionalista de lo que deberían ser las memorias de las mujeres y los hombres, por lo cual se puede concluir que en torno al género en la memoria se han demarcado supuestos de memorias específicas que están determinadas por una cultura específicamente patriarcal.

La memoria generizada como proceso de constitución identitaria es destacada por Montecino (2007) quien enfatiza su rol —el de la memoria— en la transmisión cultural de estereotipos acerca de lo que debe ser un hombre y una mujer. Afirmamos que nuestras memorias son necesariamente generizadas, considerando los modos en los cuales recordamos, hacemos memoria de

nosotros/as mismos/as y nos proyectamos en el futuro. (Montecino en Pérez y Shafir, pág. 70).

Esto puede comprenderse en un contexto más cercano como el colombiano en donde el Centro Nacional de Memoria Histórica realiza un balance para comprender el conflicto armado colombiano desde la categoría género desarrollando investigaciones al respecto. La comprensión del conflicto armado en Colombia desde la categoría género, ha demostrado que los análisis se han realizado en relación a las mujeres, hombres homosexuales o personas que han tenido transiciones de sexo, por lo cual en uno de los informes del CNMH se expuso que dentro de lo que se concibe como género en relación al conflicto armado que se ha desarrollado en el país, no se ha tenido en cuenta como sujeto activo dentro de esta categoría a los hombres heterosexuales. (CNMH,2018).

Afirmar que primero viene el sexo y que, con base en él, se establece el género en el contexto social, permitió refutar que la pertenencia al primero suponía una serie de características, aptitudes y comportamientos definitivos, incontestables y en constante pugna o complemento con los del otro sexo. (CNMH,2018, pág., 21).

Así, se podría concluir que el desarrollo de la categoría género si bien se comprende como los aspectos que se dan alrededor de una cultura para con el sexo, también ha servido para desarrollar investigaciones para comprender el rol de las mujeres como una diferencia social ante lo masculino. De esta manera, si a partir del sexo el género dentro de las dinámicas sociales es generador de una desigualdad social, este es abordado desde distintos campos en pro a desarrollar un análisis de los distintos escenarios en que se encuentran las mujeres, disidencias sexuales, entre otros.

Cabe aclarar que, dentro de estos análisis el hombre heterosexual también es analizado desde esa visión patriarcal pues este también se ve afectado directamente. Por tal motivo, como anteriormente fue expuesto, el poder hegemónico recae en una cultura patriarcal, sin embargo, es necesario comprender que esta cultura también puede afectar directamente a cómo se concibe el hombre heterosexual.

De esta manera, resulta de gran importancia incorporar esta categoría conceptual en el trabajo de investigación para poder comprender a partir del género las memorias que se trabajaron alrededor de algunos inquilinatos de los barrios Colinas y Pesebre en Bogotá, con la finalidad de apreciar las memorias de hombres y mujeres y los anclajes que tienen este alrededor del género.

1.2.4 Memoria y espacio

No solo las casas y las paredes persisten a través de los siglos, sino también esa porción completa del grupo que esté en continuo contacto con ellas, su vida fundida con las cosas. Maurice Halbwachs, (1980).

La memoria está directamente relacionada con el espacio y el tiempo. Dicho esto, la memoria se puede construir a través de espacios específicos y así mismo también se puede reconstruir en relación a las transformaciones del espacio y el paso del tiempo. Es decir, recurrir a la memoria es reconstruir un recuerdo, el cual, se puede encontrar expuesto a las transformaciones no solamente subjetivas del sujeto que recuerda, sino también a las transformaciones del espacio donde se elaboró esa memoria.

El espacio puede ser entendido como una dimensión material, sensorial, simbólico, político, cultural y tangible, que está en continua relación con la cotidianidad que presentan los sujetos que lo habitan. Es de esta manera que se crean las memorias alrededor de un lugar. Los espacios son los que permiten recordar o rememorar, a partir de características, lugares, calles, sitios, hogares, espacios públicos, entre otros. Cabe resaltar que la memoria en relación con el espacio se puede ver alterada si este a través del tiempo ha cambiado, por lo cual, el espacio es un pilar importante dentro de la memoria pues es donde la experiencia humana se ve materializada y por ende donde los recuerdos se sitúan.

Todo espacio cuenta con una dimensión material y una dimensión simbólica que se mantienen interrelacionadas vinculadas a la forma en que los sujetos sociales en interacción se apropian de él. (Kuri, 2017, pág. 16).

Edith Kuri, en su ejercicio por trabajar la memoria en relación con el espacio, hace mención de tres aspectos, el sensorial, el simbólico y el político de la memoria en relación con el espacio.

El sensorial, es en el cual el sujeto se relaciona con su entorno a través del olfato, el tacto o el oído. Se expone que la memoria través del espacio permanece si las estructuras se conservan intactas, de tal manera que el espacio sería un aspecto importante para recordar, pues la memoria que se transmite a través de la oralidad puede ser interpretada subjetivamente, modificada olvidada u omitida, lo cual dentro de la memoria que aún se conserva en el espacio podría ser más exacta pues se tendría una materialidad de ella.

Así, gracias a un acervo de conocimientos espaciales —de una memoria espacial— los individuos se apropian de lugares conocidos y nuevos en donde justamente los sentidos corporales desempeñan un rol protagónico. (Kuri, 2017, pág.10).

La siguiente relación que convoca Kuri en relación a la memoria y el espacio es una dimensión simbólica, en esta, lo simbólico se presenta con algunas características como lo histórico, lo cultural y lo identitario, donde los sujetos dotan de simbolismos los espacios en los cuales surgen sus experiencias, también lo simbólico puede estar acompañado de lo afectivo, por tal razón los espacios en donde se presentan las memorias también se representan simbolismos y afectividades.

Dice Kuri al respecto: “Bajo este razonamiento se puede sostener que los espacios —apropiados material y simbólicamente— son habitados de acuerdo a un marco cultural e histórico determinado y en función de la clase social, el poder, el género, la edad, la experiencia, la identidad y la memoria, por supuesto. (Kuri, 2017, Pág., 19)

El último aspecto que se expone que relaciona memoria y espacio es la dimensión política, esta es ejemplificada por la autora desde el espacio público, entendido como un lugar que reúne distintas dinámicas sociales, allí, donde pueden surgir tensiones como el poder, la rememoración, la disputa por el uso del espacio, entre otros.

Teniendo en cuenta que la memoria tiene una relación directa con el espacio, es de interés exponer lo que estos autores han escrito al respecto sobre estas categorías. Así, Halbwachs presenta un nuevo aspecto para su época entorno al espacio y su influencia en la memoria, este es, la imagen, que es expuesta como un factor fundamental en la memoria.

Ahora bien, el espacio es una realidad perdurable: dado que nuestras impresiones vuelan una detrás de la otra, y no dejan nada en la mente, solo podemos entender como recapturamos el pasado si entendemos como, de hecho, este es conservado por nuestro medio ambiente físico. (Halbwachs, 1990, Pág. 23).

La imagen es entendida por el autor como una permanencia en los objetos materiales en la vida cotidiana de los sujetos, la imagen que los sujetos pueden percibir de los espacios todos los días, les dará una función alrededor de esto, a partir de allí el sujeto crea una relación con su espacio, lo transforma y se adapta a él. Cuando la imagen del espacio se vuelve cotidiana o como Halbwachs lo menciona, es permanente, el sujeto puede aterrizar su memoria a los distintos lugares por lo cual el espacio facilita el ejercicio de poder recordar aquello que se ha vivido desde allí.

En un artículo publicado por *Realitas* una revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes, se hace mención sobre la materialidad y tangibilidad de los recuerdos en el espacio:

(...) es en la memoria donde los recuerdos parten de lo tangible para poder “existir”. Al igual que el tiempo, los espacios permiten que el recuerdo emerja, dándole estabilidad, pues es en los objetos y lugares que se vuelven relevantes para cada grupo social, donde se alojan los significados de la memoria. Además de esto, todo lugar que posee un sentido, generalmente ha servido como escenario para un acontecimiento, cosa que refuerza a los marcos temporales. (Ramos, 2013, Pág. 39)

Finalmente se entiende que hay diferentes formas para hacer una reconstrucción de la memoria, y que el espacio que está dotado de materialidad, resulta de gran importancia

por su permanencia, pues este puede facilitar el ejercicio del recuerdo del sujeto o puede manifestar por sí solo, aspectos sociales, culturales, identitarios, políticos, entre otros. Como se mencionó anteriormente los espacios pueden estar sujetos a transformaciones, esto está directamente relacionado con las tensiones que se pueden generar por mantener estos espacios, o la resistencia de los individuos desde el recuerdo por preservarlos. De esta manera, el espacio y la memoria surgen desde la relación que se presenta en la cotidianidad de los sujetos. Por lo cual uno se de en relación al otro.

1.3. Metodología

Teniendo claros los referentes conceptuales que se utilizarán en este trabajo de investigación: Inquilinatos, Memorias sociales, Memoria en el espacio y Memoria en relación al género, la metodología que se utilizó para realizar el trabajo con hombres y mujeres que vivieron en inquilinatos de Bogotá se dio desde una aproximación etnográfica que, para Eduardo Restrepo (2018), un estudio etnográfico busca “describir contextualmente las a menudo complejas y específicas relaciones entre prácticas y significados para unas personas concretas sobre algo en particular (sea esto un lugar, un ritual, una actividad económica, una institución, una red social, o un programa gubernamental”. (Restrepo, 2018, pág. 25).

En concordancia con esto, el análisis que se desarrolló de este trabajo se realizó a partir de una aproximación de carácter etnográfico-cualitativo, por medio de la indagación en los diferentes archivos físicos y virtuales; la revisión de artículos, monografías, tesis y fotografías. A partir de esto se implementaron dentro del trabajo de investigación dos instrumentos de campo: entrevista etnográfica y diario de campo, y por último para llevar a cabo el análisis de información, se elaboró una matriz que contenía los diferentes aspectos que se trataron en las entrevistas realizadas a las diferentes personas que habitaron en inquilinatos de Bogotá Los resultados se presentan a partir de la elaboración de crónicas. A continuación, se detalla este proceso.

1.3.1 Trabajo de campo

Para la construcción de información se implementaron los siguientes instrumentos o técnicas de investigación:

Diario de campo

El diario de campo, según Eduardo Restrepo, se compone de un trabajo diario con un grupo de estudio en donde se toman registros escritos o de audio. Donde antes de ser realizado se fijan propósitos de la investigación con la finalidad de que este sea útil para posteriores análisis. Este instrumento se utiliza, como su nombre lo menciona, diariamente, con la finalidad de poder registrar los detalles que se encuentran durante el trabajo de investigación. La finalidad de este diario consiste en hacer análisis pertinentes sobre el tema que se está abordando, es decir, captar lo que se considere pertinente para el análisis de investigación. En este se pueden registrar conversaciones, salidas al campo, interacciones con los sujetos, entre otros.

El diario de campo es escrito para uno mismo, por lo que tiene un tono bastante personal. Son notas que van redactando a medida que se avanza en el trabajo de campo. Sirve para registrar aquellos datos útiles a la investigación, pero también es utilizado para ir elaborando reflexivamente la comprensión del problema planteado, así como sobre las dificultades por resolver y tareas por adelantar. (Restrepo, 2018, pág. 65.)

Este instrumento se articuló a este trabajo de investigación debido a que se encontró que en los textos oficiales sobre los barrios Colinas y Pesebre había algunos vacíos temporales dentro del periodo analizado en 1970 hasta el año 2000 sobre la historia de estos barrios y su relación con los inquilinatos. Por esta razón se consideró pertinente hacer recorridos con algunas de las personas que estuvieron en los inicios de estos barrios para dar más claridad sobre la historia de cómo estos se originaron, a partir de lo cual se elaboraron diarios de campo. En estos diarios también se articularon algunas historias, como la del señor Jairo Bolívar, gestor de patrimonio de la localidad Rafael Uribe, quien dio cuenta de cómo se dio el fenómeno de los inquilinatos en estos barrios de Bogotá.

Asimismo, también se hizo un registro fotográfico actual y una recolección de fotografías del periodo analizado que permite hacer análisis sobre este tipo de vivienda en estos dos barrios. Por último, en los diarios de campo se hicieron algunas observaciones sobre las viviendas, el tipo de inquilinatos, la forma en cómo se ubicaban, entre otros, las cuales se fueron anexando dentro del trabajo de investigación para brindar un mejor análisis sobre lo que se puede observar en los barrios con relación al problema de investigación.

Entrevista etnográfica

El instrumento que se llevó a cabo para abordar centralmente la pregunta de investigación fue la entrevista de carácter cualitativo con una serie de preguntas las cuales se construyeron con la finalidad de hacer una construcción de un relato que permitiera dar cuenta de la vivencia de las infancias, y en general la convivencia de hombres y mujeres que vivieron su adolescencia y adultez en inquilinatos de los barrios Colinas y Pesebre en Bogotá.

Las entrevistas se realizaron a tres hombres y tres mujeres que vivieron en inquilinatos de Bogotá durante el periodo de 1970-2000 en los barrios Colinas y Pesebre, de los cuales tres de los entrevistados son personas que vivieron su infancia en dicho periodo en inquilinatos de Bogotá. Asimismo, teniendo en cuenta que las personas que fueron entrevistadas son de diferentes edades, es importante mencionar que para el periodo en que ellos habitaron en inquilinatos, estas personas vivieron su infancia, adolescencia y adultez, por lo cual dentro del periodo de tiempo analizado se reconoce que en las entrevistas hay grandes diferencias etarias.

La razón por la que se optó entrevistar a tres mujeres y a tres hombres se hizo con la finalidad de evidenciar dentro de la reconstrucción de sus memorias una diferenciación en sus roles en relación con la categoría género.

La estructura de la entrevista se realizó con el objetivo de tener la capacidad de denotar cómo eran los espacios de sociabilidad dentro de un inquilinato, cómo se percibía el espacio, qué conflictos se podían evidenciar, qué lazos de solidaridad se pudieron

forjar, como también, qué diferencias en las labores se pudieron observar en torno al género. Para que la entrevista no se percibiera como un instrumento estricto y formal, sino que por el contrario el entrevistado o entrevistada pudiera tener un acercamiento con la entrevistadora, se consideró necesario que antes de cada sesión de entrevista, se utilizara un activador de la memoria de los y las entrevistadas.

Por este motivo, se consideró importante hacer uso de fotografías dentro del periodo de 1970-2000 de los barrios Colinas y Pesebre para generar un acercamiento más claro sobre el recuerdo que se tenía de estos. Es importante aclarar que la producción de estas memorias se hizo a través de la grabación de voz con el uso de una grabadora donde previamente a la entrevista, las y los entrevistados fueron informados pertinentemente sobre el trabajo de investigación. De esta manera, todas las entrevistas realizadas contaron con el respectivo consentimiento informado por parte de cada uno de los y las entrevistadas.

Así mismo, teniendo en cuenta que se indagaron las memorias de diversas personas se consideró necesario hacer uso de seudónimos con la finalidad de brindar una confianza en el relato obtenido.

La base para articular este instrumento de investigación como lo es la entrevista etnográfica se tomó del libro del autor Eduardo Restrepo, (2018). "Etnografía: alcances, técnicas y éticas", en el que se expone la entrevista etnográfica como un instrumento diferenciado a las charlas informales, pues esta lleva una intención en el diseño los contenidos y la estructura, por lo cual se considera de carácter formal ya que tiene una planeación. La entrevista se considera como un instrumento con el cual se pueden obtener a partir de ella componentes como: registro de la tradición oral, acontecimientos sobre el pasado y el presente, las valoraciones sobre el entrevistados sobre diversos acontecimientos con lo que tuvo relación, etc. (Restrepo, 2018).

Por otro lado, el autor expone que el objetivo de la entrevista debe tener un carácter ético con el entrevistado. De esta manera, el o la entrevistadora debe tener conocimientos previos sobre el tema.

Grupos focales

Los grupos focales se realizaron con dos grupos, cada uno de ellos compuesto por tres personas, tres hombres y tres mujeres en cada grupo. Para facilitar el ejercicio de memoria y permitirles recordar con facilidad sus vivencias en los inquilinatos de los barrios Colinas y Pesebre, se llevaron a cabo algunas dinámicas. Se utilizaron una serie de fotografías de los barrios, así como también se emplearon algunas fotografías de los espacios de los inquilinatos. Previamente a la actividad con las fotografías y charlas orientadoras para profundizar en sus recuerdos y olvidos, se les preguntó qué conocían o recordaban del barrio dentro del periodo de 1970 e inicios del 2000.

Al finalizar la actividad con las fotografías y las charlas orientadoras, se procedió a realizar las entrevistas de manera individual para que cada uno y cada una de ellas se sintiera en confianza con la entrevistadora.

1.3.2 Sistematización de resultados

Para la sistematización de los resultados se realizó una matriz de análisis de tipo cualitativo en donde se abordan las categorías como: inquilinato, memorias sociales, memoria en el espacio y memoria y género. Posteriormente se integraron algunos fragmentos de las entrevistas que permitieron dar cuenta y respaldar el análisis metodológico. En la matriz de análisis se tuvieron en cuenta aspectos como: económicos, diferencia en las labores en la infancia, problemas sociales de las infancias en inquilinatos diferencia entre labores de hombres y mujeres, violencias de género, uso de los espacios, lazos comunitarios entre otros. A continuación, se muestra un fragmento de la matriz que se realizó.

Gráfico Número 3 Matriz de análisis entrevistas

MEMORIAS SOCIALES	INQUILINATO	GÉNERO	MEMORIA
PROBLEMAS SOCIALES DE LAS INFANCIAS EN INQUILINATOS	Entorno a los espacios de los inquilinatos los niños y niñas en algún punto de sus vivencias en inquilinatos se sentían inseguros de ser abusados o tuvieron experiencias cercanas sobre abuso sexual de hombres mayores	Muchos de los niños y niñas eran susceptibles al consumo de drogas a temprana ya que algunos de los inquilinatos en donde Vivian había microtráfico, también niños y niñas pasaban la mayor parte del tiempo solos en estas viviendas	“también uno de los grandes problemas que se podía observar era el embarazo a temprana edad en las niñas que vivían ahí y yo creo que eso era porque en estos espacios no llega mucho lo que es la

	<p>hacia niños y niñas, por lo cual encontraban peligroso compartir los baños y así mismo ser bañados en espacios como lavaderos o patios a la vista de todos. Sin embargo, algunos espacios los consideraban confiables para estar en sus tiempos libres o jugar con los demás niños.</p>	<p>por lo cual no tenían un tutor o tutora a cargo de ellos a diferencia de algunas mujeres amas de casa que se encontraban en la vivienda por lo cual, pasaban su mayor tiempo en la calle o encerrados en las piezas u apartamentos. En las niñas se mencionó que era común el embarazo a temprana edad producto de la falta de acompañamiento de algún tutor. Y en los niños-adolescentes algunos se veían comúnmente involucrados en pelas callejeras.</p>	<p>educación sexual. Emmm también los conflictos que se dan alrededor de las drogas, porque en muchos inquilinatos se mueve lo que es el microtráfico, entonces uno se daba cuenta que por ejemplo en los primeros pisos vendían mucha droga y pues muchos pelados caían en eso”. -JUCA</p>
<p>EJECUCIÓN DE LABORES ENTRE HOMBRES Y MUJERES</p>	<p>La mayor parte de las mujeres que vivían en los inquilinatos se dedicaban a mantener los espacios de estos limpios, así mismo, entre ellas se llevaba la distribución de tareas que se debían llevar a cabo para mantener el lugar en orden sin embargo se presentaban algunas excepciones donde los hombres también participaban de estas tareas de mantener limpios los espacios de la vivienda.</p>	<p>las mujeres, hombres y niños que fueron entrevistados dieron cuenta de que las mujeres cabeza de hogar y así mismo las mujeres que vivían con un compañero desarrollaban más actividades que estos, las madres cabeza de hogar trabajan y llegaban a realizar labores de cuidado, aseo y demás en el inquilinato, por lo cual consideraban que tenían una doble jornada, de esta manera los tiempos de descanso que eran los fines de semana también los ocupaban en las labores de la casa, así mismo, exponen que todos los hombres trabajaban y descansaban o no hacían ninguna labor en la casa, a excepción de algunos casos que no eran comunes.</p>	<p>“Hay muchas circunstancias, hay mujeres que si se dedican a la casa hay otras que tienen que trabajar porque tienen sus hijos y no tienen marido en mi caso pues yo vivía con la mamá del niño y compartíamos todo, ella trabajaba yo trabajaba”. -JOSÉ “la mujer siempre trabajaba, llegaba, hacía sus quehaceres sus cosas y pues los hombres como siempre llegan a su cama o a estar en la calle y siempre es a la mujer a la que le toca por dos”. - MAGDALENA</p>

DESCRIPCIÓN FÍSICA DE LOS INQUILINATOS HABITADOS Y USO DE LOS ESPACIOS	La descripción física que se hizo sobre los inquilinatos fue aproximadamente de 5 a 6 pisos, muchas habitaciones por cada piso de la vivienda y por lo general dos o tres años para todo el inquilinato, así mismo pocas cocinas que se compartían entre dos o tres familias, algunos de estos inquilinatos cuentan con pisos subterráneos que se les denomina como sótanos ya que los barrios están ubicados en formaciones orogénicas	Se pudo observar que en los inquilinatos viven en su mayoría madres solteras cabeza de hogar, y que la disputa por los espacios como las cuerdas o tendederos se da entre mujeres, así mismo el orden de la casa y el aseo de las cocinas, los pacillos, patios y terrazas comúnmente son tensiones de conflictos entre las mujeres que vivían en estos inquilinatos.	“era maluco, maluco la convivencia con los demás, con los adultos por las zonas comunes, como por decir las cuerdas del lavadero, teníamos que lavar, pues específicamente un día porque eran como dos o tres lavaderos y era mucha cantidad de gente, entonces el día lunes lava una, el día martes lava otra y así y si uno lavaba el día que no era se formaba el problema”. - MAYA
---	---	---	---

Fuente de análisis propia.

1.4 Presentación de resultados

A continuación, se exponen los resultados del análisis realizado. En primer lugar, se presenta una breve historia de los barrios Colinas y Pesebre, que permiten contextualizar las crónicas elaboradas. En segundo lugar, tres crónicas que recogen las memorias de los habitantes de inquilinatos de estos barrios en el periodo de estudio.

1.4.1 Historia de los barrios Colinas y Pesebre en Bogotá

Teniendo en cuenta las tres olas migratorias descritas al inicio de este capítulo, es posible establecer que, la ola de migración producto del periodo de “la violencia” es uno de los principales acontecimientos que trajeron causas como la urbanización acelerada en Bogotá, es así como a partir de la migración por el conflicto bipartidista surge el grupo CENAPROV que fue el principal autor de la conformación de algunos barrios en Bogotá, como lo es el caso del barrio Colinas, que sería un eje fundamental para posteriormente la configuración del barrio Pesebre

Como la demanda de vivienda fue superior a la oferta, llegaron a existir otras modalidades de habitar la ciudad como fue el caso de los inquilinatos en los barrios mencionados anteriormente, donde el acceso a una unidad habitacional es de más fácil

acceso debido a que su valor económico es de bajo costo. Sin embargo, las tres diferentes olas migratorias están sujetas a procesos periódicos. En un primer momento, la ola migratoria del 50' ya referida durante el periodo de la violencia, haría que algunos sectores de la ciudad se urbanizaran, a partir de allí, de la vivienda ya construida, se empiezan a auto gestionar otras viviendas en estos mismos barrios de invasión. Entre el paso de la segunda ola migratoria por el conflicto armado y la tercera ola migratoria por la crisis económica en Venezuela, en estos barrios se empiezan a gestar distintas formas de habitarlos con la finalidad de acceder a un lugar en donde vivir fuera económico. Así, se presenta la modalidad de arriendo en viviendas denominadas como "inquilinos" a partir de viviendas ya construidas por sus propietarios en función de obtener un arriendo de sus inquilinos.



Gráfico número 4: Procesos de autoconstrucción barrio Pesebre. 1980



Gráfico número 5: Procesos de autoconstrucción barrio Pesebre. 1980



Gráfico número 6: Av. Caracas y barrio Quiroga. 1980



Gráfico número 7: Fotografía barrio Quiroga desde el barrio Pesebre. 1980

Fuente: Cecilia Cristancho, habitante del barrio Pesebre y pionera de los procesos de autoconstrucción en este barrio.

Es de interés resaltar que dentro de los documentos oficiales es posible establecer que estos barrios fueron habitados a causa de la ola migratoria producto de la violencia bipartidista. Sin embargo, para llegar a esta afirmación, es necesario comprender los procesos antecesores a esta ola migratoria que se vivían en estos barrios. En una visita realizada al señor Jairo Bolívar, representante de patrimonio cultural de la localidad Rafael Uribe Uribe, líder social y también uno de los pioneros que estuvo en los procesos durante la conformación de los barrios me comunica lo siguiente:

Para la década de 1920 estaba el barrio Santa Lucía y estaba la hacienda los Molinos que para aproximadamente 1700 había parte de los Jesuitas en el municipio de Usme, luego se comenzaron a fundar otros barrios, como el Claret fundado por los claretianos, un movimiento de religiosos. Después, llegó lo que a día de hoy se conoce como la UPZ del Quiroga No. 39. Hacia lo que conocemos hoy como el bosque de San Carlos estaba la UPZ San José, No. 36 y por el bosque San Carlos era donde se entraba al barrio Colinas, la entrada que hoy conocemos por la Av. Caracas no existía. La primera entrada al barrio Colinas era por el bosque San Carlos. El barrio Granjas de San Pablo fue de los primeros

en estas lomas que estaba habitado por personas que tenían la necesidad de tener una casa y empezaban a construir. Luego, y ahora sí enlazando la violencia bipartidista, llegaron oleadas de migrantes de diferentes partes del país para tener refugio a causa de la violencia que se estaba presentando en el país, de esta manera las personas desplazadas por el conflicto llegaron a colonizar la mayor parte de estas lomas, construyendo ilegalmente, seguido a esto llegaron grupos armados a gestionar la construcción en algunos barrios, por ejemplo: Las lomas o Colinas, Pesebre y Granjas de san pablo (entrevista realizada el 07/03/2023).

De acuerdo con lo hablado con el señor Jairo Bolívar puedo establecer dos hipótesis; la primera, es que antes del auge de la ola migratoria en el marco del conflicto bipartidista, ya había habitantes en estos barrios que llevaban a cabo dinámicas de autoconstrucción en estos mismos. Así mismo, tenían dinámicas rurales puesto que estos barrios no hacían aun parte de Bogotá sino del municipio de Usme. La segunda hipótesis que se puede establecer, es que el crecimiento poblacional en estos barrios durante la ola migratoria del periodo de la violencia estaba directamente relacionado con la huida de múltiples personas por el conflicto, y que, a pesar del desplazamiento interno en el país en búsqueda de un refugio, este conflicto implicó no sólo a las zonas rurales del país sino también a las zonas urbanas, por lo cual los procesos de violencia que se dieron durante este periodo también se adhirieron a espacios como la autoconstrucción en los barrios.

Durante la entrevista que le realicé al señor Jairo Bolívar y en relación con los procesos de reconstrucción de los barrios y de las viviendas de inquilinatos, él me habla sobre la señora Esneda Cano, una líder social y pionera en los procesos de conformación de los barrios Granjas de San Pablo y Colinas, con lo cual mencionó lo siguiente:

La señora Esneda Cano era una gran lideresa social, ella desde que llegó a estas lomas se preocupaba mucho por el bienestar de la gente y cuando nos veía a nosotros los muchachos jugando fútbol en las canchas detenía el partido y nos decía que debíamos hacer algo de provecho, eso quería decir “hacer algo para ayudar a la gente”, entonces nos fuimos metiendo en esos procesos

comunitarios y a ella se le ocurrió la idea de crear un jardín para tener allí a niños que dejaban en sus casas encerrados porque sus padres debían ir a trabajar, entonces dentro de esa construcción del jardín se pensaba también para los niños que habitaban en inquilinatos, la construcción de este también se dio de manera informal, se preguntaba a la comunidad del barrio quien podía ayudar en construcción, quien donaba ladrillos o cosas para empezar a construirlo, y después de las jornadas laborales de todos, llegábamos a custodiar las pocas cosas que habían en el jardín para que nada se perdiera. La señora Esneda Cano llegó a trabajar con Camilo Torres debido a que él también manejaba procesos en Tunjuelito, la comunidad para la época prestaba sus servicios como profesores y diferentes servicios en torno al jardín Mafalda, y en este jardín era donde dejaban a los niños que en su mayoría vivían en inquilinatos y que las madres cabeza de hogar debían dejarlos encerrados todos los días. Sin embargo, cuando llegaron las Juntas de Acción Comunal y con la llegada de los servicios públicos a los barrios, (forma por la cual se legalizaron estos sectores), también el jardín Mafalda fue intervenido por diferentes instituciones, lo que causaría que los trabajos comunitarios que se llevaban ahí por la gente del común, fueran suplantados por la institución. (entrevista realizada el 07/03/2023)

Finalmente, es de interés mencionar que posterior a esto se propuso realizar tres crónicas que respondieron a lo que se investigó en este trabajo y que se sustentaron con las memorias de hombres y mujeres, pudiendo retratar allí, la autoconstrucción, el fenómeno habitacional como el inquilinato, y los procesos migratorios.

1.4.2 Crónicas de habitantes de inquilinatos en los barrios Colinas y Pesebre

Los resultados se elaboraron a través de tres crónicas, en las que se presentan las distintas memorias respecto a la vida en los inquilinatos, cada una con un personaje específico. En las crónicas se recogieron algunas de las vivencias de las personas entrevistadas, de tal manera que cada una de las crónicas está compuesta por distintos matices de sus relatos teniendo en cuenta las matrices de análisis.

En la primera crónica se optó por escoger un personaje infante que materializara las vivencias dentro de estos inquilinatos de los barrios Pesebre y Colinas en Bogotá. La

segunda crónica se centró en un personaje que fuera mujer cabeza de familia, esto de acuerdo a las características que se pudieron recoger con los grupos focales. Por último, en la tercera crónica se optó por un personaje hombre para dar cuenta de su vivencia en un inquilinato.

Estas crónicas fueron realizadas con una breve reconstrucción histórica de estos barrios, basada en la información de archivo, fotografías, entrevistas, diarios de campo y demás fuentes a las que se tuvo acceso.

Infancia en los inquilinatos de Bogotá

“Algunos grupos armados nos están sacando de la finca, mañana mismo me iré con los niños para Bogotá” Bogotá, Barrio Colinas, año 2000.

Uno, dos, tres, cuatro, cinco... ¡Sí, son cinco! Hoy no vino Pablito, ¡entonces son seis! ¿Será que enfermó? ¡No! Tal vez simplemente no quiso venir. ¿Quién querría venir a la escuela si ya no quedan niños? ¡Ya sé! Le contaré a mamá. Tal vez ella hable con el padre de Pablito y lo convenza de permitirle regresar. No sé... Tal vez por mí, por la maestra Andrea, o por el sube y baja con el que tanto le gusta jugar. ¡Sí, eso es!, el sube y baja, Con eso seguro volverá.

Aquel instante tuve la leve esperanza de que yo no sería uno de los tantos compañeros de escuela que debían irse porque ya no podían permanecer allí. Pero también tenía la certeza de que no quería transitar lugares donde no pudieran estar los demás niños. Por eso, en vez de querer ir detrás de todos ellos, pretendí con inocencia que ellos regresaran. Uno, dos, tres, cuatro... ¡todos los que se habían marchado!

Cuando llegué al Barrio Colinas en el año 2000, yo tenía aproximadamente siete años. Mis primeros años los viví en el campo; sin embargo, mi mamá tomó la decisión de irnos a vivir a Bogotá. ¿Bogotá?, le pregunté con gran insistencia. Ella asintió, diciéndome que viviríamos en una ciudad porque era lo mejor para la familia. Pero la verdad es que yo no sabía a qué se refería con ciudad. Sabía que mucha gente se iba a vivir allá, pues tenía amigos que unos meses atrás se habían ido a vivir a las ciudades, o por lo menos así les llamaban los adultos.

Para ese entonces, mi vida en el campo era buena. Mi familia y yo cultivábamos papa, sagú y algunos otros alimentos que nos daban lo suficiente para desayunar, almorzar y cenar. Mi mamá y mis hermanos, recuerdo que, como yo, teníamos una vida plena en el campo. Sin embargo, a la vereda donde yo vivía llegaron unas personas que violentaban a mis otros vecinos, incluso a mi familia. Nosotros empezamos a recibir amenazas para que nos fuéramos, y mi mamá, angustiada, decidió pedir ayuda a mis tíos para poder irnos de nuestra casa.

La última noche que dormí allí, mi mamá recibió una llamada de mi tía muy angustiada, donde le dijo: “Algunos grupos armados nos están sacando de la finca. Mañana mismo me iré con los niños para Bogotá”. Y fue allí donde comenzó mi historia en el barrio Colinas en Bogotá, hostil al principio, pero acogida por todos al final.

Cuando llegué, el lugar era extraño. Primero vi un lugar lleno de casas, unas junto a las otras, y eso no pasaba donde yo vivía, porque en el campo el vecino que más cerca teníamos nos quedaba a varios metros de la casa o vivía en otra vereda. En cambio, la ciudad, eso que tanto mencionaba con angustia los últimos meses mi madre, era un lugar desordenado. Había calles hechas en cemento, algunas mal construidas, otras llenas de huecos. Las casas eran de ladrillos, muchas de ellas parecían edificios. El cielo estaba lleno de cables, y había uno que otro zapato en ellos. ¿Y la basura? Abundaba por donde se quisiera caminar.

Al lugar a donde llegamos a vivir, cuando lo observé, la fachada parecía una casa de tres pisos, pero... no olvidaré cuando entré a esa vivienda y descubrí dentro de ella un sin fin de puertas y ventanas.

-Un, dos, tres, cuatro, cinco, seis, no, ¡no, no son seis! Perdí la cuenta al instante y me preguntaba “¿A qué se debía eso?”. Entonces me di cuenta de que, en el interior de la casa, había más pisos de los que parecía tener cuando se observaba desde la calle. Estos eran como pisos subterráneos. Por lo cual, lo que en un principio pensé que era una casa común de tres pisos, terminó pareciendo para mí un edificio donde había muchas escaleras, pasillos, cuartos y niños, ¡sobre todo eso, niños y niñas! Fue una de las razones que me permitió sobrellevar el proceso migratorio.

Los primeros días fue abrumador adaptarme a este nuevo modo de vida. Sin embargo, con el paso del tiempo fui haciendo muchos amigos, que, por cierto, fue una de las cosas que más me gustó de vivir en ese nuevo lugar que llamaban “ciudad”. En frente de mi cuarto vivía una pareja de caleños, que siempre cerraban su puerta cuando yo me asomaba a la entrada de su cuarto a mirar la televisión. Ellos no socializaban como los demás, pues decían que de esta forma evitaban los conflictos con los otros inquilinos.

Entonces yo, en mi afán por desaburrirme, buscaba jugar con la niña del cuarto piso, una paisa que se llamaba Edith y que había llegado hace algunos años atrás desde Medellín con sus padres. Ella tenía al parecer ocho años, pues no recuerdo haberle preguntado su edad con exactitud. Con ella y los otros niños solíamos jugar en los patios, los corredores y las terrazas, pues esta casa era tan inmensa que teníamos varios lugares a los cuales ir cuando queríamos jugar. ¡Eso sí!, a los niños nos prohibían jugar en las piezas, pues todos los que vivíamos en esa casa, al igual que mi mamá y mis hermanos, vivíamos en habitaciones muy pequeñas donde familias enteras dormían en una misma cama o incluso había uno o dos camarotes por pieza. Por esta razón, no nos permitían jugar ahí, pues los espacios eran muy estrechos y podíamos causar algún daño.

Como ahora vivíamos en ese lugar y mi mamá ya no podía cultivar, entonces ella tuvo que dejarme a mí y a mis hermanos solos durante todo el día porque debía trabajar. Así que las jornadas que nos dejaba solos en la gran casa eran bastante extensas. Pero esto no solo sucedía conmigo y mis hermanos, le sucedía a Edith y a muchos otros niños y niñas que vivíamos en aquel lugar.

Entonces, a medida que fuimos creciendo, buscábamos otras alternativas para jugar, como lo eran las esquinas del barrio o los parques del sector, que eran potreros en donde jugábamos distintos juegos como fútbol, o mi preferido, moneditas, que consistía en encajar varias monedas en un hueco construido de manera espontánea sobre la arena.

Algunos de los niños que vivíamos ahí después de llegar del colegio, organizábamos las piezas y almorzábamos lo que habían preparado la noche anterior nuestros padres. Yo, especialmente, era muy terco con la comida, ya que compartíamos la cocina con otras familias y sin importar si era la hora del desayuno, el almuerzo o la cena, la cocina siempre se encontraba ocupada por otras personas. Entonces, yo aprovechaba que mi mamá no se encontraba presente durante todo el día y les daba el almuerzo frío a mis hermanos, pues me resultaba bastante molesto esperar a que las demás personas de los otros cuartos calentaran sus almuerzos para poder hacerlo con los nuestros.

Recuerdo que por estos temas de los espacios tan reducidos que había en la casa, Edith se disgustaba mucho. Pues en varias ocasiones, casi siempre en las mañanas, las personas mayores ocupaban los baños para bañarse y había que esperar el turno de cada familia, por lo que a mí constantemente se me hacía tarde para ir al colegio. Así que a veces yo decidía bañarme en las tardes cuando los adultos trabajaban y el baño se encontraba desocupado. Sin embargo, con Edith no sucedía lo mismo, pues su madre era mucho más estricta cuando de bañarse se trataba. Y como no había baños disponibles, a ella la bañaban encima del lavadero comunal, motivo por el cual Edith siempre me manifestó su impotencia, pues ella se daba cuenta cómo los distintos hombres que se alojaban en la casa la observaban con morbo.

Para cuando yo tenía doce años, llegó un niño nuevo a la casa y en ese momento aún se encontraba Edith viviendo en ella, pues era normal que las familias llegaran y se fueran de la casa después de algunos meses, ya que en esa casa las personas continuamente se trasteaban. El niño se llamaba Juan, tenía unos catorce años, y yo, a los doce años, empecé a comprender que vivir con tanta gente nos exponía a muchas más dificultades a nosotros, los niños y niñas, pues no teníamos padres presentes durante casi todo el día.

Al ser una casa tan grande, había muchos conflictos. En los primeros pisos o sótanos vendían drogas. Allí siempre se encontraba Juan, que continuamente tenía problemas, razón por la que lo buscaban en la casa por lo que él mencionaba era un “ajuste de cuentas”. Esto no solo sucedía en la casa grande donde yo vivía, sino en muchas casas de este tipo en el barrio Colinas. Para mí, como para Edith y algunos niños de la casa que ya habíamos crecido y nos gustaba salir a las calles a jugar, nos imponían algunas restricciones nuestros padres porque en las noches hacían las limpiezas. Sí, esas que después de las diez de la noche, el que estuviera afuera lo iban bajando.

Entonces yo le contaba a Edith que yo había vivido lo mismo a mis siete años, y que por eso habíamos dejado la escuela, pero que ni por las putas la íbamos a dejar nuevamente, y que, de ser así, ¡que el mismo putas nos llevara!

Muchas veces, la mayoría de los conflictos en esta casa se daban porque nosotros, los niños, al ser tantos, en los juegos grupales como el béisbol, escondidas o correíta caliente, tendíamos a dañar tejas, llaves de agua, ventanas y otras cosas más. Por lo que, cuando los padres de cada niño regresaban en la noche de trabajar, entraban en conflicto con los otros y nos castigaban. Algunos castigos eran severos, otros leves, variaban desde las palizas hasta los regaños.

Así fue como algunos de los padres que allí vivían decidían dejar a sus hijos encerrados en las habitaciones durante todo el día hasta la noche. Allí nos dejaban los alimentos y una canica para hacer nuestras necesidades, con la excusa de que en la calle “corríamos peligro” y en la casa “rompíamos las cosas”. Sin embargo, nosotros, los niños, éramos audaces y lográbamos escaparnos por las ventanas, ignorando el riesgo de vivir en los pisos más altos.

Algo que recuerdo con mucha alegría era que, a pesar de los conflictos por las cuerdas de los patios, yo era muy afortunado cuando de ropa se trataba. Pues mis vecinos, siempre que crecían sus hijos y no les quedaba alguna prenda, me la regalaban para que yo me vistiera. Y yo feliz y dichoso, ¡salía con una gran pinta!

Los últimos días que viví junto a Edith en aquella casa llegan de manera recurrente a mí con gran nostalgia. La última Navidad que pasé allí, nos acostamos temprano con mi

madre porque ella no había reunido el dinero suficiente para comprarnos regalos. - ¡Psss! ¡Psss! Era Edith a la espera de que yo abriera la puerta. Recuerdo que llamó a nuestro cuarto antes de la medianoche. Le abrí y ella, que junto a su mano izquierda llevaba un regalo envuelto, me entregó un librito de cuentos para mí y mis hermanos con la excusa de que “esta vez Papá Noel había pasado por nuestro barrio”.

Hoy puedo comprender que la vida en la ciudad me trajo nuevas formas de vivir mi infancia. Por lo cual, tengo la certeza de que el conflicto, al igual que mi mamá, mis hermanos y yo, también migró a las grandes ciudades, y esta casa que a día de hoy sé que le llaman inquilinato, fue la forma vívida en que lo pude comprender. Así viví y recuerdo mi infancia como víctima del desplazamiento forzado junto a Edith en una “casa grande” en una ciudad llamada Bogotá.

María, una madre en un inquilinato de Bogotá.

“Ser mujer madre cabeza de familia y vivir en un inquilinato resulta ser muy difícil.” Bogotá, Barrio Pesebre, año 1990.

La forma en que llegué a conocer lo que era un inquilinato y viví gran parte de mi vida fue cuando llegué a este barrio debido a una situación económica que me resultaba muy difícil. Algunas amigas que vivían en el barrio me contaron que los arriendos en los inquilinatos eran mucho más económicos porque se vivía con mucha gente y los espacios eran muy pequeños. Al principio, tuve dudas de vivir allí, ya que consideraba que la convivencia con tantas personas me podría traer conflictos. Sin embargo, no tenía mucho dinero y tenía tres hijos que cuidar, por lo que necesitaba conseguir vivienda rápidamente. En múltiples ocasiones intenté acceder a créditos de vivienda. Sin embargo, la mayoría de las personas que vivíamos en inquilinatos teníamos trabajos informales, por lo que era muy difícil acceder a créditos de vivienda debido a la informalidad en nuestros pagos. Cuando llegué, los principales conflictos que tuve se dieron alrededor de los espacios del inquilinato. Por ejemplo, los patios, los pasillos, las terrazas e incluso las habitaciones, pero principalmente era por la zona de lavado.

Yo soy una mujer cabeza de familia, así que se complicó mucho más para mí las tareas del hogar, entonces siempre estaba pendiente de los días de lavado, ya que en un inquilinato se manejan horarios de lavado por familia. Algunas lavaban los fines de semana y otras en la noche. Allí hay manejos sobre todas las labores en cada momento: horarios para el aseo de la casa, horarios para lavar, horarios para recibir llamadas, horarios de llegada, etc. A veces parecía que no había autonomía, pero esto se debía a la razón de vivir con tanta gente.

Ser mujer, madre cabeza de familia y vivir en un inquilinato resulta ser muy complicado, pues debía trabajar jornadas extensas donde me ocupaba más de diez horas y donde invertía también un tiempo considerable en el transporte público.

Yo recuerdo que llegaba de trabajar a las nueve o diez de la noche y debía preparar comida para mis hijos al día siguiente. Como mis hijos eran muy pequeños, también debía llegar a realizar otras labores de la casa, como el aseo, que se basaba prácticamente en organizar una pieza, que era donde yo dormía con mis tres hijos, y una sección de la cocina porque se compartía con una o dos familias. Para dedicar tiempo a mis hijos en sus tareas o saber cómo había sido su día, no quedaba mucho tiempo.

Recuerdo que el tiempo que descansábamos las mujeres que vivíamos allí era muy poco, ya que, además de que llegábamos tarde y seguíamos trabajando en nuestros hogares, debíamos madrugar para alistar a los niños para el jardín o los colegios y luego debíamos irnos a trabajar. Los fines de semana, para mí, eran lo mismo. Sentía que no descansaba y, si lo hacía, era muy poco, ya que estos dos días, que muchas veces era solo uno porque algunas veces se trabajaba los sábados, debía dedicarlo al lavado de la ropa, y como los problemas en el inquilinato eran mayores, entonces también debía entrar en discusiones con muchas mujeres de la casa por si estaba ocupada la zona de lavado o las cuerdas para extender la ropa.

Para las mujeres que tenían su pareja, también considero que trabajaban una doble jornada. Recuerdo que mi amiga Alba, que vivía con su esposo, se dedicaba en tiempo completo al cuidado de los niños, pero durante su tiempo estando en el inquilinato realizaba varias labores de cuidado y de aseo. Cuando su esposo llegaba, ella se

dedicaba a atenderlo, y de igual manera que las otras mujeres, en las noches hacía comida para sus hijos y para que su esposo llevara al día siguiente al trabajo.

Las vacaciones escolares no nos agradaban a la mayoría de los adultos que vivíamos allí, ya que la mayor parte de los conflictos que se daban en el inquilinato eran porque los niños peleaban con los demás. En muchas ocasiones llegábamos todos de trabajar en la noche y habían roto muchas cosas. Entonces yo, por ejemplo, al igual que muchas madres de las que allí vivían, como no teníamos a dónde dejar a los niños, optábamos por encerrarlos en las piezas. De esta manera, ellos duraban encerrados en estas habitaciones aproximadamente doce horas. Así era como muchos de los inquilinos que allí vivíamos evitábamos problemas con los otros.

Sin embargo, era triste para mí, y sé que, para muchos, dejar a sus hijos encerrados también lo era. Lo único que se podía hacer en esas situaciones era dejarles la comida para el día, y si no había televisor ni tenían juguetes, la única distracción de ellos eran sus hermanos. Para las mujeres que eran amas de casa, porque tenían a sus esposos, ellas sí podían disponer de su tiempo para dedicarle a los niños. Algunas veces, alguna madre se prestaba para el cuidado de los otros niños, ya que si eran vacaciones era justo que también pudieran salir.

La angustia que tuve yo y que tuvimos muchas madres la pude evidenciar por años. Los espacios tan reducidos eran incómodos al momento de dormir, pues muchas familias dormían en la misma cama, lo cual era muchas veces molesto.

En un inquilinato, cuando viven muchas personas, es difícil conciliar rápidamente el sueño. En este inquilinato donde viví y en los otros que pude vivir en este barrio se presentaban muchos problemas de agresión física. La mayoría de las veces eran problemas intrafamiliares. Muchas veces a algunas amigas sus parejas las agredían físicamente, pero nadie intervenía, ya que se consideraban problemas de cada familia. Solo en algunas ocasiones había intervenciones por parte de la policía, pero para la época las agresiones físicas que se daban entre parejas en los inquilinatos se consideraban normales.

Durante las festividades muchos no podíamos dormir, esto dependía de la persona si le gustaba participar de las festividades que se daban dentro de la vivienda o no, y como eran tantas habitaciones, si ponían música a alto volumen todos escuchábamos durante la noche y la madrugada, entonces era difícil porque en estos inquilinatos no se tenía privacidad y lo que hacía uno o los vecinos, lo escuchan todos.

Durante el tiempo vivido en este inquilinato pude identificar varios aspectos de solidaridad algunos muy específicos en las mujeres y en los hombres. Por ejemplo, las que éramos madres, tendíamos a estar pendientes de los niños de las otras mujeres por si ellas necesitaban ayuda, generábamos redes de apoyo por si algún niño lo necesitaba, pues todas nos identificábamos con el cuidado de las madres a sus hijos, por otra parte, si algún inquilino presentaba alguna dificultad económica o no tenía con qué comer, entre todos nos ayudábamos para poder brindarle alimento. También en festividades como el día de las brujas, navidad o año nuevo todos nos reuníamos para decorar los espacios de las casas. Tuve muchas experiencias en este tipo de vivienda, algunas muy buenas como otras muy malas, sin embargo, también he vivido en casas de familia donde habita menos gente y he podido darme cuenta de las diferencias que se presentan en las casas de familia y los inquilinatos, y es que, claramente los espacios en los inquilinatos están hacinados y esto conlleva a que sea mucho más difícil habitarlos.

Carlos, un hombre nativo de la ciudad de Bogotá

“Para mí, el conflicto, así como nuestros vecinos, también había migrado a las grandes ciudades del país”. -Carlos

En la década de 1970 en Bogotá, muchas personas del país estaban huyendo de sus territorios en busca de seguridad para ellos y sus familias. Esa fue una de las razones por las que a mis 30 años pude ver cómo esta ciudad crecía. Yo vivía en una casa prefabricada con mi abuela y mis hermanos, y los vecinos que teníamos no vivían tan cerca de nosotros, ya que para poder llegar hasta donde ellos, debíamos caminar aproximadamente unos veinte a treinta metros. Para esa época aún no estaban consolidadas las aceras o cuadras como sucede hoy en día.

Con la llegada de tantas personas a nuestra ciudad, esta fue cambiando drásticamente. Al principio, mis vecinos quedaban aislados de la casa donde yo vivía, pero al pasar el tiempo las personas que fueron llegando hicieron que creciera más la ciudad y, poco a poco, el lugar donde yo vivía se fue llenando de casas, por lo que mis vecinos empezaron a estar más cerca de mí.

Nosotros vivíamos en una montaña. Mi abuelita era dueña de una gran parcela aquí en Bogotá, lo que posteriormente conoceríamos como los barrios Colinas y Pesebre. Ella se encargaba de vender lotes y, como para ese tiempo muchos de nuestros vecinos llegaban con la urgencia de conseguir un techo donde vivir, mi abuelita aumentaba el valor de los lotes y de esta manera muchos de nuestros vecinos compraban y construían allí.

Sin embargo, había algunas excepciones para los que llegaban y construían sus casas. Algunos de los que llegaban a la ciudad ocupaban espacios que se consideraba que no tenían dueño, y empezaban a construir sus casas con lo que fuera: ladrillos, tejas de zinc, arena, incluso madera o lona. De esta manera, era como se consolidaban las familias.

Estos tipos de formas de habitar el espacio eran muy comunes de ver en aquellos tiempos. Recuerdo que me sentía feliz de tener muchos más vecinos, de encontrar tiendas y tener amigos con quien hablar. Sin embargo, un día, nuestros nuevos vecinos nos contaron las razones por las que habían llegado a la ciudad, y todos ellos nos hablaban de la violencia que tuvieron que vivir para salir de sus territorios y estar allí donde nos encontramos nosotros. A mí, me resultaba estremecedor y muy alarmante los relatos de cada uno de ellos. Sin embargo, no tenía ninguna experiencia cercana a eso que ellos con tanto desespero nos narraban.

Pero esto un día cambió, pues nosotros en Bogotá también experimentamos el conflicto de otras maneras. Para mí, el conflicto, así como nuestros vecinos, también había migrado a las grandes ciudades del país. Un día nos encontrábamos con Juan, un vecino al cual le tenía mucho aprecio y que siempre había vivido acá en Bogotá. Llegó a mi casa y retumbó la puerta de los golpes que le dio. Yo abrí inmediatamente, porque

intuía que, si golpeaba con tanta insistencia, era porque se trataba de algo malo. Él me dijo: “¡Carlos, estos territorios se los han tomado los grupos armados!” En ese momento, sentí como un frío empezaban a recorrer todo mi cuerpo, recordando lo que nos habían contado nuestros nuevos vecinos. No pude evitar mostrarme nervioso, y hoy sé que, como yo, Juan también lo estaba.

Los días pasaron y el control territorial de los grupos armados se dividió por zonas. Ellos dirigieron las formas en cómo la gente construía sus casas en estos territorios. Llamaban algunos de los desplazados y los orientaban para que iniciaran los procesos de construcción de sus casas. Es así como estos barrios se fueron consolidando y, a diferencia del barrio Quiroga, cuya estructura estaba organizada y planificada, estas periferias siempre se caracterizaron por no tener un orden de construcción específico.

En los años siguientes, legalizaron estos barrios y llegaron los servicios públicos, lo que hizo de estas zonas un lugar más accesible para vivir. Sin embargo, como estos barrios estaban ubicados en las periferias y la construcción de las casas, calles y parques no estaba planificada, los arriendos se hicieron más económicos, por lo que muchas personas decidían vivir aquí.

Estos barrios se fueron ocupando por un tipo de casa común, los inquilinatos, a estos se les llamaba así porque dentro de estas casas vivían muchos inquilinos, “más que los que alberga una casa familiar”. Estos inquilinatos tenían una característica específica: como nosotros siempre hemos vivido en montañas, la construcción de las casas siempre ha tenido inclinaciones, por lo que los inquilinatos que desde la calle se veían de tres pisos, en realidad podían tener aproximadamente seis a siete pisos, que eran considerados por toda la gente que habitaba los inquilinatos como los pisos del sótano o pisos subterráneos.

Me acuerdo que yo empecé a vivir en inquilinatos cuando tuve a tres de mis hijos y estaba con mi esposa, Leonor. Los cuatro vivíamos en una pieza y compartíamos algunos espacios como la cocina, el baño, los patios y el resto de la casa. Para esa época yo salía a las cinco de la mañana a trabajar y mi esposa se quedaba cuidando de los niños, y haciendo los quehaceres del hogar.

Mientras transcurría el día y la tarde se aproximaba, yo esperaba el bus que me llevaría de vuelta. Algunas veces cuando regresaba a la casa, mi esposa se encontraba haciendo la comida para todos, lo cual me resultaba inquietante ya que yo llegaba a las nueve de la noche y aún se encontraba mi esposa en la cocina. Ella se quejaba de que cuidar a los niños y hacer las labores de aseo de la casa le resultaba agotador, ya que Leonor no solo realizaba las labores dentro de la habitación en donde vivíamos, sino que también debía organizar algunos espacios del inquilinato que eran compartidos.

Como esto sucedía muy a menudo, yo optaba por salir a la tienda y tomarme algunas cervezas con Juan, quien también llegaba de trabajar a la misma hora que yo lo hacía. Los fines de semana yo los destinaba al descanso, y Leonor se dedicaba a atenderme a mí y a mis hijos. Esto lo hacíamos así porque ella era la que tenía más tiempo en la casa, en cambio, mis hijos se dedicaban la mayor parte del tiempo a estudiar, y yo entre semana me dedicaba a trabajar.

Recuerdo que con Leonor no podíamos tener relaciones sexuales dentro de la casa, pues los lugares eran muy estrechos y los niños estaban casi siempre en la habitación. Algunas veces, cuando ellos salían a jugar, Leonor y yo nos podíamos quedar solos, pero esto no era muy común. Así que los espacios dentro de los inquilinatos nos hicieron cohibirnos en muchos aspectos de nuestras vidas.

Como el salario que yo recibía debíamos administrarlo muy bien para que alcanzara todo el mes, no teníamos opciones de ocio para salir con Leonor, sino que todo se resumía los fines de semana, si le quedaba tiempo a Leonor, de ver una película y a mí compartir algunas cervezas con Juan y mis vecinos. La verdad es que yo a mi esposa siempre la veía haciendo la comida para todos, y los fines de semana estaba lavando la ropa, doblando, organizando la casa, ayudando a los niños a hacer las tareas y preparando todo lo necesario porque el lunes bien temprano en la mañana todos en la casa salíamos bien temprano, algunos a estudiar y otros a trabajar.

1.4.3 Análisis

Las memorias sociales en inquilinatos de Bogotá en los barrios Pesebre y Colinas durante el periodo de 1970-2000 que pude trabajar alrededor de las entrevistas de tipo

etnográfico y con los diferentes grupos focales en donde se establecieron ejercicios con algunas fotografías de los barrios anteriormente mencionados, me permitieron evidenciar que, algunos de los habitantes que allí se encuentran llegaron a estos barrios y posteriormente a vivir en inquilinatos a causa del desplazamiento por el conflicto armado que se ha venido presentado en el país. De esta manera, algunas personas llegaron desde zonas rurales y cascos urbanos de algunos municipios a vivir en la ciudad de Bogotá en busca de mejores condiciones de vida como: educación, economía, empleo, seguridad, entre otras. También, es necesario precisar que algunas personas que llegaron a alojarse a este tipo de inquilinatos de los barrios Colinas y Pesebre lo hacían porque el canon de arrendamiento era más económico en este modelo de vivienda, y por último, había personas que habitaban estos espacios porque sus familias estuvieron residiendo en estos barrios desde los procesos de autoconstrucción hasta su legalización. A continuación, presento un análisis detallado en relación con las categorías que orientaron este trabajo.

Conclusiones

Memorias sociales:

En las características de los barrios Colinas y Pesebre en Bogotá evidencié una relación entre las memorias de hombres y mujeres que realizaron una descripción detallada de cómo eran estos inquilinatos y las disputas que se podían generar alrededor de estos y sus espacios, articulando una similitud en la descripción de estos. Para esto, pude observar que las memorias individuales que me permitieron conocer las personas con las que trabajé podían develar detalles específicos sobre la percepción de las problemáticas en estos inquilinatos. El trabajo que se realizó en conjunto con las memorias de algunos hombres y mujeres generó un relato conjunto sobre las características físicas de los inquilinatos de los barrios Colinas y Pesebre en Bogotá lo que me permitió dar cuenta que, la memoria individual y colectiva genera un entramado de la memoria con diferentes perspectivas (Jelin,2020). De esta manera, consideré necesario trabajar con estos hombres y mujeres sus memorias desde la individualidad y lo colectivo, siguiendo la línea que Ricoeur en Jelin, (2002), menciona sobre el recuerdo, que se da a través de la ayuda de otros. Resulta ser un ejercicio

estimulante para las memorias en este trabajo de investigación ya que algunas de las personas que fueron entrevistadas tenían relaciones cercanas, lo cual permite que se genere una construcción más detallada sobre dichas memorias, de esta manera se puede entender que la memoria no es evocada únicamente por un individuo, sino que esta también es evocada desde las narrativas familiares o sociales, por esto, este análisis se desarrolla en torno a las percepciones individuales como colectivas de las memorias de hombres y mujeres en inquilinatos de los barrios Colinas y Pesebre en Bogotá.

Se pudo evidenciar que los inquilinatos de estos barrios tienen unas características específicas a diferencia de inquilinatos de otras partes de la ciudad de Bogotá, ya que la totalidad o mayoría de inquilinatos de estos barrios tienen pisos subterráneos como son los denominados “sótanos” esto se debe a que se encuentran ubicados en una formación como lo es, la montaña. Estos inquilinatos por fuera de la vivienda tienen características entre dos a tres pisos y al interior de la vivienda están en un aproximado de cinco a siete pisos, por tanto la observación que se puede dar desde la calle hacia la vivienda presenta una casa promedio, sin embargo al interior de esta es posible apreciar la totalidad de la estructura con los pisos subterráneos que también se encuentran habitados, lo cual resulta ser muy interesante pues a pesar de que hay múltiples viviendas tipo inquilinatos en algunos barrios de Bogotá, los barrios Colinas y Pesebre presentan modificaciones en sus viviendas debido al lugar en donde se encuentran ubicados. Se pudieron establecer otras características de estos inquilinatos como, más de cinco habitaciones por piso donde en cada habitación vivía una familia, así mismo se compartían cocinas entre dos o tres familias, los baños que se encontraban en la vivienda eran entre dos a tres baños que generalmente se ubicaban uno por cada piso o dos pisos, habían alrededor de uno o varios patios, al igual que pasillos y terrazas. Las principales tensiones de disputa por los espacios eran las zonas de lavado, como las cuerdas donde los inquilinos extendían la ropa, los lavaderos, y los horarios de lavado y aseo en la vivienda.

De esta manera y de acuerdo con las descripciones oficiales que se han realizado en torno a las características de un modelo de vivienda como el inquilinato, la descripción

realizada por el DANE y así mismo por las personas con las que trabaje corresponde a una problemática específica que es el hacinamiento, hay que aclarar que durante las entrevistas, los hombres y mujeres que compartieron sus memorias justificaban este hacinamiento por la facilidad de acceso que se puede tener a esta vivienda en aspectos económicos, así mismo con factores como solicitud de documentos en donde se encuentran: la solicitud de fiados, un mínimo de ingresos económicos por familia, entre otros.

Ahora bien, como lo expuso Ruiz, (2020) Las personas adultas que allí vivieron se dedicaban en su totalidad a trabajos informales tales como: mesero, zapatero, vendedor ambulante, vigilante, servicios de aseo, peluquería entre otros oficios varios, esto atribuido a que se presenta una generalidad en las labores de las personas que allí habitan ya que esta vivienda es de fácil acceso por el valor económico.

Como los adultos se dedicaban a trabajos informales la mayoría de ellos trabajaba jornadas extensas por las cuales continuamente dejaban a los niños y niñas encerrados. De esta forma, también las infancias en los inquilinatos se vieron expuestas a distintas problemáticas como: embarazos a temprana edad, abandono de la escolaridad, inmersión en el microtráfico, peleas callejeras, abusos sexuales, entre otros, que la mayoría de las personas entrevistadas, atribuyeron al abandono de estos a causa de las jornadas extensas de sus progenitores.

También como lo mencionan Molina y Ramírez (2005), era común de las clases populares que se encontraban en los inquilinatos, que los habitantes generaran lazos de solidaridad entre ellos durante las crisis económicas, esto mismo se puede evidenciar con las memorias que fueron compartidas, en donde, las formas de relacionarse que llevaron a cabo dentro de los inquilinatos durante las festividades eran de aspectos más participativos por parte de la mayoría de inquilinos y se evidenciaban distintas formas de solidaridad como: el cuidado a los niños, apoyo económico, sentimental y alimentario.

Espacio y memoria:

Teniendo en cuenta que la memoria se puede alterar si el espacio en donde surgieron los recuerdos han sido transformados, se utilizaron fotografías de los barrios Colinas y Pesebre así mismo de sus inquilinatos de un periodo de 1970-2000 para que las personas que fueron entrevistadas pudieran evocar la memoria con facilidad, ya que algunos y algunas de ellas ya no se encuentran viviendo en estas viviendas, por lo cual, se puede considerar que los espacios pueden ser percibidos de forma distinta, al igual que todo lo que surge alrededor de esta, como la modificación de los espacios y sus dinámicas, los cambios generacionales, entre otros.

La forma en cómo las personas entrevistadas percibieron estos espacios era desde la inseguridad, los niños y niñas se sentían inseguros de ser violentados sexualmente en los espacios de la vivienda como los baños y patios, por lo cual se puede establecer que los espacios dentro de los inquilinatos no resguardan la intimidad de niños y niñas como tampoco de hombres y mujeres. Las personas evocaron algunas sensibilidades alrededor de estos espacios en donde algunos se sentían vulnerados y otros, por el contrario, acogidos. De acuerdo a lo que menciona Kuri, (2017), el espacio está determinado por lo simbólico y lo material en donde se dotan de sentido según la clase social, el género, la edad, la experiencia entre otros. Esto nos lleva a comprender que la relación con los espacios de un inquilinato se puede ver alterados según la perspectiva individual y vivencial de cada sujeto, es decir, con las memorias trabajadas se encontraron algunas diferencias en relación a las memorias que evocaban los hombres, las mujeres y los niños. Si bien, la mayoría había habitado los mismos espacios del inquilinato, cada uno de ellos y ellas los percibía diferente. El espacio en el inquilinato pudo evocar para las personas que vivieron su infancia en este, los recuerdos y la unión colectiva alrededor de las festividades como las navidades, día de brujas entre otras, así mismo fue percibida por adolescentes y adultos como un espacio de inseguridad esto debido al acoso sexual por parte de hombres adultos hacia las infancias y las mujeres. Por otro lado, las personas que vivieron su adolescencia y adultez evocando sus memorias, pudieron establecer que en algunos inquilinatos algunas zonas de la vivienda, en especial los pisos subterráneos había microtráfico en donde eran partícipes adolescentes y adultos. De esta manera, se pudo evidenciar continuamente que ellos y ellas percibían el espacio de los inquilinatos como una constante disputa por las

dinámicas que se llevaban a cabo allí. Cabe resaltar que algunos espacios de la vivienda como zonas de lavado, colgado de ropa o socialización común, determinaban dinámicas específicas en los inquilinos que allí vivían ya que eran escenarios de constantes conflictos.

Para poder hacer el trabajo de las memorias, las fotografías de inquilinatos que hay alrededor del sector fueron un pilar importante para activar la memoria de los y las entrevistadas, es así como se puede reafirmar que los espacios en la memoria representan simbolismos y afectividades y que son estos espacios los que permiten articular las memorias.

Memoria y género:

A partir de las memorias trabajadas, y en relación a la categoría género y memoria, entendiendo el género como una construcción cultural, la mayoría de personas que habitaron estos inquilinatos eran mujeres cabeza de hogar solteras donde se encontraban algunas excepciones de parejas en unión marital. La particularidad de que estas mujeres se encontraran en su mayoría viviendo allí era porque los progenitores de sus hijos habían desistido de sus paternidades, en ese caso las mujeres que eran madres cabeza de hogar que no contaban con un ingreso económico adicional al de ellas debían optar por tomar en arriendo habitaciones más económicas que encontraban en los modelos de vivienda tipo inquilinato. A partir de allí hubo una particularidad en la relación de las mujeres en algunos inquilinatos de los barrios Colinas y Pesebre que era el cuidado de los niños por parte de las mujeres que tuvieran disposición de tiempos. Las diferencias entre labores a partir del sexo que se pudieron establecer es que las mujeres realizaban dobles jornadas de trabajo en sus empleos y en sus casas, mientras que los hombres a excepción de algunos pocos se dedicaban netamente al trabajo y los fines de semana los disponían para el descanso. Esto deja ver que los roles asignados a los sexos a partir del género se vieron reproducidos durante la evocación de memorias, en donde hay una constante de cómo percibieron las mujeres el espacio, las dinámicas, las labores entre otras y cómo se diferenciaron estas prácticas a las dinámicas masculinas, recayendo en estos estereotipos fijados a través del género. Cabe resaltar que las infancias que habitaron en estos inquilinatos

también se vieron expuestas a los roles asignados según el sexo, pues, los niños hombres debían trabajar a temprana edad mientras que las niñas mujeres, mientras no estaban sus madres en el hogar, debían ocuparse de las labores como el cuidado de sus hermanos, la preparación de alimentos y diversos oficios del hogar.

Así mismo, las mujeres y niñas que se encontraban en estos inquilinatos percibían los espacios de los inquilinatos como inseguros, ya que se veían amenazadas constantemente por el acoso sexual, mientras que las memorias presentadas por los hombres que fueron entrevistados no sentían inseguras en los espacios de los inquilinatos ni percibían alguna alerta de abuso sexual hacia ellos. También fue posible establecer que hacía parte de la cotidianidad de ellos y ellas el tipo de violencia intrafamiliar, donde las mujeres que vivieron como adultas y como adolescentes en este tipo de vivienda fueron las que relataron experiencias cercanas al maltrato físico, verbal y sexual al que estaban expuestas.

Así mismo, los hombres que fueron entrevistados no percibieron de la misma forma las disputas por las zonas de aseo en los inquilinatos ya que ellos no participaban de estas actividades alrededor de las zonas de lavado o tendido lo cual puede dar cuenta de que los roles según el sexo, sí se han atribuido desde cómo se concibe el género culturalmente en estos espacios.

Capítulo 2: Formación de pensamiento crítico de los estudiantes de grado noveno del colegio Alejandro Obregón (IED) a través del análisis de la configuración de la vivienda en Bogotá

El interés de esta propuesta pedagógica es trabajar a partir de las memorias sociales de hombres y mujeres que vivieron en inquilinatos de Bogotá, más específicamente de los barrios Colinas y Pesebre en la localidad (Rafael Uribe Uribe). Esto con la finalidad de que los y las estudiantes de grado noveno del Colegio Alejandro Obregón (IED) comprendan las configuraciones de la vivienda a partir de dos olas migratorias en el país: la primera ola migratoria correspondiente a lo que se denominó como el periodo de la Violencia (1946-1958) en Colombia, y la segunda ola migratoria producto del conflicto armado desde un periodo (1970-2000). A partir de estas memorias se abordarán otros temas como los son: olas migratorias, el acceso a la vivienda, los procesos de urbanización en el siglo XX, la configuración de la vivienda, la habitabilidad en inquilinatos, entre otros.

Las temáticas que se trabajaron durante las sesiones de práctica en el Colegio Alejandro Obregón (IED) para comprender el fenómeno de los inquilinatos en el barrio Pesebre y Colinas en Bogotá, se llevaron a cabo desde lo histórico y lo geográfico. De esta manera, el propósito de esta propuesta pedagógica fue generar en los y las estudiantes un pensamiento crítico a partir de las memorias y la configuración de inquilinatos en la ciudad de Bogotá, considerando este tema importante, ya que hace parte del contexto cercano de la mayoría de los y las estudiantes.

Estos temas se consideran de gran relevancia para ser llevados a cabo en el aula, pues permite que el y la estudiante realicen diversos análisis y reflexiones a partir de los cuales pueda comprender cómo, a partir de un modelo de vivienda como el inquilinato, se pueden relacionar otros procesos sociales como las olas migratorias, la configuración de la vivienda, los roles de trabajo según el género, la disputa por los espacios de la vivienda, entre otros. De esta manera, el estudiante podrá relacionar aspectos de su vida cotidiana con algunos de los procesos sociales que se han dado en Colombia, ampliando la perspectiva que tiene sobre su entorno diario.

Es así como la pregunta orientadora de esta propuesta pedagógica es: ¿Cómo contribuyen las memorias sociales y el análisis del derecho a la vivienda en dos barrios de la ciudad de Bogotá en generar un pensamiento crítico en los y las estudiantes de grado noveno del Colegio Alejandro Obregón (IED)?

Este capítulo presenta en un primer momento la caracterización del Colegio Alejandro Obregón. Seguido de esto, se presenta la malla curricular del colegio en relación con la propuesta formativa, en donde se encuentran algunos componentes de evaluación que tiene el colegio para con sus estudiantes, y se desarrolla un análisis de cómo estos pueden ser implementados a través de las temáticas a abordar con el grado noveno. Posterior a esto, se encuentra un balance sobre algunos trabajos de grado que se realizaron en la Universidad Pedagógica Nacional en la línea de Formación Política y Memoria Social en relación a la categoría pensamiento crítico y pedagogías críticas.

Siguiendo esta línea, se hace una respectiva caracterización de lo que es el pensamiento crítico y cómo se puede formar en este. Así mismo, se desarrolla un plan de trabajo (unidad didáctica) para abordar en el aula con los estudiantes de grado noveno del Colegio Alejandro Obregón (IED). Finalmente, se presenta los resultados de la implementación de la propuesta formativa en función de las capacidades: argumentar, contextualizar, cuestionar, proponer y razonar en función desarrollo del pensamiento crítico en los y las estudiantes, así mismo se expone que esta propuesta formativa tuvo algunas reelaboraciones al momento de ser ejecutadas, debido a que se debieron ajustar a algunas necesidades en el aula.

2.1 Caracterización del Colegio Alejandro Obregón (IED)

Esta propuesta pedagógica se implementó en el Colegio Alejandro Obregón (IED), ubicado en la localidad 18, Rafael Uribe Uribe, en el barrio Gustavo Restrepo, en la ciudad de Bogotá (calle 30 sur No. 13-45). Este es un colegio distrital mixto que cuenta con dos jornadas: mañana y tarde. Sus niveles escolares son: jardín, transición, básica primaria, secundaria y media académica.

La siguiente es una reseña de la historia de la conformación del Colegio Alejandro Obregón (IED), que puede ser encontrada en el PEI de la institución del año 2022. Este

colegio ha estado ubicado en el barrio Gustavo Restrepo desde el primer momento en el que comenzó a operar: 1970. Los terrenos en los que se encuentra actualmente el colegio principalmente fueron donados por el señor Gustavo Restrepo, quien era dueño de una gran parte del barrio, que hoy lleva su nombre y que anteriormente era llamado San Carlos.

En 1970, el colegio inició con el nivel de escolaridad en primaria y para 1984 el colegio tenía preescolar y primaria. En el año 1992, se abrieron cinco cursos de sexto y un grado de séptimo. En 1997, se expidió la resolución 9194 de la Secretaría de Educación, donde el colegio comenzó a tener un nivel en educación media y, finalmente, para el año 1998, con la resolución 80582, se legalizó en la institución los cursos desde preescolar hasta grado undécimo.

De esta manera, el colegio desarrolló su lema en torno a la calidad del estudiante como sujeto en la sociedad y en ámbitos académicos, como es mencionado en el PEI:

“Desde su fundación, el colegio se ha dado a la tarea de fortalecer sus procesos formativos desde diferentes modelos pedagógicos, consolidando en la actualidad un proyecto educativo institucional cuyo título es: ‘La comunicación, factor del desarrollo humano’. Para el año 2005 se inició la renovación de la estructura del colegio, que es entregada a la comunidad educativa en el año 2006.

Por último, el colegio se ha destacado por su excelencia, la cual ha promovido entre la comunidad educativa la búsqueda hacia la calidad con resultados óptimos en las pruebas de estado, haciendo que el colegio esté posicionado en niveles altos y superiores (*La comunicación, factor del desarrollo humano*, 2022, pp. 15-23

2.1.1 Misión Visión

Misión Alejandrina:

De acuerdo con el PEI, la misión del Colegio Alejandro Obregón y que es de interés asociarla con el pensamiento crítico, se enfoca en la formación integral de los y las estudiantes, formando sujetos con habilidades comunicativas, con respeto, tolerancia, responsabilidad, justicia, verdad y compromiso personal y social, con la finalidad de fortalecer el desarrollo humano de todos los integrantes de la institución educativa.

Entiéndase por compromiso la capacidad de agencia que tiene el estudiante ante la comprensión de las problemáticas sociales.

Visión:

Así mismo, dentro de la visión alejandrina, como se le denomina a la institución, se tomaron dos de los propósitos del P.E.I que son de interés a resaltar en el marco de esta propuesta:

- “Una organización pedagógica y curricular basada en el desarrollo de competencias que den solución a problemas del entorno social fundamentado en el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión EpC.” (*La comunicación factor del desarrollo humano*, 2022, pág., 24).
- “Los estudiantes deben ser protagonistas de su propia educación asumiendo los criterios formativos que el colegio les ofrece con el ánimo de propiciar su crecimiento y madurez personal, partiendo de la realidad socioeconómica y cultural a la cual pertenecen.” (*La comunicación factor del desarrollo humano*, 2022, pág., 24).

2.1.2 El colegio Alejandro Obregón (IED) PEI

El proyecto educativo del colegio parte de un lema: “La comunicación, factor del desarrollo humano”. Teniendo en cuenta que algunas de las características del pensamiento crítico que propone el colegio es generar en los estudiantes durante su formación autonomía y democracia, es importante resaltar que la filosofía del colegio va enmarcada en estos postulados. “La filosofía del CAO está enmarcada dentro de los principios de democracia, de integración y aceptación de las diferencias individuales que permiten la apertura hacia un proceso de formación de autonomía de todos los estamentos que conforman esta comunidad educativa” (*La comunicación, factor del desarrollo humano*, 2022, pág. 23).

Uno de los aprendizajes básicos que se enuncia en el PEI de la institución y que es de interés resaltar es: aprender a valorar el saber social. El saber social es el conjunto de conocimientos prácticos, destrezas, procedimientos, valores, símbolos, ritos y sentidos que una sociedad necesita para sobrevivir y convivir. Es importante que en el ámbito

familiar y local los estudiantes conozcan el significado y origen de las tradiciones y costumbres de la comunidad. Esto los vincula a su historia y a la vida cotidiana. Por lo cual es de vital importancia tener en cuenta este aprendizaje básico que brinda la institución con relación a esta propuesta pedagógica, ya que las temáticas que serán abordadas son del contexto cercano de los y las estudiantes. Esto, teniendo en cuenta que los barrios donde se reconstruyen estas memorias sociales son barrios aledaños de donde se ubica el colegio, en donde se puede abordar directamente su contexto y otras problemáticas.

Respecto a los objetivos generales del PEI que son de interés considerar, ya que van acorde con los propósitos de la propuesta pedagógica para abordar las temáticas del trabajo de investigación desde el pensamiento crítico en los estudiantes son:

- Estimular, desarrollar y afianzar en los estudiantes, dentro de un ambiente óptimo, la aprehensión de diferentes procesos y potencialidades cognitivas como la observación, percepción, comprensión, análisis, síntesis, etc., que conlleven al pensamiento lógico y a la confrontación verbal, oral y escrita, para alcanzar un excelente desempeño intelectual y liderazgo (*La comunicación, factor del desarrollo humano*, 2022, pág. 26).
- Apreciar y compartir las formas culturales que hacen parte de nuestra identidad nacional, permitiendo así la evolución y conservación de los nexos comunicativos que conducen a la plena interrelación personal, respetando los derechos humanos mediante prácticas democráticas, de tolerancia y solidaridad en convivencia, la recreación, el cuidado del entorno y la protección del medio ambiente (*La comunicación, factor del desarrollo humano*, 2022, pág. 26).

De esta manera, los objetivos que se plantean en la institución servirán de guía para generar en los estudiantes dichas características bajo las herramientas que brinde la estudiante en práctica, buscando en los estudiantes la reflexión, la crítica, la argumentación y la posibilidad de proponer discusiones bajo las temáticas que sean abordadas.

2.1.3 Presentación general de la malla curricular del Colegio Alejandro Obregón de grado noveno jornada mañana.

La malla curricular del colegio está compuesta por tres áreas de enseñanza: Historia, Competencias Ciudadanas y Geografía. Los temas abordados dentro de las áreas de las ciencias sociales son los siguientes: en Historia, se aborda historia del siglo XX de América Latina, Colombia y el mundo; en Competencias Ciudadanas, Derechos Humanos, dignidad e igualdad, organismos de protección de Derechos Humanos y derecho internacional humanitario. Finalmente, en el área de Geografía, se aborda la geografía física y geografía económica (Mallas curriculares Ciencias Sociales, CAO, pág. 1-9).

Los temas abordados por cada área de las Ciencias Sociales son evaluados a partir de tres componentes: Saber, Hacer y Ser. El Saber tiene una dimensión cognitiva, el Hacer una dimensión procedimental y el Ser una dimensión actitudinal (PEI, Colegio Alejandro Obregón, 2022, pág. 86). Estos componentes de evaluación se llevan a cabo por los docentes en cada una de las áreas que se enseñan dentro del colegio. Sin embargo, el componente Ser es evaluado por todos los profesores en conjunto sobre cómo se relacionan los estudiantes con su entorno, sus compañeros, sus docentes, entre otros.

A continuación, para realizar la caracterización de la malla curricular del Colegio Alejandro Obregón (IED) en relación con la propuesta formativa se tendrán en cuenta las tres áreas expuestas en la malla curricular de las Ciencias Sociales para grado noveno, pues son relevantes a partir de la formación en pensamiento crítico en los y las estudiantes. Estas serán abordadas en relación a la pregunta formativa de la propuesta pedagógica: ¿Cómo contribuyen las memorias sociales y el análisis del derecho a la vivienda en dos barrios de la ciudad de Bogotá en generar un pensamiento crítico en los y las estudiantes de grado noveno del Colegio Alejandro Obregón (IED)?

Esta malla curricular tiene como principal objetivo que los y las estudiantes adquieran herramientas conceptuales y metodológicas para comprender las problemáticas sociales. A partir de allí, esta se enfoca en comprender los procesos sociales, políticos, económicos y culturales a partir de la historia, generando en los estudiantes una postura crítica y una autonomía de conciencia, es decir, que los estudiantes tengan la

capacidad de hacer análisis propios de los temas abordados en clase, logrando cuestionar e interpretar lo que se aprende en el aula.

A continuación, se presentarán algunos aspectos de componentes: Saber, Hacer y Ser, de las siguientes áreas: Historia, Geografía, Competencias Ciudadanas, que serán trabajados en el aula porque tienen una relación directa con los temas a abordar dentro de la propuesta pedagógica de este trabajo.

Componente Saber:

Explica los cambios del proceso de modernización en Colombia en la primera mitad del siglo XX: construcción de vías de comunicación, urbanización y desarrollo industrial. (Malla curricular grado noveno, IED, CAO).

Este ítem del componente Saber en el área de Historia se desarrollará en el aula en relación con la propuesta formativa a partir de los procesos de modernización que se dieron en el país bajo la lógica de planeación urbana que se tenía con dos referentes como Le Corbusier y Karl Bruner. Donde se planificaba la ciudad moderna, estética y organizada. A partir de allí y en relación con los temas evidenciados en la pregunta de investigación, se pretende abordar cómo las migraciones forzadas que se dieron en el territorio colombiano modificaron las lógicas de planeación y configuración de la ciudad y, posteriormente, la vivienda para finalmente abordar la configuración de la vivienda en Bogotá tipo “Inquilinato”.

Otro ítem del componente Saber que será abordado en relación con la propuesta formativa es:

Establece posibles relaciones entre los hechos sociales y políticos de la segunda mitad del siglo XX en Colombia y los que tienen lugar en la actualidad (partidos políticos, violencia política, conflicto armado, desplazamiento, narcotráfico, reformas constitucionales, apertura económica, corrupción, entre otros). (Malla curricular grado noveno, IED, CAO).

Explica desde situaciones de la vida cotidiana, las consecuencias económicas y sociales que tiene para el país el desplazamiento de las personas del campo a los centros urbanos.

Analiza críticamente los documentos que utiliza e identifica sus tesis (Malla curricular grado noveno, IED, CAO).

De esta manera, estos cuatro ítems en el área de Geografía justifican el trabajo que se llevará a cabo con las olas migratorias y su relación con el aumento poblacional en las zonas urbanas del país durante el siglo XX. Este aspecto resulta particularmente relevante, ya que permite abordar en el aula el fenómeno de los inquilinatos en Bogotá como resultado de una serie de procesos históricos, sociales, económicos y políticos que se dieron en torno al conflicto bipartidista, el conflicto armado y el Periodo de La Violencia, que desencadenó en dos olas migratorias por desplazamiento forzado en Colombia.

Relaciona los movimientos de la población (del campo a la ciudad, entre ciudades y al interior de la ciudad) con los cambios políticos, ambientales, laborales y sociales dados en el territorio colombiano en las últimas décadas. Diferencia procesos de emigración e inmigración dados en Colombia en la actualidad. (Malla curricular grado noveno, IED, CAO).

Componente Hacer:

En el siguiente componente “Hacer” se mencionan algunas características de la formación en pensamiento crítico en el aula. Por tanto, el estudiante debe reconocer, analizar y argumentar de manera crítica los procesos históricos, políticos, económicos, sociales y culturales, teniendo en cuenta diferentes puntos de vista de las problemáticas enseñadas en clase. Lo cual se considera necesario abordar para que los y las estudiantes puedan tener una autonomía sobre los juicios que se realizan con cada problemática histórica, económica, cultural, social y política que se les presenta. A partir de las capacidades que se deben generar en el estudiante en torno a la formación en pensamiento crítico, se pretende que este pueda comprender que los diferentes temas históricos expuestos se relacionan con su contexto cercano.

-Analiza críticamente los documentos que utiliza e identifica sus tesis. (Malla curricular grado noveno, IED, CAO)

-Clasifica, organiza, compara y archiva información. (Malla curricular grado noveno, IED, CAO).

En este componente “Hacer”, el estudiante analiza y cuestiona críticamente los materiales abordados en clase que fueron entregados por el docente. De esta manera, este componente se centra en llevar a cabo las herramientas del pensamiento crítico, pero realizando un trabajo continuo con los materiales que se le brinden en el aula.

Componente Ser:

El componente Ser se enfoca en uno de los propósitos de esta propuesta de investigación, que busca construir un diálogo a partir de las diferencias que se puedan encontrar en el aula a partir de las problemáticas abordadas.

De esta manera, uno de los ítems del área de Historia que será de provecho utilizar y analizar para el desarrollo de la propuesta pedagógica es el componente “Ser”, ya que: “Reconoce y acepta las diferencias de los compañeros y docentes”. Esto es de interés abordarlo durante la propuesta formativa, teniendo en cuenta que se espera que el estudiante se muestre como un sujeto capaz de reconocer los consensos y disensos que se pueden presentar en el aula entre docentes y estudiantes. Aclarando que es un factor primordial para la formación en pensamiento crítico, en donde las temáticas tratadas llevarán a discusiones o debates, que a partir de la comprensión que tengan los y las estudiantes sobre la diferencia de concepciones, permitirá que los sujetos que se encuentran inmersos en las discusiones puedan respaldar sus posturas argumentando respetuosamente.

Finalmente, es de interés abordar el área de Competencias Ciudadanas para hacer un mayor análisis de la formación en pensamiento crítico con relación a la propuesta pedagógica. Es así como esta área, a partir del componente Saber, está dirigida a que el estudiante analice críticamente y cuestione los argumentos históricos que se le han presentado durante las sesiones de clase, que comprenda y pueda hacer una reflexión sobre el porqué las problemáticas sociales son abordadas con diferentes perspectivas y que así mismo pueda generar una propia.

Teniendo en cuenta los tres componentes de evaluación del Colegio Alejandro Obregón: Hacer, Ser y Saber, en las tres áreas de Ciencias Sociales (Geografía, Historia y Competencias Ciudadanas), se pretende generar a partir de su

implementación que los y las estudiantes de grado noveno traten temas acordes al ciclo escolar en el que se encuentran, mediante la generación de pensamiento crítico a través de la propuesta formativa. Como se ha mencionado a lo largo de esta propuesta, es de interés hacer articulación de la malla curricular con la propuesta formativa, teniendo en cuenta que tiene un claro enfoque en desarrollar en sus estudiantes un pensamiento crítico. De esta manera, los ítems señalados servirán como conductores para desarrollar la propuesta en el aula, que marcarán aspectos específicos de los objetivos que se esperan desarrollar durante el proceso de práctica en el colegio.

2.2 Trabajos realizados en la línea de proyecto pedagógico: “Formación Política y Memoria Social” sobre pensamiento crítico y pedagogías críticas

El siguiente es un balance sobre algunos trabajos de investigación de pregrado que se han realizado en la Universidad Pedagógica Nacional de la Licenciatura en Ciencias Sociales en la línea de Formación Política y Memoria Social. Las categorías que se utilizaron para la selección de estos trabajos fueron pensamiento crítico y pedagogías críticas. Los trabajos que se abordaron fueron finalizados entre el 2005 y el 2019.

Cabe resaltar que se hizo un análisis inicialmente de los trabajos que estuvieron enfocados en generar un pensamiento crítico en sus estudiantes. Así mismo, en la primera parte se realizó un análisis de cuatro trabajos que incorporaron esta categoría y posteriormente se realizó un análisis de cinco trabajos que se enfocaron en realizar su propuesta pedagógica a partir de las pedagogías críticas. Esto se realizó de esta manera con la finalidad de encontrar distinciones y claridades sobre lo que aborda cada una.

Dentro del periodo de selección de los trabajos (2005-2019) se encontró que los primeros trabajos realizados en la línea de investigación optaron por desarrollar en sus trabajos de investigación la categoría de pensamiento crítico. Lo cual es muy relevante, pues esta se puede ligar al enfoque de la línea sobre la formación política, sin embargo, esta idea se desarrolló más adelante en este trabajo.

El primer trabajo de investigación analizado se llama “Conflicto armado, narrativas y memoria social. Una propuesta para generar procesos de pensamiento crítico en la enseñanza de ciencias sociales” (Manrique, Andrea Yazmín; Rojas, Cesar Augusto & Sánchez, Jenny Cristina. 2005). Esta propuesta pedagógica se desarrolló en el IED Manuel Elkin Patarroyo con relación a los colegios Clemencia Holguín de Urdaneta y el IED Marruecos y Molinos. El propósito de este trabajo de investigación se basó en la enseñanza de las ciencias sociales donde se trabajó en la construcción del pensamiento crítico en los estudiantes. El pensamiento crítico se planteó como una apuesta formativa donde se llevó a cabo una discusión argumentativa y una reflexión constante, y a partir de los discursos de los estudiantes, se analizó la historia social y política que ellos tenían interiorizada.

Para los autores de este trabajo de investigación, fue de vital importancia enseñar historia para la construcción de sujetos críticos en el aula. Así mismo, se articuló trabajar sobre la memoria. Uno de los intereses por investigar la memoria con respecto al conflicto armado era guiar a los estudiantes a la comprensión sobre cómo se construye la historia sobre el conflicto armado y cómo esto se relaciona con la construcción de la memoria social. De acuerdo con esto, para los autores de este trabajo de investigación, con el pensamiento crítico el estudiante puede comprender su presente a partir del análisis de los procesos históricos, de cómo se pueden alterar los hechos históricos a partir de las versiones, y a partir de esto, qué alternativas o propuestas de cambio puede dar el estudiante.

De esta manera, para evidenciar en los estudiantes un pensamiento crítico, como propósito de la propuesta pedagógica, el estudiante debía distinguir una versión de una verdad oficial, es decir, que los estudiantes comprendieran que los hechos históricos pueden ser alterados por diversos intereses. Asimismo, que comprendieran la importancia de escuchar las voces de los que han sido silenciados, la importancia de recuperar la memoria social de aquellos que no se han tenido en cuenta en la memoria oficial, su memoria individual, la memoria plural y la importancia de ellos, los estudiantes, como sujetos históricos y políticos.

En el segundo trabajo “Memoria social de América Latina y Movimientos indígenas. Una propuesta para la formación política y la producción de pensamiento crítico en el aula” (Pachón Bautista, Diana Marcela & Palacios Téllez, Julieth Alexandra. 2007).

Los estudiantes en práctica llevaron a cabo la propuesta en el colegio Manuel Elkin Patarroyo IED, con los estudiantes de 1102. Esta se realizó a partir del análisis de tres movimientos indígenas en Latinoamérica: el MAS de Bolivia, el NASA de Colombia y el EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) de México. El trabajo de investigación inicia con la siguiente pregunta “¿Qué incidencia tiene la reelaboración narrativa de la memoria social e histórica de tres movimientos indígenas latinoamericanos en los estudiantes de grado once sobre su formación política y el pensamiento crítico?”.

Es importante resaltar que se abordaron categorías como la formación política y el pensamiento crítico de los estudiantes a partir de un trabajo continuo sobre la reconstrucción de la historia de América Latina. De esta manera, se hizo que los estudiantes se cuestionaran los discursos que se han llevado a cabo con las narrativas hegemónicas de lo que se ha dicho en América Latina. A partir de la lectura de narrativas, se quería que los estudiantes hicieran un análisis sobre estas para comprender que pueden ser manipuladas y así, abordar la problematización sobre la “europeización del conocimiento”.

Dentro de este trabajo de grado, para llevar a cabo una corriente sobre la pedagogía crítica, esta fue entendida como “la reflexión acerca de la interpretación y la transformación de la realidad social que se da a partir del reconocimiento de las voces que han sido silenciadas en el devenir histórico” (Pachón y Palacios, 2007, pág.167). Por lo tanto, se entendió por pedagogía crítica, los procesos de reflexión que contribuyen al pensamiento político que se consideró en relación con el pensamiento crítico; de esta manera, se llevó al aula ambas formas de análisis, comprensión y construcción del conocimiento para tener una lectura crítica de la realidad.

El tercer trabajo analizado “Formar políticamente: una apuesta desde el pensamiento crítico y la reflexión de la resistencia en contextos escolares” (Angarita Tapiero, Bernardo; Fajardo Maldonado, Sandra Milena & Gallego Vargas, Yeimy Marcela. 2008). Se realizó bajo una propuesta de trabajo en el colegio Tejares IED a partir de un

análisis de los procesos de resistencia del paro cívico de 1977 en Colombia y en Oaxaca, México, donde los estudiantes comprendieran que la memoria social está constantemente en disputa por el pasado, y que por ende esta puede ser alterada. Se buscó formar a los estudiantes en pensamiento crítico, por lo cual, a partir de esto, los estudiantes en práctica lo abordaron desde las pedagogías críticas, pues el pensamiento crítico se puede pensar como una serie de aptitudes como el análisis, la reflexión y el diálogo. Sin embargo, con las pedagogías críticas que se abordaron en el trabajo, el sujeto es activo bajo la comprensión de sus realidades, lo que le permite tener una acción sobre esta, es decir, buscar soluciones entorno a las problemáticas que se le presentan. En términos de los autores:

Consideramos que los postulados de la pedagogía crítica resultaron bastante pertinentes a nuestra propuesta puesto que estas develan las relaciones entre la escuela y los problemas sociales, políticos y económicos y enfatizan en la necesidad de una lectura crítica del mundo a través de la educación, entendida como un acto político que puede facilitar procesos de resistencia y emancipación (Angarita, Fajardo y Gallero, 2008, pág.33).

Finalmente, el último trabajo que se abordó desde la categoría pensamiento crítico fue: “El bambuco como medio para la formación de pensamiento crítico y la comprensión de las formas de resistencia desde la música” (Martínez Manuel, 2019). Este a diferencia de los trabajos anteriores que fueron realizados en el 2005, 2007 y 2008 se realizó en el año 2019. El trabajo de investigación se hizo con la finalidad de generar un pensamiento crítico a través del bambuco con los estudiantes de último ciclo académico en la Academia de Estudios Asoclass. A partir del bambuco se fijaron unos objetivos como comprender qué es nacionalismo, nación y así mismo comprender la industria comercial hegemónica en la música y cómo este ha sido un género musical de resistencia. El bambuco como se expone en el trabajo de grado es un género que se ha fijado en la identidad de la nación ya que ha tratado diversos sucesos históricos dentro de muchas de las canciones del género musical y que también se ha utilizado durante el siglo XIX posterior a las guerras independentistas para generar una identidad nacional. El estudiante en práctica abordó el pensamiento crítico desde la vida cotidiana

de los estudiantes haciendo que comprendieran lo que era el capital, la acción y la industria musical hegemónica. Las sesiones que abordó se dieron en torno a comprender diversas temáticas a partir de la música que escuchaban los estudiantes; reflexionando sobre su identidad, las labores que realizaban en su diario vivir, entre otros; permitiéndoles hacer comparaciones actuales con los temas que se abordaron en clase y así mismo tener una mayor comprensión y crítica sobre lo que el docente les estaba enseñando.

A partir del balance realizado, podemos entender que el pensamiento crítico es la capacidad de reflexionar, argumentar y comprender la realidad en la que está inmerso el estudiante. Por tanto, el estudiante no trabaja los temas como si estuvieran aislados de su contexto, sino que puede relacionarlos y entender la influencia que tiene sobre él como sujeto y su vida cotidiana. Es así como generar el pensamiento crítico en los estudiantes se considera de vital importancia, pues los estudiantes podrán entender las problemáticas y convertirse en sujetos políticos que pueden dar respuesta a las diversas problemáticas sociales que se presenten bajo su contexto. Es decir, como se mencionó en algunos trabajos, el pensamiento crítico también va relacionado con la formación política de los estudiantes, pues en debido caso, es la capacidad de agencia que se tiene con la comprensión del contexto social no solo como el docente lo comunique en el aula, sino como el estudiante comprenda dichos procesos y pueda ofrecer argumentos o soluciones. También es importante resaltar que el pensamiento crítico abordado en el aula se presenta como un ejercicio de resistencia, ya que desde la escuela se busca que el estudiante critique, cuestione y reflexione sobre lo que le es enseñado en la escuela.

Ahora bien, los siguientes cinco trabajos de investigación analizados se abordaron las categorías de pedagogías críticas en relación con las categorías de pensamiento crítico y formación política, lo que permitió conocer a grandes rasgos la formación en pensamiento crítico desde las corrientes educativas como las pedagogías críticas. En primer lugar se encuentra el trabajo de grado: "Implicaciones de la migración y el desplazamiento forzado por violencia política en el proceso de memoria de la comunidad quichua al interior del colegio Liceo Nacional Antonia Santos y los

estudiantes de grado noveno del IED Gerardo Molina Ramírez en Bogotá: una propuesta desde la pedagogía crítica” (Ramírez Rodríguez, Cindy Jasbleydí 2015), el cual se llevó a cabo tomando como referente al colegio Liceo Nacional Antonia Santos, donde se adelantaban algunos procesos educativos con la comunidad Quichua, y se implementaron las sesiones en el colegio IED Gerardo Molina Ramírez en Bogotá. En la primera parte del trabajo de grado, se problematiza que el sistema educativo oculta diversas realidades; a partir de esto, se trabajó con algunas memorias de personas que han sido víctimas del desplazamiento forzado y personas que han migrado por obtener una mejor calidad de vida. De esta manera, se consideró de vital importancia el trabajo con la reconstrucción de las memorias para que los y las estudiantes comprendan de manera crítica lo que ocurre con los procesos de desplazamiento y migración.

En el trabajo de investigación, el desplazamiento forzado se expone a partir del contexto colombiano con el conflicto armado, entendido como despojo a causa de la guerra por diferentes grupos al margen de la ley. Por otro lado, exponen las migraciones nacionales en casos específicos como México y Ecuador, donde estos procesos se dan por aspectos económicos. Finalmente, concluye exponiendo que las migraciones autónomas y forzadas van relacionadas con una pérdida de la identidad, en donde a los territorios que llegan no se les brindan garantías. Esta propuesta se abordó desde las pedagogías críticas, ya que se presenta como una contrariedad a las formas tradicionales de enseñanza entendidas únicamente como la transmisión de conocimientos, por lo cual consideraron que las instituciones educativas normalizaron y naturalizaron los problemas sociales y la desigualdad social. Es por esto que el diseño de la propuesta pedagógica les permitió que los estudiantes comprendieran la migración, el desplazamiento y sus causas en un contexto cercano como el colombiano y posteriormente con países como México y Ecuador de una manera crítica.

El trabajo: “Bogotá: una propuesta desde la pedagogía crítica para la formación política de los estudiantes de grado décimo de la IED Serrezuela en Madrid Cundinamarca” (Martínez Núñez, David 2015), comienza por preguntarse el papel que tiene la soberanía alimentaria en los procesos de formación política en la escuela para generar un pensamiento crítico en los estudiantes. Se exponen los procesos de soberanía

alimentaria en la sabana de Bogotá y cómo la configuración del espacio se da en torno a las zonas francas, los parques industriales y las zonas de bodegaje, por lo cual la sabana de Bogotá se ha consolidado como foco de ingresos para la ciudad. Sin embargo, alrededor de eso se encuentran grandes problemáticas a causa de las empresas transnacionales que se ubican en estos territorios generando una crisis alimentaria, despojo de tierras, configuración del uso del espacio y configuración de las dinámicas en el territorio, entre otros. Por tal razón el principal interés del trabajo fue la reconstrucción histórica a partir de la recuperación de la memoria de sus territorios y sus habitantes, lo cual le permitió al estudiante en práctica profundizar temas como la cultura y la identidad. A partir de esto, el autor hace su propuesta pedagógica bajo algunos postulados de los referentes de pedagogía crítica en donde menciona que una educación para la nueva sociedad debe enseñarnos a pensar, a darnos herramientas (como afirma Freire), de tal manera, considera que el docente es el que debe brindar las herramientas para no seguir reproduciendo las mismas prácticas educativas en el aula, si no que por el contrario se debe mostrar interesado en que sus estudiantes puedan adquirir el conocimiento y trabajarlo desde la crítica.

El siguiente trabajo llamado. “Paz perpetua, conflicto armado y paz en Colombia: hacia unas pedagogías críticas para la paz. Experiencia pedagógica con los estudiantes del colegio San Cristóbal sur del curso 100” (Ortiz Torres, Juan David 2015), es una propuesta pedagógica que se llevó a cabo en el colegio San Cristóbal Sur con estudiantes de grado décimo.

Este trabajo hace un análisis de la paz y el conflicto armado en Colombia, tomando como referencia lo que es “la pax para los romanos” y el tratado de paz perpetua de Kant con la finalidad de comprender qué entienden los estudiantes por la paz, cuando se hace mención al conflicto armado en Colombia. De esta manera, las dos posturas que se plantean en el texto sobre la paz, se exponen como una forma de estrategia para la ampliación de los territorios y como un acuerdo entre pueblos para el sometimiento de estos. Lo que quiere exponer el estudiante en práctica, es que se debe cuestionar lo que se conoce como posconflicto y paz y además de esto comprender los intereses que hay detrás de ello. Posterior a esto, se hace un recorrido por los periodos

presidenciales de Ernesto Samper, Andrés Pastrana y Álvaro Uribe Vélez. Con el primer presidente mencionado se hace un análisis desde las relaciones entre el ejército y el narcotráfico, el segundo mencionado se analiza desde el proyecto de el Plan Colombia y el tercero desde el proyecto político de la Seguridad Democrática, en aras de llevar el contexto hacia lo que se conoce como el conflicto armado en Colombia. Posterior a esto el estudiante en práctica decide implementar la metodología de las pedagogías críticas, entendiendo por esto que los estudiantes pudieran reflexionar sobre, como él lo mencionó, la supuesta paz y el postconflicto.

Así, el estudiante en práctica considera pertinente abordar en su aula la pedagogía crítica, pues considera que la educación actual se basa en el mercado y en generar ciertas individualidades en los educandos. Es así como, a partir de la pedagogía crítica, el docente en práctica dará a los estudiantes herramientas para que estos puedan formarse críticamente. Por último, hace mención a las cátedras de paz que se imparten en los colegios, teniendo en cuenta esto como uno de los problemas de la educación que solo transfiere conocimientos. En la cual, las cátedras de paz en las aulas no se abordan con finalidades reflexivas ni críticas. En términos del autor:

Es necesario para una real recomposición del país, que las cátedras para la paz sean constructoras de subjetividades críticas, las cuales cuestionen si en realidad las condiciones sobre las cuales se levanta ese conflicto armado, político, económico, social, se han disuelto en los acuerdos o por el contrario siguen latentes y el postconflicto no es más que un discurso que intenta obviar después de más de medio siglo confrontaciones las verdaderas causas y agudizaciones de nuestra guerra. (Ortiz, 2015, Pág., 99.)

El siguiente trabajo: “Memorias, resistencias y luchas por la defensa del territorio de las comunidades Sáliba, Wayuu y Tayrona, propuesta pedagógica desde las pedagogías críticas con estudiantes de 8° del colegio Eduardo Santos (Soacha Cundinamarca)” (Forero Charry, Jeisson Mauricio 2021), fue una propuesta pedagógica que se llevó a cabo en el colegio Eduardo Santos con estudiantes de grado octavo durante la pandemia por coronavirus por lo cual se realizó de manera virtual. El interés del trabajo fue generar un pensamiento crítico en los estudiantes a partir del análisis sobre las

comunidades indígena Sáliba, Wayuu y Tayrona para comprender algunos aspectos como la colonización, el genocidio y el saqueo.

Esta propuesta se trabaja desde las pedagogías críticas, en donde se entiende al docente como conductor para que los estudiantes se formen en pensamiento crítico. Sin embargo, se resalta las dificultades de realizar la práctica de manera virtual, ya que muchos estudiantes no contaban con internet, por lo cual algunos de los trabajos y actividades se realizaban a través de WhatsApp.

Sin embargo, a partir de la comprensión de territorio, de las comunidades y de la resistencia, el estudiante en práctica realizó sus clases con la finalidad de que los estudiantes tuvieran unas posturas críticas en torno a las comunidades indígenas en Colombia.

Finalmente, el trabajo de investigación, “Didácticas del conflicto armado: una experiencia desde la pedagogía crítica” (Huérfano Moreno, Darío Alejandro 2015), fue una propuesta pedagógica que se realizó en el Colegio Distrital Manuelita Sáenz con la finalidad de analizar la importancia de la inmersión de temas sobre la historia reciente de Colombia, como lo es el conflicto armado, abordando estos temas desde las pedagogías críticas.

Esta categoría es abordada dándole una relevante importancia al docente como generador de sus contenidos de enseñanza para brindar mejores herramientas que promuevan el pensamiento crítico en sus estudiantes. Teniendo esto en cuenta en el trabajo de investigación se considera que la cultura hegemónica se reproduce en las escuelas. Por lo cual, abordando las pedagogías críticas, se consideró que era una posibilidad para la resistencia y contraculturas hegemónicas basándose en los planteamientos de Henry Giroux y Paulo Freire, entendiendo la educación como una forma de emancipación.

Teniendo en cuenta los anteriores trabajos donde se abordaron propuestas pedagógicas para trabajar en el aula, es posible establecer que el pensamiento crítico y las pedagogías críticas van de la mano; sin embargo, las pedagogías críticas, en tanto corriente, toman un contexto más amplio, como lo es el sistema educativo en su

totalidad, y hacen una crítica a las formas tradicionales de enseñanza que se encargan de reproducir conocimientos sin generar en los estudiantes y los docentes una crítica sobre su realidad social.

Ahora bien, las pedagogías críticas hacen mención a que el sistema educativo contemporáneo es un sistema relacionado con el neoliberalismo; por tanto, este se piensa únicamente en términos lucrativos, es decir, se piensa en la libertad de mercado en función del sistema capitalista. Esto resulta problemático, pues las temáticas que se abordan desde las ciencias sociales y desde otras áreas pueden tener un enfoque hacia esta libertad de mercado, pudiendo obviar otras problemáticas que pueden ser abordadas en clase.

De esta manera, generar procesos de pensamiento crítico en los y las estudiantes es una herramienta con la cual ellos y ellas pueden entender el sistema neoliberal del que hacen parte, pero podrán cuestionarlo, haciendo una crítica reflexiva.

Teniendo en cuenta la magnitud de lo que abarcan las pedagogías críticas, según los planteamientos de Giroux, el sistema educativo responde a un currículo que está al servicio de los proyectos educativos neoliberales. Por tanto, desde las propuestas pedagógicas anteriormente analizadas, es deber del docente comprender el contexto y generar en sus clases una autocrítica con los temas que se están abordando, dando respuesta a una serie de problemas para brindar a sus estudiantes las mejores herramientas para que ellos y ellas tengan una comprensión analítica sobre los temas sociales que también les afectan. Por tanto, esto supone que el estudiante y el profesor reconozcan que son sujetos activos de los procesos sociales que se van gestando en sus realidades escolares y sociales.

2.3 Perspectiva conceptual de la propuesta pedagógica

Antes de realizar la conceptualización de lo que es el pensamiento crítico, en el marco de esta propuesta, es de interés mencionar en un primer momento las nociones que tengo sobre esta categoría para posteriormente desarrollarla. Considero que el pensamiento crítico puede entenderse como la capacidad de razonar, reflexionar, cuestionar, argumentar, comprender y criticar los contextos sociales, políticos,

económicos, culturales, entre otros como una serie de habilidades. Para generar un pensamiento crítico, la labor del docente debe estar enfocada en abordar los temas brindando herramientas que le permitan al estudiante mantener una postura crítica en el aula. Para desarrollar esta idea, a continuación, se abordarán algunos artículos y un trabajo de grado de la Universidad Pedagógica Nacional para desarrollar la categoría de pensamiento crítico.

En el trabajo de grado “Narrativas testimoniales: Recurso multidisciplinar en el fortalecimiento del pensamiento crítico” (Rodríguez, 2022), de la Universidad Pedagógica Nacional, la autora considera el pensamiento crítico como la capacidad que tendrán los estudiantes para comprender y reflexionar sobre su entorno social y político a partir de los lenguajes verbales y no verbales, de tal manera que, con este, se evite que los estudiantes se muestren desinteresados ante diversas problemáticas. Así, la autora hace un análisis de lo que supone es el pensamiento crítico:

Es posible establecer el pensamiento crítico como un pensamiento fundamentalmente reflexivo que tiene como propósito evaluar argumentos en pro de decidir qué hacer o en qué creer, se encuentra mediado por un proceso consciente de mejoramiento y existe una motivación auténtica por parte del individuo. (Rodríguez, 2022, pág. 23.)

De esta manera, es necesario comprender que, para poder tener un pensamiento crítico, el estudiante también debe tener la disposición de pensar críticamente sobre los temas abordados. Es así como algunas de las características que menciona la autora, en las cuales el sujeto posee un interés por el desarrollo del pensamiento crítico, son:

Curiosidad respecto a varios asuntos, preocupación por estar y mantenerse informado, mente abierta respecto a visiones del mundo, habilidad para considerar alternativas, comprensión de las opiniones divergentes, imparcialidad en el razonamiento, honestidad al enfrentar las propias predisposiciones, prudencia al realizar juicios y voluntad para considerar los propios razonamientos. (Rodríguez, 2022, pág. 23.)

También, como lo expone Lara (2017), el pensamiento crítico se puede ver desde dos corrientes: la primera como una postura teórica centrada en la emancipación y la segunda como una postura anglosajona centrada en las competencias y habilidades del individuo. Lara (2017), que a su vez cita a Ortiz (2016), menciona que, en primer lugar, el pensamiento crítico desde una postura teórica ve a la educación como medio de emancipación, y se puede entender desde la pedagogía crítica que plantea Paulo Freire. Por otro lado, plantea que, por el contrario, la postura teórica anglosajona del pensamiento crítico se enfoca en promover una educación de ciudadanos más competentes. Se podría considerar, como lo menciona el autor, que el pensamiento crítico emancipatorio es abordado desde los referentes planteados en los postulados de pedagogía crítica de Paulo Freire y Henry Giroux, y que, por el contrario, el pensamiento crítico desde una postura anglosajona se entenderá únicamente como las habilidades y competencias que se adquieren para generar un pensamiento crítico. Teniendo esto en cuenta, es de interés para el desarrollo de esta propuesta pedagógica hacer el abordaje de la pedagogía crítica, teniendo como principales referentes a Giroux y a Paulo Freire, quienes consideran que la formación educativa debe apostar por ser una base emancipadora y revolucionaria.

Según, Giroux, las prácticas educativas de los maestros comprometidos con la pedagogía crítica consisten, de acuerdo con Giroux, en enseñar a los estudiantes de qué modo pueden traducir problemas singulares, de la familia, del barrio, de la ciudad, en reales problemáticas globales que precisan búsqueda de alternativas. Se promueve así, el uso público de razón para desarrollar relaciones de reconocimiento, de valoración de las diferencias, de reciprocidad, de alcance crítico y creativo sobre el conocimiento humano. (Niño, 2019, pág., 139.)

Teniendo esto en cuenta, los planteamientos de Giroux se dan en torno a una apuesta para que el estudiante y el profesor comprendan el sistema educativo contemporáneo, que en su mayoría opera en función del sistema neoliberal; es decir, que brinda una libertad, no como la expone Paulo Freire, para la emancipación, sino que forma sujetos para una libertad económica. Así, Giroux entiende al docente como el que puede brindar las herramientas para que el estudiante se muestre crítico y reflexivo.

En la educación del siglo XXI se deben proporcionar las condiciones para que los estudiantes y los otros reconozcan cómo usar el conocimiento que obtienen para criticar el mundo en el que viven y llegar a ser socialmente responsables para intervenir y posibilitar maneras más humanas para cambiarlo. (Giroux 2017, citado en Niño, 2019, pág. 144)

Tomando esta última mención de Giroux sobre las responsabilidades del docente para generar un pensamiento crítico en el aula, lo cual ha sido uno de los planteamientos de las pedagogías críticas; la lectura se ha mostrado como una de las más relevantes herramientas para su desarrollo. En una implementación llevada a cabo en uno de los colegios de la localidad de Bosa en la ciudad de Bogotá, en la que se abordaron estrategias a partir de la lectura y escritura minuciosa que pudieran realizar los estudiantes, uno de los objetivos que se tuvieron en cuenta a partir de los conflictos entre estudiantes que se pudieran presentar en la institución, era promover, a partir de las lecturas y la filosofía, que los estudiantes pudieran resolver sus problemas desde un pensamiento analítico y que pudieran comprender las decisiones tomadas por ellos. Así mismo, dentro de las consideraciones de este artículo, se expone que el pensamiento crítico es la capacidad de interpretar el mundo (Díaz, 2022, pág. 42), por lo cual, para poder llevar a cabo esto, se considera la unidad didáctica en forma rigurosa con la finalidad de que los estudiantes desarrollen técnicas y herramientas en el aula. De esta manera, es deber del docente planificar sus clases en torno a un objetivo, ya que es un ejercicio responsable para con él y sus estudiantes (Díaz, 2022).

Además, el pensamiento crítico es constantemente reflexivo y demanda interrogar lo que se cree continuamente y del mismo modo rectificar la validez en lo que se cree (Gutiérrez y Uribe, 2022). Una de las razones principales para generar este pensamiento en los ámbitos escolares se basa en hacer que el estudiante realice un aprendizaje en relación con sus acciones cotidianas, familiares o personales y le permita a este un acercamiento con su entorno desde la reflexión, la crítica, el análisis, entre otros. De esta manera, el pensamiento crítico no se ve únicamente como una capacidad cognitiva sino como una posibilidad en los estudiantes de tener agencia ante diversas problemáticas que se les presenten.

Una educación basada en pensamiento crítico repercute positivamente en las interacciones escolares y en los procesos de formación de los estudiantes; además, la posibilidad de integrar las concepciones del pensamiento crítico puede favorecer los procesos educativos. (Gutiérrez y Uribe, 2022, pág. 91).

Paulo Freire (1970), en Gutiérrez y Uribe (2003), sostiene que el pensamiento crítico hace posible la emancipación, en la medida en que es un ejercicio de auto reconocimiento en relación con el reconocimiento del mundo, por lo que pensar críticamente significaría promover relaciones de interdependencia y solidaridad que se gestan en el intercambio lingüístico (Uribe y Gutiérrez, 2023, pág. 6). De esta manera, se quiere abordar el pensamiento crítico no como una capacidad innata del desarrollo humano, sino como una herramienta que, desde la crítica, puede generar la emancipación de los individuos. Por tal razón, para generar un pensamiento crítico en las y los estudiantes, este se considera como un conglomerado de capacidades que se pueden desarrollar en el aula. Por tal motivo, es necesario comprender qué son las capacidades y cómo se relacionan con la formación en pensamiento crítico.

2.3.1 Capacidades

A través de la lectura de Cejudo (2006), las capacidades para Sen en el ámbito pedagógico son una serie de aptitudes que se desarrollan a medida que el proceso educativo se va llevando a cabo. Sin embargo, las capacidades desde el ámbito educativo se pueden considerar de muchas formas. Por ejemplo, Sen expone a la educación como un medio para generar capacidades, es decir, la educación permite desarrollar otro tipo de habilidades que sirven como herramientas al ser humano. Uno de sus ejemplos es el siguiente:

A continuación, anexaré dos ejemplos expuestos por Cejudo (2006) para explicar la generación de capacidades que permite el ámbito educativo según Sen.

Primer ejemplo: “En un mundo tan complejo como el actual, el analfabetismo funcional y la educación insuficiente impiden reclamar lo que se habría elegido en muchos ámbitos en los que resulta imposible controlar todos los procesos que nos afectan” (Cejudo, 2006, pág. 371).

Segundo ejemplo: “La educación sanitaria desempaña una función muy importante en la mejora de la libertad y el bienestar. No se trata sólo de la formación superior (el aumento de los médicos y demás profesionales sanitarios), sino que la educación básica en cuestiones de salud e higiene permite a la gente modificar su percepción de hábitos poco saludables, y apreciar más los riesgos de ciertas conductas, mejorando la eficacia de las políticas epidemiológicas.” (Cejudo, 2006, pág. 371).

De esta manera, las capacidades pueden concebirse de diferentes formas, teniendo en cuenta que puede ser la capacidad la generadora de aptitudes, podría entenderse también como las herramientas que se pueden adquirir para un óptimo desarrollo en la vida social. Las capacidades según Sen (2020), se presentan para un individuo como las oportunidades sociales, económicas, políticas, entre otras. Por el contrario, no adquirir capacidades particulares puede afectar el desarrollo humano, por lo cual Sen ve las capacidades como las que posibilitan un bienestar en las relaciones sociales. (Sen, en Arboleda y Riveros, (2022)

Según Arboleda y Riveros (2022); Nussbaum, desarrolla esta idea de las capacidades, basándose en lo que para Sen son las capacidades centrales, teniendo en cuenta que la adquisición de capacidades puede generar en el individuo una forma de vida plena. Las capacidades son analizadas en función del bienestar y las virtudes que estas pueden atribuir. Al respecto, Nussbaum señala que, estas capacidades pueden estar relacionadas con los derechos básicos del ser humano para que se respete su dignidad humana. Entre ellos están: la salud, la vida, la integridad, el sentido, el pensamiento, la razón, entre otras. Es preciso hacer un énfasis en estos últimos aspectos a los que Nussbaum considera como las capacidades centrales que desarrolla Sen. De esta manera, el sentido, el pensamiento y la razón, son las capacidades que le permiten al individuo, razonar críticamente ante diversas situaciones, desarrollar el pensamiento reflexivo en torno a las expresiones políticas, artísticas, religiosas y hacer reflexiones críticas en torno a la protección y libertad de conciencia. (Nussbaum en Arboleda y Riveros, 2022, pág. 16.)

Para este punto se ha desarrollado una idea de las capacidades como un camino hacia la obtención de los derechos básicos de un individuo. Sin embargo, dentro de las

capacidades se encuentran muchas más categorías, entre estas, están las capacidades básicas, que son descritas como las facultades innatas del ser humano, es decir aquellas funciones dentro del desarrollo del cuerpo humano que están incorporadas desde el nacimiento, como las capacidades motrices, cognitivas y físicas. También se encuentran las capacidades internas, que se desarrollan en relación con el entorno político, social, económico y familiar. (Arboleda y Riveros, 2022, pág. 17).

Finalmente, una de las categorías que se expone en torno a las capacidades es la capacidad combinada. Esta es la relación entre las capacidades internas que son afectadas por las condiciones sociales y políticas.

De esta manera, se quiere precisar que las capacidades no son habilidades del ser humano, sino que están dotadas de sentidos sociales y políticos. Para comprender las capacidades, hay que partir de la dignidad humana y una vida que responda a esto.

Ahora bien, es preciso desarrollar capacidades en el ámbito educativo ya que, como lo expone Arboleda y Riveros a partir de Martha Nussbaum, las capacidades están directamente relacionadas con la libertad que tiene un ser humano de decidir, reflexionar, criticar y demás. En ese sentido, el sistema educativo tiene el deber de dotar de estas capacidades a los y las estudiantes para un desarrollo de la vida plena. Sin embargo, es de principal importancia mencionar la responsabilidad que tiene el docente para con sus estudiantes, pudiendo dotar a estos de capacidades que les servirán de guía para que puedan tener un desarrollo pleno en los aspectos sociales, políticos y económicos.

A continuación, se quiere hacer énfasis en las capacidades y el ámbito educativo para desarrollar una idea de cómo formar en estas capacidades y generar en los estudiantes la habilidad de pensar críticamente. Este pensamiento crítico desencadenará una serie de capacidades que los estudiantes pueden utilizar como herramientas para interpretar el mundo. Por tanto, el pensamiento crítico se considera esencial para esta propuesta formativa.

Así, se pretende seguir una línea de indicaciones propuestas por Nussbaum sobre lo que el docente debe y no debe hacer con sus estudiantes para desarrollar estas habilidades.

- Capacidad de razonar: leer analíticamente un conocimiento acumulado sobre un tema, en este caso: La violencia, el conflicto armado, las oleadas migratorias, la conformación de la ciudad, la conformación de los barrios y los inquilinatos), diferenciando puntos de vista sobre él.
- Capacidad de argumentar: Respaldar por medio de razones un punto de vista o una tesis, que permita generar una discusión crítica y constructiva con sus compañeros y compañeras en el aula.
- Capacidad de cuestionar: Controvertir temas abordados en clase, indagar sobre los temas tratados en clase, preguntar sobre las narrativas oficiales de las problemáticas expuestas, considerar otras posibilidades respecto a los sucesos históricos o situaciones diversas analizadas en clase.
- Capacidad de contextualizar: Situar los temas abordados en clase con el contexto cercano de los y las estudiantes, comprender cómo estos temas sociales, políticos y económicos tuvieron influencia en sus vidas, comprender como los afectó y afecta, y finalmente relacionar temas que se consideran aislados con su realidad inmediata.
- Capacidad de proponer: Construir materiales o herramientas respecto a los temas que sean abordados, que tengan una fundamentación válida con la cual sea posible continuar con las reflexiones.

Estas capacidades se trabajaron de manera articulada en las sesiones, profundizando en los aspectos que las constituyen, algunas más que otras, buscando trabajar desde elementos concretos asociados a la vida cotidiana de los estudiantes y al análisis previo respecto a las memorias en los inquilinatos.

Teniendo en cuenta las capacidades que se quieren abordar en el aula, Guichot (2015) menciona que Martha Nussbaum propone que los docentes deben enseñar de manera que presenten a los estudiantes la idea de que no existe una historia correcta, y que

esta pueda ser construida a partir de diversos relatos e historias. Es decir, todo lo abordado en clase y lo que se les enseña puede ser cuestionado. Propone que el docente no debe enseñar los temas sin generar inquietud en los estudiantes, donde estos aprendan únicamente lo que el docente les brinde, sino que por el contrario fomente en ellos una posición crítica sobre lo que se les enseña.

De esta forma, para la autora, los docentes deben poner a disposición de sus estudiantes las capacidades necesarias para llevar a cabo una vida en libertad, es decir, donde el estudiante pueda pensar por sí mismo de manera crítica sobre su entorno y los factores que le afectan.

Un compromiso por un modelo que bien pudiera tener como referencia la sociedad justa que se deduce del enfoque de las capacidades examinado, una comunidad de personas libres, tolerantes, con mentalidad abierta, solidarias, críticas, reflexivas, responsables, humana. (Guichot, 2015, pág. 67)

2.4 Propuesta pedagógica Colegio Alejandro Obregón-Grado noveno jornada mañana.

2.4.1 Objetivo general

Contribuir en los estudiantes un pensamiento crítico, en donde desarrollen capacidades como: contextualizar, proponer, cuestionar, razonar y argumentar, a través de las memorias de hombres y mujeres que vivieron eninquilinos de Bogotá y el análisis del derecho a la vivienda en esa ciudad.

2.4.2 Estructura de la propuesta

Esta propuesta se realizará bajo un orden cronológico, en donde se abordarán, en un primer momento, las migraciones desde dos olas migratorias: el periodo de La Violencia y el conflicto armado a partir del boom de las guerrillas. A través de ellas se tratarán temas como la migración, el desplazamiento forzado, la configuración de la cultura a través de las migraciones, entre otros. Finalmente, estos temas darán paso a la configuración de la vivienda en Colombia, donde se trabajarán temas como los

procesos de autoconstrucción y el modelo de vivienda, haciendo énfasis en los inquilinatos.

Para llevar a cabo esta propuesta pedagógica, se pretende que los y las estudiantes realicen constantemente un ejercicio de escritura, pues a través de este se quiere evidenciar las capacidades argumentativas y reflexivas, en donde se pueda dar cuenta de un desarrollo del pensamiento crítico a través de los temas abordados en clase.

Para esto, se pedirá un ejercicio constante donde se trabaje sobre un mismo texto, que, al finalizar la propuesta formativa, los y las estudiantes deberán entregar como producto final, en donde puedan relacionar los textos escritos en las sesiones de clase.

Gráfico número 8 planeación de propuesta formativa.

Sesiones propuestas durante la propuesta formativa para implementar en la clase con estudiantes de grado noveno del Colegio Alejandro Obregón (IED)	Número de sesiones, énfasis de formación y temas a abordar.
<p>En la primera parte de la clase se realizará una breve explicación sobre los conceptos de migración y desplazamiento forzado.</p> <p>Actividad: Para abordar estos conceptos se les preguntará a los estudiantes: ¿Cuáles creen que son las diferencias entre migración y desplazamiento forzado y por qué razones creen que las personas migran?</p> <p>Actividad: Se realizará una actividad donde se pedirá a los estudiantes hacer una mesa redonda y se pondrá en medio del salón un mapa y dos lanas de diferente color para realizar un mapeo con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿De dónde son tus abuelos? • ¿De dónde son tus padres? • ¿De dónde eres tú? <p>Esto se hará con la finalidad de reconocer si en su círculo familiar ha habido procesos de migración. Así mismo, se les pedirá a los y las estudiantes que expongan el motivo de migración de su familia.</p> <p>El objetivo de esta actividad es acercar a los y las estudiantes a los procesos migratorios del país y</p>	<p>Sesión Número 1.</p> <p>Énfasis de formación:</p> <p>Capacidad de contextualizar</p> <p>Capacidad de razonar.</p> <p>Temas a abordar: Olas migratorias, ola migratoria por la violencia y conflicto bipartidista.</p>

<p>comprender que la ciudad de Bogotá está compuesta por migraciones. Esto permite que los estudiantes tengan una relación directa con sus vidas y las olas migratorias a trabajar.</p> <p>Evaluación: Al final de la sesión, la estudiante en práctica, junto con los y las estudiantes, realizarán algunas reflexiones sobre lo realizado en clase.</p>	<p>Tiempo estimado de la sesión: 90 min.</p> <p>Registro: Diario de campo y fotos</p>
<p>Inicio:</p> <p>En la primera parte de la clase, para recoger la discusión de la sesión anterior, se trabajará con una canción contemporánea que hace referencia a la migración. Esta se llama "Extranjero" de Paté de Fua. Esto se hará con la finalidad de comprender algunas de las percepciones que tiene el migrante.</p> <p>Exposición del tema a cargo de la estudiante en práctica:</p> <p>Posterior a esto, para introducir a los y las estudiantes sobre la ola migratoria de la violencia y el conflicto bipartidista, se utilizará la canción "A quién engañas, abuelo" de Silva y Villalba. Con esta canción se pretende que los y las estudiantes reconozcan los personajes descritos en la canción y la trama que esta tiene, para que en conjunto se pueda abordar, en un primer momento, el conflicto bipartidista y la ola migratoria por la violencia.</p> <p>Actividad:</p> <p>Después de tener los primeros indicios, en la segunda parte de la clase se utilizará el libro <i>Cuentos de muerte y libertad</i>, específicamente el cuento llamado "El desertor" escrito por Manuel Zapata Olivella, en el cual se narran algunos sucesos que se dieron en el periodo de La Violencia.</p> <p>Después de haber trabajado el cuento, se les pedirá a los y las estudiantes que comenten sus impresiones sobre este, con la finalidad de abrir una discusión con ellas y ellos. Finalmente, después de la discusión, se hará la evaluación.</p>	<p>Sesión número 2.</p> <p>Énfasis de formación: Capacidad de razonar</p> <p>Temas a abordar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Migración -Desplazamiento forzado <p>Tiempo estimado de la sesión: 90 min.</p>

<p>Evaluación: Se les pedirá a los y las estudiantes que desarrollen un escrito sobre la vivencia de los sujetos en relación con el conflicto bipartidista y la migración.</p>	<p>Registro: Diario de campo y fotos</p>
<p>Inicio: La primera crónica utilizada será “Infancia en inquilinatos de Bogotá”, en la que se menciona el desplazamiento forzado, la pérdida de las dinámicas rurales en la ciudad, la experiencia de las infancias en inquilinatos urbanos, entre otros.</p> <p>Actividad: Esta se abordará por apartados para realizar un análisis detallado con los estudiantes. Así mismo, se utilizarán algunas preguntas orientadoras a medida que se vaya trabajando en la crónica en torno a las implicaciones sociales, económicas y culturales que tiene para las y los desplazados la migración forzada.</p> <p>Los temas que pueden ser analizados a través de la crónica serán: Migración, desplazamiento por conflicto armado.</p> <p>Evaluación: Se les pedirá a los estudiantes realizar un escrito con un formato libre: cuento, poesía, crónica, ensayo, etc., donde evidencien las consecuencias que puede tener para las infancias la migración por desplazamiento forzado en Colombia.</p>	<p>Sesión número 3.</p> <p>Crónica</p> <p>Infancia en inquilinatos de Bogotá</p> <p>Fase:</p> <p>Capacidad de razonar.</p> <p>Temas a abordar:</p> <p>Migración</p> <p>Tiempo estimado de la sesión: 90 min.</p> <p>Registro: Diario de campo y fotos</p>
<p>Transformación de las dinámicas rurales en contextos urbanos:</p> <p>Inicio: La clase comenzará abordando temas como la configuración de las dinámicas culturales partir de la migración, esta se desarrollará de manera oral por la estudiante en práctica. A partir de esto, se quiere abordar las configuraciones de las tradiciones culturales que se dan entorno a las migraciones campo-ciudad.</p> <p>Primera Actividad: Se les pedirá a los y las estudiantes a través de un esquema que representen cómo consideran que se lleva a cabo la vida en las zonas rurales de Colombia y la vida en las zonas Urbanas del país. Para realizar estos esquemas, se darán pautas específicas como: labores u ocupaciones, tiempo de</p>	<p>Sesión Número 4.</p> <p>Capacidad de analizar</p> <p>Temas abordados:</p> <p>Transformaciones culturales</p> <p>Tiempo estimado para la sesión: 9 min</p>

ocio, transporte, espacios públicos, entre otros. Posterior a esto, se pedirá a los estudiantes que socialicen el esquema y argumenten por qué consideraron los aspectos plasmados.

Segunda actividad: Posterior a los esquemas que hayan realizado, se les preguntará cuales de estas dinámicas creen que se han modificado a partir de las olas migratorias y si han visto estas dinámicas, sociales, económicas y culturales de las zonas rurales en la ciudad de Bogotá, para esto se utilizarán una serie de imágenes como incentivo para promover el diálogo. A continuación, algunos ejemplos de las imágenes que serán utilizadas en relación con el uso de los tiempos, un paisaje urbano y un paisaje rural y labores.

Preguntas:

- ¿Cómo se transforma el uso de los tiempos a partir del transporte urbano o rural?
- ¿Cuáles son los cambios que creen que un migrante campo-ciudad evidencia en Bogotá a partir de la vivienda? Mencionen algunas características.
- ¿Qué transformaciones han podido observar a partir de las migraciones campo-ciudad?
- Mencionen algunas de las palabras de la jerga campesina de diferentes departamentos de Colombia u otros países que hayan escuchado en Bogotá. Ejemplo: Poncho: Ruana, jornal: día laborado, mago: corazón, Quimbas: zapatos, Porra: cabeza, tuste: cabeza.





Esto se realizará con la finalidad de que los estudiantes comprendan las configuraciones que se presentan en los procesos de migración y así mismo puedan reconocer estas dentro de su contexto.

Evaluación: Los y las estudiantes deberán trabajar sobre el texto que anteriormente se les solicitó, con las debidas correcciones que la estudiante en práctica haya realizado, en donde integren en el escrito y encuentren la relación del tema abordado con la migración y el desplazamiento forzado.

Inicio: Esta clase comenzará retomando las ideas de la sesión anterior para que los y las estudiantes puedan tener un ejercicio orientado de la relación entre los temas vistos en clase. Posterior a esto, se abordará una de las crónicas que se realizó en el primer capítulo del trabajo de investigación.

Segundo momento de la clase: La segunda crónica que se utilizará con los estudiantes será: “Carlos, un hombre nativo de la ciudad de Bogotá”. Esta crónica aborda, desde la experiencia de un personaje nativo de la ciudad, los procesos de autoconstrucción, las relaciones establecidas entre la gente local de la ciudad y los desplazados, el conflicto armado en las ciudades, entre

Tiempo estimado de la sesión: 90 min

Registro: Diario de campo, fotos de lo trabajado en clase y materiales de la clase.

Sesión Número 5
CRONICAS:

Carlos, un hombre nativo de la ciudad de Bogotá.

Fase: capacidad de analizar

Temas a abordar:

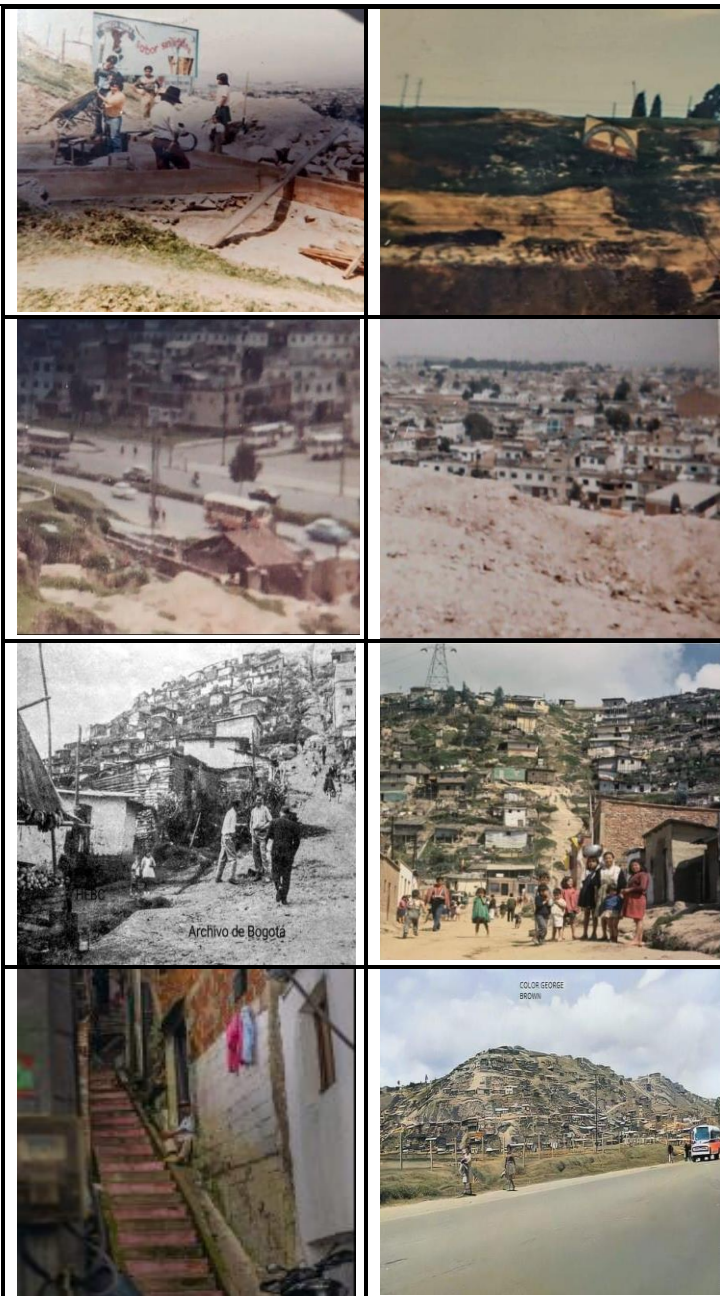
Procesos de urbanización siglo XX.

Configuración de la vivienda en Colombia.

<p>otros. Con esta se pretende generar en los y las estudiantes un diálogo sobre las temáticas abordadas.</p> <p>Actividad: Los y las estudiantes deberán realizar un escrito describiendo los barrios en los que viven, las historias que conocen sobre la consolidación de estos, cómo son sus calles, los espacios, las casas, qué hace la gente que vive en estos barrios, entre otros aspectos. Posterior al escrito, se les pedirá a los estudiantes que socialicen algunas características que mencionaron en sus escritos, para de esta manera poder sacar algunas particularidades que se presenten en estos y poder recoger ideas concretas sobre cómo conciben sus barrios. A partir de esta actividad, se pretende generar un diálogo sobre la historia y, en tal caso, orientarlos sobre cómo estos barrios se consolidaron.</p>	<p>Tiempo estimado de la sesión: 90 min.</p> <p>Registro: Diario de campo, fotos y materiales de la clase.</p>
<p>Trabajo en clase:</p> <p>En esta sesión, los y las estudiantes deberán armar grupos de 4 o 5 personas para realizar un modelo de vivienda autoconstruida que hayan podido visualizar en sus barrios o que conozcan, utilizando materiales como madera, cartón, papel, etc. Se considera necesario realizar este ejercicio en clase para que haya un continuo acompañamiento por parte de la estudiante en práctica.</p> <p>Cuando finalice la actividad de la construcción del modelo, se pedirá a los grupos que realicen dos argumentos a partir de la siguiente pregunta: ¿Por qué consideran que los habitantes de los barrios Colinas y Pesebre optaron por las viviendas de autoconstrucción? Se espera que, con este ejercicio, los estudiantes escuchen al grupo que expone los argumentos y se pueda generar un diálogo orientado por la estudiante en práctica sobre las discusiones que puedan surgir.</p> <p>Es necesario precisar que esta sesión puede abarcar dos clases, teniendo en cuenta el tiempo que puede llevar a cabo realizar el modelo de vivienda autoconstruida. Por lo tanto, se considera que la segunda sesión estará orientada a contestar las preguntas que la estudiante en práctica realizará para las reflexiones del grupo.</p>	<p>Sesión número 6.</p> <p>Fase: Capacidad de proponer</p> <p>Temas a abordar: Procesos de autoconstrucción en Bogotá.</p> <p>Tiempo estimado para la sesión: 120 min</p>

	Registro: Diario de campo, fotos y materiales realizados en clase
<p>Inicio:</p> <p>La tercera crónica que se utilizará con los y las estudiantes será: María, una madre en un inquilinato de Bogotá: donde se podrá hacer un análisis sobre las jornadas laborales y ocupaciones que llevaban a cabo hombres y mujeres de los barrios Colinas y Pesebre en Bogotá. Así mismo, la disposición de padres y madres alrededor del cuidado de los niños, la disputa por los espacios de los inquilinatos, entre otros.</p> <p>Actividad N.1</p> <p>¿Las ocupaciones tienen clase y género?</p> <p>A partir de las memorias trabajadas con hombres y mujeres se pudo establecer que la mayor parte de sus oficios laborales, se concentran en trabajos informales o no profesionales como (vigilancia, trabajo doméstico, venta ambulante, entre otros. Esto se puede relacionar directamente con las olas migratorias y el acceso al trabajo y a la especialización de este. Partiendo de una afirmación en este trabajo de grado, este tipo de trabajos se concentran en los barrios colinas y pesebre teniendo en cuenta los valores de canon de arrendamiento en esos lugares. Por eso se considera necesario anexar una clase sobre este tema.</p> <p>Actividad:</p> <p>Se llevará un modelo de edificio residencial ploteado en donde los estudiantes deberán asignar los trabajos que se llevan a cabo en este edificio:</p> <p>Edificio residencial clase alta:</p> <p>Inquilinato en barrio Popular:</p> <p>Posterior a esto se expondrá una vivienda común de un barrio popular de Bogotá, como lo es el inquilinato, y se les preguntará a los estudiantes qué otro tipo de trabajos consideran que se llevan a cabo en este espacio. Esto con la finalidad de que los y las estudiantes indaguen si la clase y el género son factores para las ocupaciones de</p>	<p>Sesión número 7.</p> <p>CRÓNICAS: María, una madre en un inquilinato de Bogotá.</p> <p>Fase: capacidad de razonar.</p> <p>Temas a abordar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Configuración del uso de los tiempos en barrios populares de Bogotá. - Diferencia de las labores a partir del género <p>Tiempo estimado de la sesión: 120 min</p>

<p>hombres y mujeres y también para abordar el trabajo no remunerado que se puede presentar en los hogares.</p>	<p>Registro: Diario de campo y fotos</p>
<p>Actividad número 1: Para esto, se realizará una actividad de reconocimiento espacial del barrio en que viven, en donde el estudiante debe realizar un mapa sobre cómo considera que es su barrio. Para realizar este, se tendrán en cuenta algunas preguntas orientadoras como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde queda mi casa? • ¿Dónde se ubica el colegio? • ¿Qué puedo observar durante el trayecto que recorro de la casa al colegio? • ¿Cómo son las casas de mi barrio? • ¿Cómo es la distribución de mi barrio? <p>Teniendo en cuenta que muchos de los estudiantes que estudian en el colegio Alejandro Obregón viven en los barrios Colinas y Pesebre o barrios aledaños, se pretende hacer una socialización de los mapas y una diferenciación con los mapas de barrios aledaños. Esto se hará con la finalidad de adentrarnos en la categoría “inquilinato”, teniendo en cuenta que, en la actualidad, es una vivienda de tipo común en estos barrios.</p>	<p>Sesión número 8. Reconociendo mi barrio</p> <p>Fase: capacidad de contextualizar</p> <p>Temas a abordar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Profesiones según la clase y el género. -Trabajo del cuidado. -Trabajo no remunerado. <p>Tiempo estimado de la sesión: 90 min</p>
<p>Inicio: En esta sesión se pretende trabajar con las memorias de los estudiantes a partir de algunas fotografías y videos documentales que existen sobre los barrios Colinas y Pesebre. Asimismo, se utilizarán algunas fotografías características de estos sectores que tienen una carga histórica y simbólica para los habitantes de estos barrios. A continuación, se expondrán algunas de las fotografías que serán utilizadas en la sesión.</p>	<p>Sesión número 9</p> <p>Activando la memoria de los estudiantes del colegio Alejandro Obregón.</p> <p>Fase: capacidad de contextualizar</p>



Esto se hará con la intención de que los estudiantes vayan asociando los temas abordados hasta el momento con la configuración de estos barrios, que son en su mayoría habitados por los estudiantes. Asimismo, se quiere abrir paso a un nuevo tema, como lo son los inquilinatos. Después del ejercicio de memoria que se realice en clase y las discusiones que puedan surgir, se orientará el ejercicio con los estudiantes de modo en el que ellos justifiquen por qué los temas que se han abordado hasta esa sesión tienen relación directa con los barrios Colinas y Pesebre.

<p>Evaluación: Para esta sesión, se les pedirá nuevamente a los estudiantes trabajar sobre su escrito, en donde puedan situar su vivencia personal en torno a los temas abordados.</p>	<p>Tiempo estimado de la sesión: 90 min</p> <p>Registro: Diario de campo y fotografía.</p>
<p>Inicio: En esta clase se abordará la vivienda tipo inquilinato como un resultado social, cultural y económico en relación a las migraciones y a la conformación de la vivienda en estos barrios de Bogotá. Asimismo, se pretende dotar de características físicas a estas viviendas con ayuda de los estudiantes. Se reflexionará conjuntamente sobre cómo consideran que se llevan a cabo las dinámicas dentro de estas viviendas y qué problemáticas pueden surgir alrededor de ellas.</p> <p>Actividad: Para esto, se realizará un modelo de vivienda en el tablero en donde los y las estudiantes agregarán sus características físicas, teniendo en cuenta las geoformas de los barrios y también las estructuras internas de los inquilinatos.</p> <p>En un segundo momento, se asignarán roles en torno a los personajes que viven en esa vivienda para realizar un análisis sobre las problemáticas que se pueden dar en torno a un espacio.</p>	<p>Sesión número 10.</p> <p>características de un inquilinato.</p> <p>Fase: capacidad de analizar y cuestionar</p> <p>Temas a abordar: características físicas y problemáticas de un modelo de vivienda en Bogotá.</p>
<div data-bbox="203 1129 928 1522" data-label="Image"> </div> <p>Evaluación: Reflexiones conjuntas del grupo.</p>	<p>Tiempo estimado para la sesión: 90 min</p> <p>Registro: Diario de campo y fotografía.</p>
<p>Inicio: En esta sesión considero importante socializar los resultados que obtuve a través del trabajo con las memorias de hombres y mujeres en inquilinatos de Bogotá. Se quiere precisar un enfoque de los resultados que se dieron en torno a las dinámicas que se dieron en estos inquilinatos y que se dan en la actualidad y están relacionadas con el contexto de los estudiantes. De esta</p>	<p>Sesión número 11.</p> <p>Debate sobre los inquilinatos a partir de los resultados obtenido en las memorias trabajadas con hombres y mujeres.</p>

<p>manera, los resultados que se socializarán serán los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Doble jornada laboral para las mujeres. ● Violencias basadas en género. ● Prácticas sexuales entorno al espacio en inquilinatos. ● Hacinamiento. ● Disputa por los espacios. ● Microtráfico. ● Educación sexual y embarazos a temprana edad. <p>Actividad: La actividad consistirá en generar una discusión alrededor de dos debates. Para esto, se organizarán 4 grupos, donde por cada dos grupos se tomará un tema en relación con los inquilinatos y se defenderán algunas posturas. Cada uno con un tema diferente que se tomará de los resultados expuestos anteriormente.</p> <p>Primer debate: ¿Considera que el hacinamiento en los inquilinatos es un factor para que las personas que allí habitan sea un problema habitacional? Si/No ¿Por qué?</p> <p>Para cada pregunta se asignarán dos grupos donde cada uno defenderá la postura del sí y otro del No. El tiempo estimado para cada grupo, teniendo en cuenta que serán tres, será de 10 minutos, con una totalidad de 20 minutos por debate. Cuando finalice el debate, podrán tomar un tiempo para poder responder al otro grupo. Para esto, deberán desarrollar dos argumentos que respalden sus ideas.</p> <p>Segundo debate: ¿Considera que los espacios dentro de los inquilinatos incentivan los casos de VBG, SI/NO y ¿por qué?</p> <p>Para finalizar, se recogerán las ideas expuestas por debate y se hará un análisis conjunto con todos los y las estudiantes.</p>	<p>Fase: capacidad de argumentar</p> <p>Temas a abordar: Configuraciones sociales alrededor del fenómeno de vivienda tipo inquilinato en Bogotá</p> <p>Tiempo estimado para la sesión: 90 min</p> <p>Registro: Diario de campo y fotografías.</p>
<p>Inicio: salida de campo</p> <p>Para esta sesión se realizará si es posible, junto con los estudiantes una visita al museo de la ciudad autoconstruida ubicado en la localidad Ciudad Bolívar en la última estación de transmicable. Donde se puede</p>	<p>Sesión número 12. Visita al museo de la ciudad autoconstruida.</p>

<p>dar cuenta de todo lo que se ha abordado en esta secuencia didáctica, como lo son. Olas migratorias, procesos de autoconstrucción, materiales para su uso, vivencias alrededor de las viviendas de autoconstrucción, culturas migratorias, legalización de los barrios, entre otros.</p> <p>Para esta visita se considera que se abarcará la totalidad del tiempo de la clase, por lo cual, a partir de allí, antes de realizar el recorrido, se les dejará a los y las estudiantes unas preguntas específicas en relación a las exposiciones que se encuentran dentro del museo.</p> <p>Trabajo en casa: Se les dejará a los y las estudiantes un taller que deberán realizar para abordar en la siguiente sesión, este estará orientado al recorrido que se llevará a cabo en el museo, que estará planeado de acuerdo a la visita previa de la estudiante en práctica al museo de la ciudad autoconstruida.</p>	<p>Fase: capacidad de analizar.</p> <p>Tiempo estimado de la sesión: 90 min</p> <p>Registro: Diario de campo y fotos.</p>
<p>Inicio: En esta sesión se pretende hacer la socialización del taller (tipo pregunta) que se desarrolló en relación a la visita del museo de la ciudad autoconstruida. Para esto, guiar a los estudiantes hacia unas últimas reflexiones sobre los temas abordados y hacer un cierre a la práctica. Nota: las preguntas del taller serán formuladas posteriormente, ya que considero necesario volver al espacio antes que los estudiantes para poder guiar de una forma óptima el taller dependiendo de los objetivos.</p> <p>Evaluación: En esta última sesión se pretende que los y las estudiantes entreguen el producto final de escritura que realizaron durante las sesiones abordadas.</p> <p>Observación: Cabe aclarar que, teniendo en cuenta la densidad de algunas de las sesiones, las sesiones estimadas para esta propuesta formativa serán 16.</p>	<p>Sesión número 13. Socialización del Taller</p> <p>Tiempo estimado de la sesión: 90 min</p> <p>Registro: Diario de campo, fotos y materiales realizados en clase.</p>

2.5 Desarrollo de la propuesta pedagógica

Como ya se indicó la propuesta pedagógica, se implementó en el Colegio Alejandro Obregón (IED), ya que desde un comienzo consideré que sería pertinente realizarlo allí

pues este colegio está ubicado en los barrios aledaños donde fue trabajado el problema social de las memorias de hombres y mujeres en inquilinatos de Bogotá. El interés surgió porque la mayoría de los y las estudiantes conocen o han tenido relación con estos barrios, mientras que otros y otras han vivido en ellos, presentando algunos casos excepcionales donde hubo estudiantes que vivían en inquilinatos.

El objetivo de la propuesta era generar un pensamiento crítico que estaba orientado por algunas capacidades, en el que se abordaría el problema social que es mencionado en el primer capítulo, para esto las capacidades que decidí llevar a cabo en el aula y que elaboré en la planeación de la propuesta formativa fueron: Capacidad de razonar, capacidad de argumentar, capacidad de cuestionar, capacidad de contextualizar y capacidad de proponer.

El número de sesiones previstas para desarrollar en la clase fueron catorce, incluida allí la actividad con los y las estudiantes para poder socializar con ellos y ellas en un primer momento, sin embargo las últimas dos sesiones que estaban previstas no se pudieron realizar, porque estaba planeado llevar a cabo una salida de campo al museo de la ciudad autoconstruida, pero, por motivos de tiempo, vacaciones de los estudiantes, y solicitud de requisitos no pudo llevarse a cabo, Sin embargo, durante la relaboración de las sesiones, algunas se ampliaron y pudieron agregarse otras actividades, por lo cual el número de sesiones llevadas en el colegio fueron aproximadamente catorce sesiones.

Cabe aclarar que, en el desarrollo de la propuesta formativa en el aula se presentaron algunos ajustes de la planeación, esto sucedió porque en el marco de la implementación, finalizando cada sesión realicé un análisis sobre lo sucedido en clase, lo que me permitía ajustar algunas sesiones en donde fueran más provechoso abordar algunas capacidades primero que otras.

Lo que se evidenció durante el primer momento de implementación de la propuesta formativa, era que los conocimientos previos que tenían los estudiantes sobre los temas que iba a abordar en clase que se daban alrededor de la migración, el desplazamiento forzado, las olas migratorias y la configuración de la vivienda en Bogotá, eran pocos, por lo que considero que esto llevó a un esfuerzo más orientado a que los y las

estudiantes tuvieran una mejor comprensión de los temas abordados en clase. De esta manera, la propuesta formativa se ajustó a las necesidades de ellos y ellas. Esto me permitió comprender en un primer momento, que el proceso de planeación de la clase está en constante renovación y que muchas veces los procesos de en el aula no se dan de la forma en que se describe en los procesos de planeación de las sesiones. La primera reelaboración que se realizó durante la implementación de la propuesta formativa, fue posterior a la primera sesión que tuve con ellos y ellas donde pude obtener una caracterización más ampliada del grupo de trabajo. Lo primero que consideré pertinente desarrollar con los estudiantes de grado noveno, fue la lectura desde un formato narrativo, donde me permitiera abordar los temas de esta propuesta de forma más óptima, ya que considero que es una herramienta pertinente para captar la atención de los estudiantes para que ellos puedan comprender temas complejos de formas más sencillas y cautivadoras, como puede suceder con la literatura de los cuentos.

Sin embargo, durante la implementación a pesar de que era una buena herramienta para que los y las estudiantes mantuvieran la concentración en los temas abordados, los ejercicios de lectura por parte de ellos y ellas resultaban ser complejos cuando se abordaban, por lo cual modifiqué algunas sesiones en donde anexé continuamente lecturas por periodos de tiempos cortos con la finalidad de fortalecer algunas debilidades que encontré en los y las estudiantes, relacionadas con la lectura en público y la redacción y argumentación escrita. Por esto, considero que las planeaciones están sujetas a cambios pues durante su implementación se encuentran habilidades y debilidades en los y las estudiantes que presenta una necesidad de ajuste de la propuesta para ellos y ellas.

Las capacidades que determiné para impulsar un desarrollo del pensamiento crítico en los y las estudiantes me permitieron darme cuenta que no eran suficientes para las necesidades de los y las estudiantes, por lo cual durante las sesiones hice la implementación de trabajar de manera continua otras capacidades pertinentes para desarrollar en ellos y ellas un pensamiento crítico, estas fueron; la lectura y la escritura, que a largo plazo les permitió tener mejores herramientas para desarrollar dichas

capacidades, por lo cual dentro de la propuesta formativa llevada a cabo con los y las estudiantes de grado noveno, la lectura y la escritura fue mi mejor herramienta de implementación en el aula.

Algunas modificaciones adicionales que se dieron alrededor de la propuesta formativa fueron a partir de la inclusión en la planeación de algunos fragmentos de videos, canciones y procesos de elaboración manual, que me permitieron abordar las temáticas de mejor manera. Así mismo durante la elaboración de los modelos de vivienda opté por algunas alternativas para distribuir el trabajo manual y los espacios de análisis en clase. De esta manera, durante las sesiones que se trabajaron los modelos de vivienda decidí alternarlos abordando temas del problema social y desarrollo del trabajo manual.

Así mismo, el acercamiento al grupo me llevó hacer modificaciones en la propuesta teniendo en cuenta que en algunas ocasiones era complicado mantener la atención de todo los y las estudiantes, por lo cual durante todas las sesiones mantuve una relación cercana al diálogo con ellos y ellas, bajo la formulación de preguntas de los temas abordados con la finalidad de que la discusión formativa estuviera siempre presente entre el grupo y yo.

Considero necesario, mencionar que para tener una mayor comprensión sobre lo que se abordó en cada clase, sugiero leer los diarios de campo que están disponibles en el siguiente código QR (En elaboración).

Gráfico número 9, Enlace diarios de campo.

<https://drive.google.com/file/d/1OKpYRzSYJywZdPqTdcPXIRaRr-AzH09y/view?usp=sharing>

2.6 Análisis del proceso en relación con la pregunta formativa

Teniendo la pregunta que orienta esta propuesta: ¿cómo generar un pensamiento crítico en estudiantes de grado noveno del Colegio Alejandro OBREGÓN (IED) a partir del desarrollo de capacidades como: contextualizar, proponer, cuestionar, razonar y argumentar, a través de las memorias de hombres y mujeres que vivieron en inquilinatos de Bogotá y el análisis del derecho a la vivienda en esa ciudad? el análisis del proceso se organizó a partir de las capacidades que en el marco de esta propuesta contribuyen a la formación del pensamiento crítico ya referidas: razonar, argumentar, cuestionar, contextualizar y proponer. Estas capacidades, como se detallará más adelante, se relacionan entre ellas, se trabajan en más de una sesión, o incluso una misma actividad pudo aportar a más de una de ellas.

2.6.1 Capacidad de contextualizar

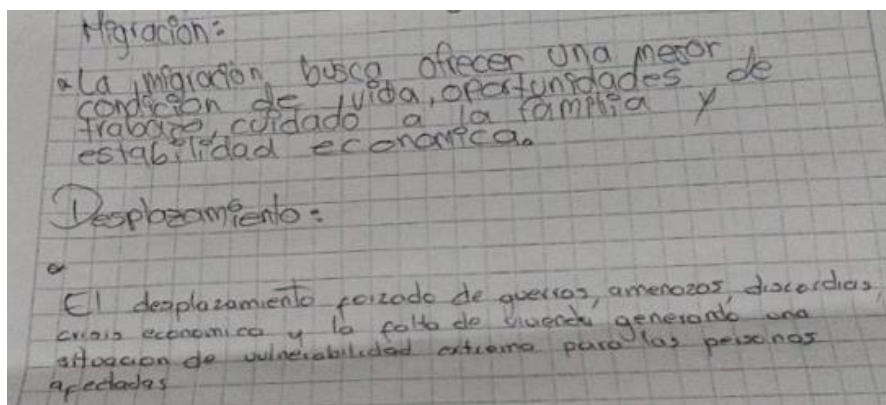
Esta capacidad refiere a la posibilidad de situar los temas abordados en clase con el contexto cercano de los y las estudiantes, comprender cómo estos temas sociales, políticos y económicos tuvieron influencia en sus vidas, entender cómo los afectó y afecta, y finalmente, relacionar temas que se consideran aislados con su realidad inmediata.

En el análisis realizado a los diarios de campo y demás fuentes que se produjeron durante el proceso de implementación, se evidenció el desarrollo de esta capacidad, especialmente, en las sesiones 1 (12/03/2024), 9 (12/04/2024) 4, (20/03/2024) 5(02/04/2024).

De esta manera, durante la primera sesión, que tenía como finalidad que los y las estudiantes comprendieran que Bogotá está compuesta por diferentes migraciones y que pudieran relacionarlo con sus historias de vida, se realizó la siguiente actividad: en el suelo del salón se colocó un mapa político de Colombia en el que ellos y ellas debían con un hilo de lana ubicar, con una punta, el lugar de donde eran sus padres y con la otra punta, el lugar de donde eran ellos y ellas y posterior a esto contar la historia migratoria de su familia para llegar a la ciudad de Bogotá.

Finalizando el ejercicio los y las estudiantes pudieron comprender que sus familias habían llegado a la ciudad de Bogotá desde diferentes departamentos del país, y a partir de esto y de las palabras claves que habían surgido de sus relatos propusieron hacer uso de dos conceptos: el de migración autónoma y migración forzada con las cuales se realizaron algunas frases, como las siguientes:

Gráfico número 10 Elaboración de estudiante



“Migración: La migración busca ofrecer una mejor condición de vida, oportunidades de trabajo, cuidado a la familia y estabilidad económica”.

“Desplazamiento: El desplazamiento forzado de guerras, amenazas, discordias, crisis económica y falta de vivienda generando una situación de vulnerabilidad extrema para las personas afectadas”. Diario de campo 1, 12/03/2024.

De esta manera, se pudo evidenciar durante la sesión, que ellos y ellas identificaron que los procesos migratorios en el país también habían sido llevados a cabo por sus familias la mayoría por migración autónoma y algunos por desplazamiento., por lo cual pudieron relacionar los procesos de migración con su contexto cercano.

Adicionalmente, durante la sesión número cuatro, orientada a la comprensión del conflicto bipartidista en Colombia, se trabajó un cuento de Gabriel García Márquez, titulado “Un día de estos” que habla sobre las tensiones políticas que hay entre un dentista que representaba a un liberal y el alcalde que representaba a un personaje conservador. De esta manera se hizo uso del cuento para que los y las estudiantes pudieran identificar con mayor facilidad los conflictos que había entre estos dos personajes, y a partir de allí, se pudo evidenciar que los y las estudiantes lograron identificar factores como la corrupción, tensiones políticas, polarización política, entre otros. Esto lo pudieron relacionar con algunas vivencias respecto de situaciones actuales del país, por lo cual considero que además de que hicieron la lectura de forma comparativa con la actualidad de ellos y ellas también pudieron contextualizar estos temas en relación al conflicto bipartidista como una de las razones de las olas migratorias que habíamos referido en la primera sesión. A continuación, expongo un fragmento de lo que fue planteado por los y las estudiantes:

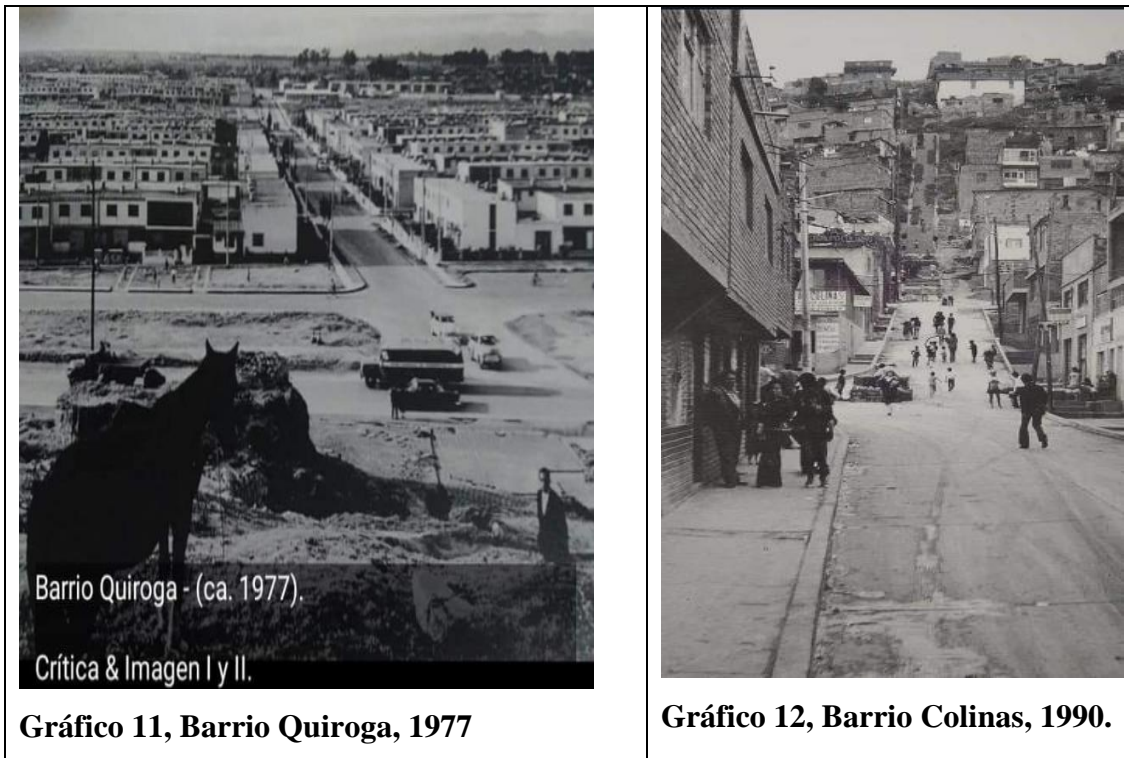
Pregunta realizada por la estudiante en práctica: ¿Cómo se reflejan las tensiones políticas entre el dentista y el alcalde?

“Una sería cuando el alcalde le pide la cuenta al dentista y esta pregunta a quien se la manda a él a el municipio, y también cuando el alcalde amenaza con pegarle un tiro”.

Esto afecta en que los habitantes se ven obligados a obedecer al alcalde sin objeciones por su bien.

Finalmente, en la sesión número 9, utilicé una serie de imágenes de los barrios Colinas y Pesebre donde se podían evidenciar los procesos de autoconstrucción que habían sido llevados a cabo allí, esto lo hice con la intención de que los y las estudiantes pudieran reconocer lo abordado en diferentes sesiones sobre los procesos de

autoconstrucción. De esta manera, hicimos algunas pausas en imágenes específicas donde se puede visualizar el barrio Quiroga que tiene una construcción planificada, y el barrio Colinas que tiene modelos de vivienda informales. A partir de allí los y las estudiantes pudieron asociar la construcción planificada e informal, que se había abordado en la sesión número cinco, en donde les pedí a los estudiantes que dieran ejemplos de los barrios que consideraban que habían sido planificados y los que no, justificando el porqué de sus respuestas.



Mencione algunas características de los barrios de construcción planificada y no planificada

“Lomas: Informal

Restrepo: planificada

Informal: Al ser informal tiene casas dispersas, no tiene calles rectas.

Planificada: Al ser planificadas tienen un orden ejemplo: en una calle puede haber tres casas”. Diario de campo número 9, 12/04/2024

Así, durante las sesiones anteriormente mencionadas, los y las estudiantes pudieron contextualizar de diferentes maneras los temas abordados en clase, relacionando estos con sus historias de vida y sus contextos cercanos, ya que algunos de ellos y ellas viven en estos barrios o lugares aledaños, lo cual también les permitió tener una mayor comprensión de los espacios en los que habitan como también comprender los diferentes problemas sociales que se han dado alrededor de los fenómenos de vivienda tipo inquilinato.

2.6.2 Capacidad de argumentar

Esta capacidad tiene como finalidad respaldar por medio de argumentos un punto de vista o una tesis, por medio de la oralidad, la escritura o el hacer, que permita generar una discusión crítica y constructiva en el o la estudiantes para con sus compañeros y compañeras en el aula.

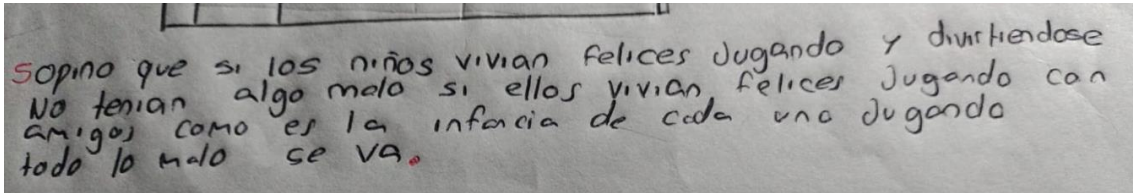
Para esto, durante las sesiones 2, (13/03/2024) 13, (19/04/2024) y 14, (03/05/2024) se pudo evidenciar el desarrollo de esta capacidad durante la implementación en aula.

En la segunda sesión, se abordó la crónica “infancias en inquilinatos de Bogotá” que fue incluida en el capítulo anterior donde se muestran algunas de las problemáticas que viven las infancias en estos lugares. Posterior a esto, formulé algunas preguntas de las cuales resaltaré una que considero evidenció la capacidad de argumentar en los estudiantes, ya que posterior a esta pregunta se implementó una discusión en la clase que permitiera desarrollar los puntos de vista de los y las estudiantes.

En esta pregunta se socializaron las dos respuestas que están expuestas más adelante, en donde un grupo mencionó que las condiciones en los inquilinatos sí eran favorables pues los niños eran felices jugando, mientras que el otro grupo y en su mayoría los otros grupos, mencionaban que las condiciones de vida de los niños en inquilinatos no eran las óptimas por los espacios, por las problemáticas que se trataban en la crónica, como el microtráfico, los embarazos a temprana edad, el abuso y demás. Para esto el grupo que socializó mencionó que los niños deberían tener mejores oportunidades de educación, situación económica y acceso a la vivienda.

Pregunta: ¿Considera que las condiciones en las que viven estos niños son óptimas? Justifique su respuesta.

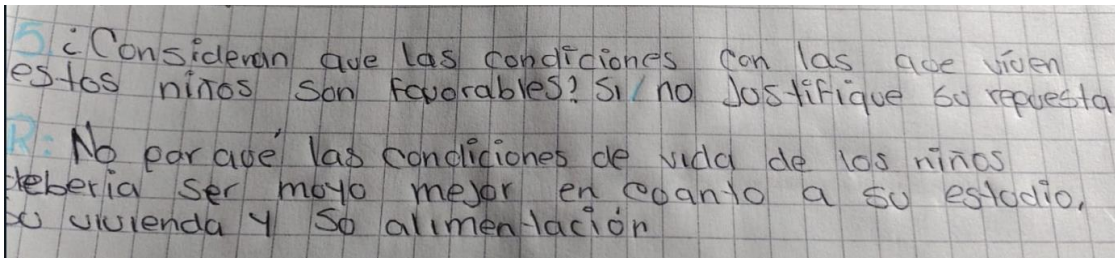
Gráfico número 13, Elaboración de estudiante



Sopino que si los niños vivían felices jugando y divirtiéndose no tenían algo malo si ellos vivían felices jugando con amigos como es la infancia de cada uno jugando todo lo malo se va.

“Opino que si los niños vivían felices jugando y divirtiéndose no tenían algo malo si ellos vivían felices jugando con amigos como es la infancia de cada uno jugando todo lo malo se va.” Diario de campo 2,13/03/2024.

Gráfico número 14, Elaboración de estudiante



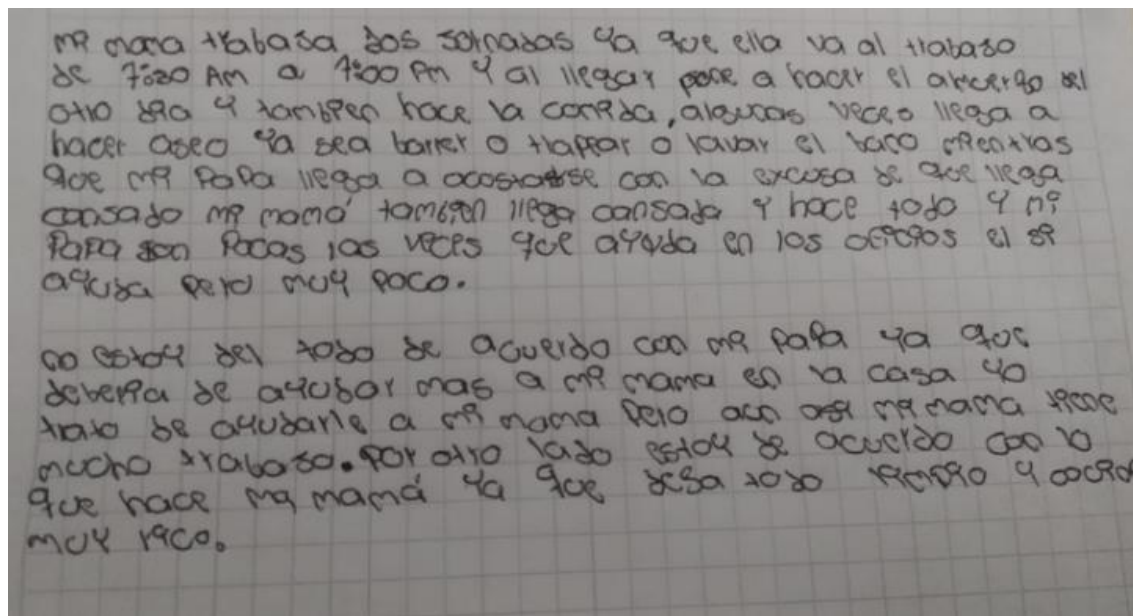
¿Consideran que las condiciones con las que viven estos niños son favorables? Si/no justifique su respuesta.
R: No porque las condiciones de vida de los niños debería ser muy mejor en cuanto a su estudio, su vivienda y su alimentación.

“No porque las condiciones de vida de los niños deberían ser mucho mejor en cuanto a su estudio, su vivienda y su alimentación.” Diario de campo 2,13/03/2024.

Seguido de esto, la sesión número 13, estuvo orientada a generar una discusión entre los y las estudiantes sobre la comprensión del género en los empleos. Para esto, en el tablero se propuso hacer un personaje de una mujer que vivía en un modelo de vivienda tipo inquilinato, que estaba descrito en la crónica número tres “María, una madre en un inquilinato de Bogotá” que se encuentra expuesta en el primer capítulo y que había sido anteriormente socializada con ellos y ellas. Este tipo de ejercicio estuvo orientado a dotar de características al personaje, entre ellas: tiempos en el uso de transporte, labores en su hogar y labores en su empleo; así mismo se hizo el análisis de uno de los personajes que era descrito en la crónica donde estaba asociado a las labores según los roles de género.

Mientras se llevaba a cabo el ejercicio, los y las estudiantes discutían continuamente entre ellos sobre la carga laboral de cada personaje y si esto tenía alguna relación con los roles de género. Teniendo en cuenta que la finalidad de esta sesión era que ellos se adentraran en esa discusión, les propuse a los estudiantes describir las rutinas de sus hogares para que ellos y ellas pudieran evidenciar si estas dinámicas descritas en la crónica se veían expuestas en sus hogares, para que, al finalizar, ellos pudieran socializar si estaban de acuerdo o no. De esta manera, en el ejercicio se pudo evidenciar que la mayoría de los y las estudiantes pudieron identificar a través de la discusión entre ellos y ellas, la influencia de los roles de género con las dobles jornadas de trabajo realizadas por sus madres.

Gráfico número 15 Elaboración de estudiante



“Mi mamá trabaja dos jornadas ya que ella va al trabajo de 7:30 am a 7:00 pm y al llegar pone a hacer el almuerzo del otro día y también hace la comida, algunas veces llega a hacer aseo ya sea barrer o trapear o lavar el baño mientras que mi papá llega a acostarse con la excusa de que llega cansado mi mamá también llega cansada y hace todo y mi papá pocas son pocas las veces que ayuda en los oficios el sí ayuda, pero muy poco.

No estoy del todo de acuerdo con mi papá ya que debería de ayudar más a mi mamá en la casa yo trato de ayudarle a mi mamá, pero aun así mi mamá tiene mucho trabajo. Por otro lado, estoy de acuerdo con lo que hace mi mamá ya que deja todo limpio y cocina muy rica.” Diario número 13, 19/04/2024.

Finalmente, en la sesión número catorce, les expuse a los y las estudiantes mi trabajo de grado, particularmente los resultados que había obtenido en mi trabajo de investigación sobre las memorias de hombres y mujeres en inquilinatos de Bogotá durante el periodo de 1970-2000. Esto lo hice con el objetivo de que al finalizar pudiéramos hacer un debate en relación con los resultados obtenidos en mi trabajo de grado. Cuando culminó la socialización les pedí a los y las estudiantes que escogieran algunos de los resultados que se encontraban allí para generar unas preguntas y abrir un debate. Ellos escogieron: Hacinamiento, violencias basadas en género y microtráfico en inquilinatos, y finalmente el salón fue dividido en dos, para evidenciar posiciones contrarias entre las ideas expuestas por los y las estudiantes. A continuación, presentaré una de las preguntas que se abordaron durante la sesión.

Pregunta realizada por la estudiante en práctica: ¿considera que las migraciones estuvieron asociadas al problema de hacinamiento en los inquilinatos, si/no ¿por qué?

Los estudiantes que expresaban que las migraciones habían contribuido al hacinamiento en los inquilinatos mencionaron que esto se debía a que cuando ocurren estos fenómenos, y textualmente “para ese tiempo que había más campo que ciudad, se necesitaba más vivienda en Bogotá y como no había, la gente pudo recurrir a los inquilinatos a vivir” por lo cual justificaban que esto podía explicar porque en los inquilinatos tenían tantas habitaciones en su interior. Los y las estudiantes que no estaban de acuerdo con esta mención del grupo contrario manifestaban que en los inquilinatos había hacinamientos era por las condiciones económicas de algunas personas, ya que como el canon de arrendamiento es más económico estas recurrían a vivir en este tipo de vivienda, y aunque dijeron que allí si vivían algunos migrantes, consideraban que también

vivían personas locales de la ciudad en estos inquilinatos. Diario de campo.
Diario de campo 14, 03/05/2024.

Para esto, considero que, aunque los estudiantes encontraron una contraposición en sus argumentos, entre ellos se encontraba una similitud pues el hacinamiento e inquilinatos que ellos presentaron que se podía dar por condiciones económicas y por la demanda de vivienda, está directamente relacionada con los procesos migratorios.

De esta manera, puedo concluir que la capacidad de argumentar se fue desarrollando progresivamente durante la implementación de la propuesta pedagógica, y pudo abordarse especialmente en las últimas sesiones, debido a que los y las estudiantes ya contaban con más herramientas sobre los contenidos que habíamos abordado a lo largo de la propuesta. Cabe resaltar, para este momento, que los y las estudiantes presentan un mayor nivel de argumentación cuando este se hace de manera oral, por lo cual, el componente de escritura fue para ellos y ellas complicado de abordar, de esta manera al finalizar el análisis de estas capacidades, es de mi interés exponer el avance que a hubo a nivel escritural a través de la elaboración de sus textos.

2.6.3 Capacidad de cuestionar

El desarrollo de esta capacidad se basó en cuestionar temas abordados en clase, indagar sobre las temáticas, preguntar sobre las narrativas oficiales de las problemáticas expuestas, considerar otras posibilidades respecto a los sucesos históricos o situaciones diversas analizadas.

El desarrollo de estas capacidades se dio especialmente en las sesiones, 3, (19/03/2024) y 8, (11/04/2024). En la sesión número tres, se utilizaron algunas canciones que debían ser analizadas por los estudiantes, la canción que se expuso fue: “El extranjero de Paté de fua”, donde la finalidad en ese momento de la clase era que los y las estudiantes pudieran identificar si el personaje de la canción migraba de su lugar de origen autónomamente o era una migración forzada.

Yo vengo de una tierra lejana
Donde las aves cantan distinto
Donde se toma buen vino tinto
Y el sol es tímido por la mañana
Igual que el viento sacude ramas
Triste o contento siempre cantando
Tal vez detenga mi paso cuando
Sople el viento en el ancho mar
Y no soy extranjero
Yo no soy extranjero en ningún lugar
En ningún lugar
Que mi espíritu es vagabundo
Andar prefiero que echar raíces
Buscando nuevas horas felices
Amando a cada mujer del mundo
Yo nunca quise amor profundo
Yo nunca quise amor sincero
No sé qué busco, no sé qué quiero
Por eso voy de aquí para allá
Y no soy extranjero
Yo no soy extranjero en ningún lugar
En ningún lugar
En ningún lugar
En ningún lugar
En ningún lado busco consuelo
Por estar sin saber hasta cuando
Sufro la pena de ir contemplando
La misma Luna en distinto cielo
Y si a ratos retomo el vuelo
Voy hacia donde nadie me espera
Con la distancia por compañera

El extranjero- Paté de fua
Artista: Paté de fua
Lanzamiento: 2014
Álbum: Película muda, parte 1.



Gráfico número 16 portada álbum película muda, primera parte, Paté de Fuá.

Y el horizonte por religión	
Y no soy extranjero	
Yo no soy extranjero en ningún lugar	

Cuando finalizó el ejercicio los y las estudiantes pudieron evidenciar que en la canción se retrataba una migración voluntaria, sin embargo, la canción hizo que muchos y muchas de ellas se cuestionaran. Si bien, el objetivo del uso de esta canción era que se pudiera tener una mayor comprensión sobre la migración voluntaria y la migración forzada, el ejercicio trajo para la clase nuevos debates como, por qué se le daba a los migrantes esta definición y a partir de ella se llegaba a una segregación social. En este momento de la sesión pude comprender que el uso de algunos ejercicios dentro de la clase pueden traer nuevas reflexiones sobre los temas abordados, de esta manera en esta clase hubo varias capacidades que en relación al pensamiento crítico se pudieron evidenciar en los y las estudiantes, la primera de ellas con el ejercicio constante de los estudiantes que hicieron sobre cuestionarse por qué una persona es considerada migrante y de donde surgía este tipo de apropiaciones territoriales, la segunda, la reflexión constante de los y las estudiantes sobre las causas que implicaban de ser migrante, y la tercera, la contextualización, donde pudieron asociar con la migración venezolana, algunos casos de xenofobia. A continuación, presento algunas de las opiniones de los y las estudiantes en relación a la siguiente pregunta:

Pregunta formulada por la estudiante en práctica: ¿Por qué considera que el personaje de la canción menciona que él no es extranjero en ningún lugar?

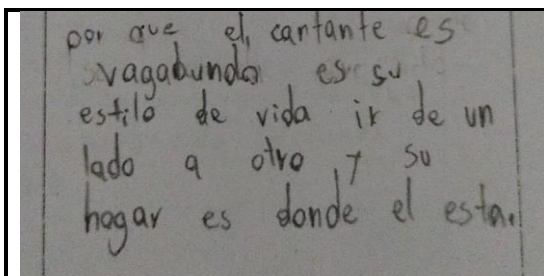


Gráfico número 17 Elaboración de estudiante

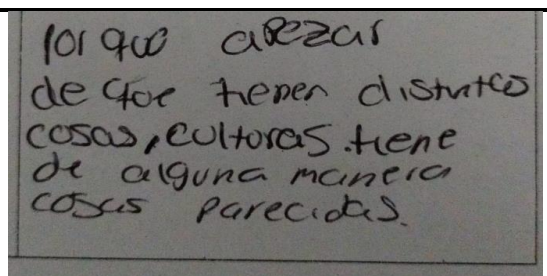
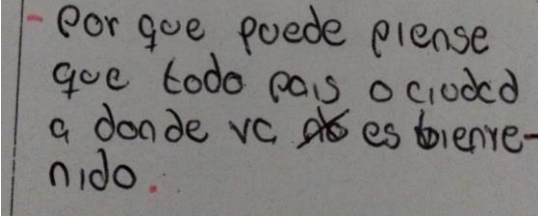
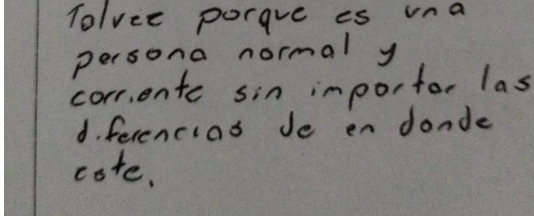


Gráfico número 18 Elaboración de estudiante

<p>Transcripción: Porque el cantante es vagabundo es su estilo de vida, ir de un lado a otro y su hogar es donde él está.</p>	<p>Transcripción: Porque a pesar de que tienen distintas cosas, culturas, tiene de alguna manera cosas parecidas</p>
	
<p>Gráfico número 19 Elaboración de estudiante</p> <p>Transcripción: Porque puede piense que todo país o ciudad a donde va es bienvenido.</p>	<p>Gráfico número 20 Elaboración de estudiante</p> <p>Transcripción: Tal vez porque es una persona normal y corriente sin importar las diferencias de en donde este.</p>

En la sesión número ocho, quise abordar la capacidad de cuestionar desde el libro: “Cuando Colombia se desangró”, de James, D, Henderson, 1984. pues en algunos de sus fragmentos hace que se cuestione el papel de Jorge Eliécer Gaitán sobre los discursos políticos que él daba, de esta manera, así como sucedió conmigo como estudiante en práctica y el libro quise transmitir este tipo de reflexión a los estudiantes, preguntándoles qué consideraban ellos sobre la finalidad de Jorge Eliécer Gaitán en sus discursos, y procedí a leerles algunos fragmentos del libro anteriormente mencionado. Muchos de ellos y ellas hicieron mención de que él incitaba a la gente a la revuelta, que generaba un tipo de euforia, algunos, transcurrido el tiempo de la clase, comenzaron a dudar, si este personaje que se representaba como caudillo debería representarse de esa manera, ya que finalizando la sesión: una estudiante hizo mención de que algunos representantes políticos pueden manipular desde los discursos. Sin embargo, la intención con el ejercicio también era que se cuestionaran ellos y ellas este tipo de discursos o personajes sobre las intenciones políticas que pueden tener en relación a los tipos de discursos que se utilizan en la actualidad. Así

mismo, consideré importante las comparaciones que hicieron con algunos políticos pues dentro de ellas cuestionaban el poder que el discurso tiene sobre las personas.

2.6.4 Capacidad de razonar

Esta capacidad se presenta alrededor de leer analíticamente un conocimiento acumulado sobre un tema, en este caso: La violencia, el conflicto armado, las oleadas migratorias, la conformación de la ciudad, la conformación de los barrios y los inquilinatos), diferenciando puntos de vista sobre él.

En las sesión10 (15/04/2024) Se hizo la socialización de algunos modelos de vivienda de tipo autoconstrucción o inquilinato que se les había solicitado a los estudiantes realizar en las clases pasadas, con la finalidad de que ellos y ellas escogieran algunos de los dos modelos de vivienda que habíamos visto en clase, entre esos estaban el modelo de autoconstrucción y el inquilinato.

Cuando finalizó el proceso de la construcción de los modelos de las viviendas, fue interesante escuchar las justificaciones del porqué habían decidido hacer este tipo de modelos, teniendo en cuenta que la indicación que yo les había dado desde un principio era que podían hacer un modelo de vivienda como es el inquilinato o la vivienda de autoconstrucción. Sin embargo, el ejercicio lo consideré mucho más interesante cuando cada uno de los grupos justificó sus trabajos, pues llevaron nuevos aportes como los pisos subterráneos, las habitaciones, la zona aislada para el cultivo en relación con las transformaciones culturales que se dan durante los procesos migratorios, un tema que se había abordado clases anteriores.

Así mismo, el ejercicio de socialización en el salón me pareció pertinente pues mientras ellos trabajaban en sus materiales, entre los grupos desconocían los trabajos de sus compañeros, de esta manera cuando ellos y ellas socializaron muchos de ellos hicieron aportes sobre cada vivienda. Finalmente, considero que este trabajo genera una evidencia de que se han comprendido los temas lo cual es muestra clara del desarrollo de su capacidad de razonar. Para esta sesión intenté que los y las estudiantes desarrollaran junto con la capacidad de razonar evidenciada en los procesos de selección de la construcción de la vivienda que abordaran la capacidad argumentar

haciendo que ellos y ellas justificaran por qué las viviendas que habían construido estaban relacionadas con los procesos migratorios y la configuración de la vivienda en Colombia, para esto, todos y todas pudieron dar respuestas justificadas a través de los diferentes ejercicios realizados a lo largo de la propuesta formativa, las cuales fueron las siguientes:

Modelo Número 1:



Gráfico número 21 Elaboración modelo de vivienda

Los y las estudiantes mencionaron que este modelo era una vivienda tipo inquilinato, esta estaba conformada por tres pisos y se podía ver desde la parte superior y desde las ventanas que ellos y ellas hicieron a los lados. Mencionaron que la hicieron con cartón, greda, palitos de helado, pinturas, algunos accesorios como: camas, cocinas, baños y muebles de plástico. Así mismo, ellos y ellas mencionaron que la parte trasera de la casa la hicieron porque querían que pareciera un huerto debido a lo que habíamos abordado en clases anteriores sobre las transformaciones culturales, el grupo mencionó que algunas personas que migran siguen teniendo estas formas



Gráfico número 22 Elaboración modelo de vivienda

de cultivar y que muchos de ellos siembran en las partes traseras de sus casas algunas cosas como cebolla o tomates.

Modelo número 2:



Gráfico número 23 Elaboración modelo de vivienda

En este modelo las estudiantes mencionaron que se basaron en cómo era una habitación de los inquilinatos utilizando algunas de las características que se mencionaban en la crónica de infancia, así mismo dijeron que querían retratar en esta habitación el hacinamiento. Por último, agregaron que ellas habían visto en algunos inquilinatos que muchas personas duermen en una misma cama y en ocasiones tienen en la misma habitación adaptaciones para la



**Gráfico número 24 Elaboración
modelo de vivienda**

cocina. Esto lo pudieron relacionar también con la crónica de infancia que les compartí algunas sesiones anteriores a esta.

Modelo número tres:



En este modelo los y las estudiantes mencionaron que lo hicieron con ladrillos, un palo de escoba, trapitos y palos de helado. Hicieron la descripción de la vivienda y mencionaron que quisieron destacar las zonas para colgar la ropa, que son comunales y se pueden observar desde fuera de las calles. También resaltaron que la zona de la

**Gráfico número 25 Elaboración
modelo de vivienda**



**Gráfico número 26 Elaboración
modelo de vivienda**

electricidad la pusieron con el objetivo de colgar zapatos, pues en estos barrios cuando esto sucede es porque alrededor de estas zonas hay ollas y por medio de este se identifican, lo cual me pareció impactante que expusieran esto en el modelo de vivienda, me comentaron que lo hicieron porque es lo que hay en estos barrios y porque en la crónica el niño mencionaba que en los pisos subterráneos vendían drogas y que eso pasaba bastante en algunas casas del barrio Colinas.

Modelo de vivienda número cuatro:

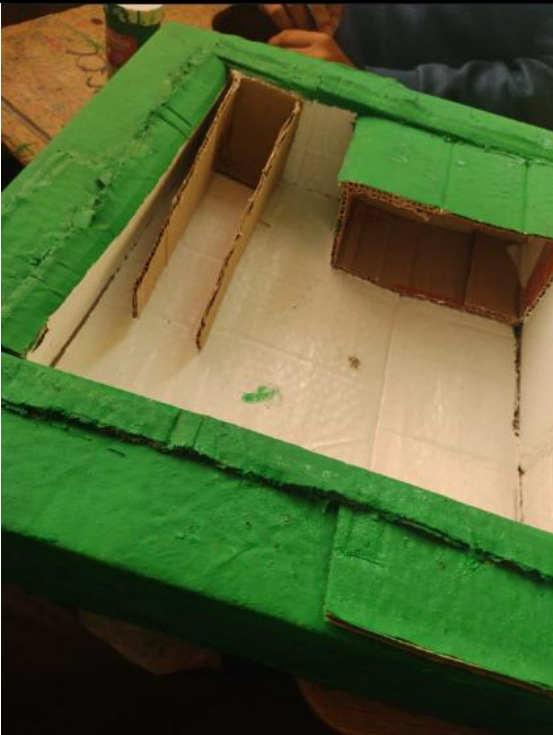


Gráfico número 27 Elaboración modelo de vivienda

En este modelo los y las estudiantes me comentaron que se basaron en la mención que se hace en la crónica de infancias en inquilinatos, donde el niño retrata que en inquilinatos del barrio Colinas o Pesebre, tienen pisos subterráneos debido a que están ubicados en montañas. Por lo cual el diseño que ellos hicieron era un piso subterráneo, este modelo tenía en la parte superior una cancha de fútbol en donde ellos mencionaron que estaba arriba porque esa era la calle con la finalidad de darle la ilusión que era un piso subterráneo, sin embargo, el último día olvidé tomarle foto a el diseño final de este modelo. Esta fue construida con cartón, pintura y una cancha de fútbol.

Modelo número cinco:



En este modelo de vivienda, los estudiantes mencionaron que quisieron hacerla parecida a las casas de construcción que había en estos barrios y que para eso utilizaron ladrillos, greda, cartón y pintura. Les pregunté qué relación tenía con los temas que habíamos abordado de autoconstrucción y ellos hicieron mención que en los materiales que

Gráfico número 28 Elaboración modelo de vivienda



Gráfico número 29 Elaboración modelo de vivienda



Gráfico número 30 Elaboración modelo de vivienda

utilizaron ellos para la maqueta y los que se utilizaban en la construcción de estas viviendas, que comúnmente eran las tejas de lata y las paredes únicamente de ladrillos, en general concluyeron que estas casas al ser construidas ilegalmente son casas construido con materiales económicos. Esto lo pudieron extraer también de la crónica que hace unos días les había leído sobre las memorias de hombres.

Modelo de casa número seis:



En este modelo de vivienda, los y las estudiantes me habían expresado desde un principio que querían hacer un modelo como la casa de Barbie, donde se puede abrir la vivienda por la mitad para observar lo que hay dentro, la finalidad

Gráfico número 29 Elaboración modelo de vivienda



Gráfico número 30 Elaboración modelo de vivienda

de ellos era que se pudiera observar desde por entro todo el proceso que se lleva a cabo en la construcción de vivienda de este tipo.

Por último, mencionaron que el modelo de vivienda que ellos y ellas querían hacer era de una autoconstrucción,

2.6.5 Capacidad de proponer

Esta capacidad se refiere a la construcción de materiales o herramientas respecto a los temas que sean abordados, que tengan una fundamentación válida con la cual sea posible continuar con las reflexiones.

Esta pudo evidenciarse durante la sesión número 12, (18/04/2024) y en la sesión número 1 (12/02/2024) donde se realizaron algunos ejercicios de escritura en relación a las historias de vida de los y las estudiantes con los procesos de migración, desplazamiento forzado y transformaciones culturales, para esto, se pudo evidenciar que durante la implementación de la propuesta formativa los y las estudiantes continuamente trabajaron sobre la escritura y la lectura, lo cual fue pertinente para la construcción de sus textos en donde pudieran abordar los temas vistos en clase y a partir de allí pudieran evidenciar un ejercicio de argumentación.

Los textos que se realizaron tuvieron tres énfasis, por lo cual mostraré algunos de ellos como evidencia del desarrollo de la escritura en los estudiantes para demostrar la apropiación de los temas.

Gráfico 31 Elaboración de textos

<p style="text-align: center;">Desplazamiento Forzado</p> <p>En la época de 1966 mi papá y mi abuelo vivían en una vereda llamada el Paraíso en Quimbaya Quindío, hacían sus tareas matutinas en el campo, cuidaban las vacas y cogían café, en esos tiempos había muchas noticias sobre que las guerrillas andaban cerca de ahí, pero mi abuelo amaba mucho su finca así que decidió quedarse ahí.</p> <p>Una tarde mi papá estaba en el cafetal cogiendo café, y alcanzó a divisar a lo lejos un hombre con un arma, en esos momentos él era un niño de apenas unos 8 años y por lo tanto no conocía las armas, lo que le dio mucho miedo y se fue corriendo hacia donde mi abuelo, pero para su sorpresa había otros hombres con las mismas armas amenazando a mi abuelo pidiéndole plata a cambio de conservar su tierra, para mi abuelo era una suma muy elevada para sus pocos ahorros que tenía, y como no podía hacer nada más tuvo que entregar su tierra y marcharse con mi papá para el pueblo a pedirle refugio a unos familiares, pero debido al espacio y a los recursos económicos duraron poco allí, así que partieron para otro pueblo más cerca que era Finlandia, allí estaba un primo de mi papá que los acogió por un tiempo, su padre vivía en una vereda llamada Casa Blanca, allí todavía no llegaba la guerrilla.</p> <p>A las pocas semanas llegó una alerta al pueblo sobre un asesinato a un hacendado reconocido, quien era el tío de mi papá, esto le dio un bajón impresionante a el pueblo por lo que la guerrilla aprovechó y dio bala a la gente sin piedad lo que acabó con muchas vidas, el primo de mi papá, mi abuelo y mi papá huyeron de ahí enseguida pero no tenían rumbo fijo lo que hizo que la guerrilla los acorralara y llevase a mi abuelo como rehén, dejando solos a mi papá y a su primo quienes no sabían qué hacer.</p> <p>Unos meses después la guerrilla liberó a mi abuelo en el monte lo que causó una enfermedad por tantos días rondando por los cafetales y el monte, mi papá y su primo estuvieron en una hacienda cerca de Salento.</p>	<p>Al año de lo ocurrido mi abuelo, mi papá y su primo decidieron irse para Bogotá para tener una mejor vida lejos del peligro y de las guerrillas, con los pocos ahorros que habían guardado pagaron pasajes para Bogotá, luego de horas de viaje llegaron, en ese momento ninguno conocía esa inmensa ciudad, así que pidieron ayuda, lo que los dirigió a un inquilinato, no en muy buenas condiciones, pero estable, mi papá y su primo consiguieron trabajo.</p> <p>Varios años mi papá conoció una mujer que era mi mamá, ellos se ayudaron mutuamente y se llevaron la sorpresa que eran del mismo pueblo, el mismo que había traído muerte, devastación, conflictos armados y muchos desplazamientos. El primo de mi papá hizo una vida amorosa aparte, mi papá consiguió un trabajo más estable y pudo comprar su propia casa, llevo a mi mamá a vivir allá y a mi abuelo.</p> <p>A los pocos años mi abuelo enfermó y falleció, lo que le dio muy duro a mi papá, pero él no iba a rendirse después de todo lo que había conseguido y la mujer tan increíble que lo había apoyado. Y pensó que gracias a su padre estaba donde estaba.</p>
--	--

Desplazamiento forzado

En la época de 1966 mi papá y mi abuelo vivían en una vereda llamada al paraíso en Quimbaya Quindío hacían sus tareas matutinas en el campo, cuidaban las vacas y cogían café, en esos tiempos había muchas noticias sobre que las guerrillas andaban cerca de ahí, pero mi abuelo amaba mucho su finca así que decidió quedarse ahí.

Una tarde mi papá estaba en el cafetal cogiendo café, y alcanzó a divisar a lo lejos un hombre con un arma, en esos momentos él era un niño de apenas unos 8 años y por lo tanto no conocía las armas, lo que le dio mucho miedo y se fue corriendo hacia donde mi abuelo, pero para su sorpresa había otros hombres con las mismas armas amenazándome abuelo pidiéndole plata a cambio de conservar su tierra, para mi abuelo era una suma muy elevada para sus pocos ahorros que tenía, y como no podía hacer nada más tuvo que entrar a entregar su tierra y marcharse con mi papá para el pueblo a pedirle refugio a unos familiares, pero debido al espacio y a los recursos económicos duraron poco allí, así que partieron para otro pueblo más cerca que era Finlandia, allí estaba un primo de mi papá que los acogió por un tiempo, su padre vivía en una vereda llamada casa Blanca, allí todavía no llegaba a la guerrilla. A las pocas semanas llegó una alerta al pueblo sobre un asesinato a una hacendado reconocido, quién era el tío de mi papá, esto le dio un bajón impresionante a el pueblo por lo que la guerrilla aprovechó y dio bala a la gente sin piedad lo que acabó con muchas vidas, el primo de mi papá, mi abuelo y mi papá huyeron de ahí enseguida pero no tenían rumbo fijo lo que hizo que la guerrilla los acorralara y llevase a mi abuelo como rehén, dejando solos a mi papá y a su primo quienes no sabían qué hacer.

Unos meses después la guerrilla liberó a mi abuelo en el monte lo que causó una enfermedad por tantos días rondando por los cafetales y el monte, mi papá y su primo estuvieron en una hacienda cerca de Salento.

Al año de lo ocurrido mi abuelo, mi papá y su primo decidieron irse para Bogotá para tener una mejor vida lejos del peligro y de las guerrillas, con los pocos ahorros que habían guardado pagaron pasajes para Bogotá, luego de horas de viaje llegaron, en ese momento ninguno conocía esa inmensa ciudad, así que pidieron ayuda, lo que los dirigió a un inquilinato, no en muy buenas condiciones, pero estable, mi papá y su primo consiguieron trabajo.

Varios años mi papá conoció una mujer que era mi mamá, ellos se ayudaron mutuamente y se llevaron la sorpresa que eran del mismo pueblo, el mismo que había traído muerte, devastación, conflictos armados y muchos desplazamientos.

El primo de mi papá hizo una vida amorosa parte mi papá consiguió un trabajo más estable y pudo comprar su propia casa llevó a mi mamá a vivir allá y a mi abuelo.
 A los pocos años mi abuelo enfermó y falleció lo que le dio muy duro a mi papá, pero él no iba a rendirse después de todo lo que había conseguido y la mujer tan increíble que lo había apoyado. Y pensó que gracias a su padre estaba donde estaba

Texto 2

Gráfico 32 Elaboración de textos

El inicio De La Familia Cuervo	
<p>En un pueblo pequeño, en las montañas de Viotá, vivía una familia de campesinos: los Cuervo. Don José y Doña Blanca habían trabajado la tierra toda su vida, cultivando maíz, café, plátano, papa, ETC y cuidando de su ganado. Su hijo, Jorge, creció en el campo, aprendiendo los secretos de la agricultura y el valor del trabajo duro desde muy joven.</p> <p>Pero conforme Jorge crecía, la situación económica en el pueblo empeoraba. Las lluvias escaseaban y las cosechas eran cada vez más pobres. Don José y Doña Blanca se preocupaban por el futuro de su hijo. Querían lo mejor para él, pero sabían que en aquel lugar no había muchas oportunidades.</p> <p>Un día, llegaron noticias de un familiar que había emigrado, a Colombia. Hablaba de tierras prósperas y trabajo bien remunerado. Don José y Doña Blanca, con el corazón apretado pero lleno de esperanza, decidieron que era hora de que Jorge buscara su suerte más allá de las montañas.</p> <p>Jorge partió con una mochila llena de sueños y la bendición de sus padres. El viaje fue largo y lleno de desafíos. Cruzó ríos, montañas y carreteras bastante largas. Se encontró con otros migrantes hizo bastantes amigos y conoció al amor de su vida, compartiendo historias y esperanzas en el camino hacia un futuro incierto.</p> <p>Finalmente, Jorge llegó a su destino. Al llegar a Colombia con su novia Gema empezaron a buscar un hogar fue así que pasaron horas caminando, pero se pudieron quedar en una casa del barrio pesebre. Consiguieron trabajo en una</p>	<p>empresa de ropa, donde aprendió nuevas técnicas que le sirvieron para el futuro y mejoró su inglés. Y Gema tuvo que quedarse en casa cuidando a su hijo Andrés mientras que Jorge trabajaba para poder estar feliz con su familia. Pasaron bastante tiempo felices nunca les faltó nada, pero Jorge extrañaba a su familia y la vida sencilla en el campo, sabía que estaba allí por ellos, para enviar dinero a casa y ayudar a asegurar una mejor vida para todos.</p> <p>Los años pasaron y Jorge prosperó con Gema y su hijo Andrés creció y él vio un gusto por la música y Jorge después de haber trabajado por tantos años y siendo un profesional les dio una mejor vida cambiándose de hogar a un lugar mejor y cumpliendo los sueños de su familia. Tras haberse mudado de lugar al Quiroga consiguió una casa bastante grande y buenos lujos y tenía bastante dinero para traer a sus padres a unirse a él en Colombia. Don José y Doña Blanca, al principio abrumados por la ciudad y sus ritmos, encontraron consuelo en estar con su hijo y ver cómo había florecido en esta nueva tierra.</p> <p>La familia Cuervo se adaptó a la vida en su nuevo hogar, conservando siempre sus raíces y sus tradiciones. Jorge nunca olvidó sus orígenes ni el sacrificio de sus padres y se los enseñó a su esposa e hijo. Cada vez que veía el campo o el maíz, recordaba su infancia y el amor de su familia.</p> <p>Así, la historia de migración de la familia Cuervo se convirtió en un relato de perseverancia, amor filial y esperanza. Aunque el camino fue difícil y las decisiones dolorosas, su determinación los llevó a un futuro mejor, donde los lazos familiares y el trabajo honrado siempre prevalecieron.</p>

El inicio de la familia cuervo

En un pueblo pequeño, en las montañas de Viotá, vivía una familia de campesinos: los cuervos. Don José y doña Blanca habían trabajado la tierra toda su vida, cultivando maíz, café, plátano, papa, etcétera y cuidando de su ganado. Su hijo, Jorge, creció en el campo, aprendiendo los secretos de la agricultura y el valor del trabajo duro desde muy joven.

Pero conforme Jorge crecía, la situación económica en el pueblo empeoraba. Las lluvias se escaseaban y las cosechas eran cada vez más pobres. Don José y Doña Blanca se preocupaban por el futuro de su hijo. Querían lo mejor para él, pero sabían que en aquel lugar no había muchas oportunidades.

Un día, llegaron noticias de un familiar que había emigrado a Colombia. Hablaba de tierras prósperas y trabajo bien remunerado. Don José y doña Blanca, con el corazón apretado pero lleno de esperanza, decidieron que era hora de que Jorge buscara su suerte más allá de las montañas.

Jorge partió con una mochila llena de sueños y la bendición de sus padres. El viaje fue largo y fue lleno de desafíos. Cruzó ríos, montañas y carreteras bastante largas. Se encontró con otros migrantes hizo bastantes amigos y conoció el amor de su vida, compartiendo historias y esperanzas en el camino hacia un futuro incierto.

Finalmente, Jorge llegó a su destino. Al llegar a Colombia con su novia Gema empezaron a buscar un lugar muy así empezaron a buscar un hogar fue así que pasaron horas caminando, pero se pudieron quedar en una casa del barrio Pesebre, consiguió trabajo en una empresa de ropa, donde aprendió

nuevas técnicas que le sirvieron para el futuro y mejoró su inglés y Gema tuvo que quedarse en casa cuidando a su hijo Andrés mientras que Jorge trabajaba para poder estar feliz con su familia. Pasaron bastante tiempo felices nunca les faltó nada, pero Jorge extrañaba a su familia y la vida sencilla en el campo, sabía que estaba allí por ellos, para enviar dinero a casa y ayudar a asegurar una mejor vida para todos.

Los años pasaron y Jorge próspero con Gema y su hijo Andrés creció y él vio un gusto por la música y Jorge después de haber trabajado por tantos años y siendo un profesional les dio una mejor vida cambiándose de hogar a un lugar mejor y cumpliendo los sueños de su familia. Tras haberse mudado del lugar al Quiroga consiguió una casa bastante grande y buenos lujos y tenía bastante dinero para traer a sus padres a unirse a él en Colombia. Don José y Doña Blanca, al principio abrumados por la ciudad y sus ritmos, encontraron Consuelo en estar con su hijo y ver cómo había florecido en esta nueva tierra.

La familia Cuervo se adaptó a la vida en su nuevo hogar, conservando siempre sus raíces y sus tradiciones. Jorge nunca olvidó sus orígenes ni el sacrificio de sus padres y se lo enseñó a su esposa e hijo. Cada vez que veía el campo el maíz, recordaba su infancia y el amor de su familia.

Así, la historia de migración de la familia Cuervo se convirtió en un relato de perseverancia, amor filial y esperanza.

Aunque el camino fue difícil y las decisiones dolorosas, su determinación lo llevó a un futuro mejor, donde los lazos familiares y el trabajo honrado siempre prevalecieron

En esta sesión, puedo comprender que, para llevar a cabo un desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, también es necesario que ellos y ellas estén continuamente aprendiendo a leer y a escribir. Esto les permite comprender con mayor facilidad los temas que se están abordando en clase.

De esta manera, teniendo en cuenta la solicitud que me hicieron algunos y algunas de ellas sobre seguir trabajando en la ortografía, considero que, aunque pensé que trabajar la escritura y la lectura correspondía a otras áreas, es de vital importancia para los y las estudiantes que esto sea trabajado también en los espacios de ciencias sociales.

Teniendo en cuenta que las capacidades que me propongo fomentar en los y las estudiantes son capacidades cognitivas, considero que la lectura y la escritura hacen parte fundamental para su desarrollo. Por eso, finalmente, a pesar de que en las primeras sesiones consideré no realizar más controles de lectura, hasta el momento puedo evidenciar en ellos y ellas un avance en su forma de escribir y de leer. Esto me parece muy interesante, pues considero que doce sesiones son muy pocas para generar en estas dificultades de ellos y ellas una habilidad. Entonces, finalmente, a la construcción final de textos puedo atribuirlo a que tienen más herramientas temáticas

para su desarrollo y, asimismo, han mejorado sus habilidades de escritura como también de lectura.

La observación que puedo hacer es que en la propuesta formativa establecí algunas capacidades como reflexionar, argumentar, cuestionar, etc. Pero durante el desarrollo de la implementación de esta propuesta considero que a este tipo de capacidades pueden adherirse la escritura y la lectura como la capacidad de proponer y hacer desde los temas abordados.

Finalmente, es de mi interés hacer un análisis sobre cómo esta experiencia educativa contribuyó a la formación en pensamiento crítico de los y las estudiantes de grado noveno del Colegio Alejandro Obregón (IED).

La primera apreciación que puedo hacer durante el proceso de implementación de la propuesta formativa en el colegio es que comprender el contexto cercano de los y las estudiantes, relacionado con temas históricos y geográficos que comúnmente se ven como hechos aislados, les permitió tener una cercanía con estos contenidos, dotando de sentido sus vivencias y su entorno. Esto lo considero como la primera herramienta para que los y las estudiantes pudieran generar un pensamiento crítico.

Considero este primer momento como uno de los más relevantes, pues, a partir del desarrollo de la capacidad de contextualizar, pude llevar a cabo el desarrollo de las otras capacidades. Asimismo, considero que las capacidades durante la propuesta formativa se relacionaron directamente unas con las otras, generando que, durante las sesiones, se evidenciara el desarrollo de varias capacidades. Por lo cual, la implementación de estas capacidades impulsaba continuamente el desarrollo de otras.

De esta manera, durante la implementación desarrollada en el aula también surgieron continuamente otras capacidades. Como fue mencionado anteriormente, la capacidad de la comprensión de lectura y la escritura. Si bien en las primeras sesiones evidencí en los y las estudiantes algunas falencias para la comprensión lectora y para la escritura, la implementación de las capacidades contribuyó a que ellos y ellas tuvieran más herramientas para poder desarrollar oportunamente estos ejercicios.

Al finalizar la sesión, se pudo evidenciar en las apreciaciones de los y las estudiantes sobre el modelo de vivienda tipo inquilinato una posición crítica sobre las causas de este fenómeno, justificado a través de los procesos migratorios que se han dado hacia la ciudad de Bogotá a lo largo de las dos olas migratorias analizadas en el problema de investigación. El nivel argumentativo desde distintos focos, como la escritura, la oralidad y el hacer, me permitió dar cuenta de la apropiación de los temas que los y las estudiantes pudieron realizar.

Así mismo, considero que, dentro de esta propuesta formativa, unas de las mejores herramientas que me aportaron para la contribución del desarrollo del pensamiento crítico de los y las estudiantes fue la articulación de la literatura, la música y el hacer. Considero que estas herramientas representan para los y las estudiantes un contenido simbólico que les permite realizar análisis continuos mientras son abordados. Además de esto, permite que las clases hayan sido más dinámicas.

Capítulo 3: Formación en pensamiento crítico

3.1 Formación del pensamiento crítico de una estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales

En este capítulo se expondrá mi formación en pensamiento crítico como estudiante en formación durante mi trabajo en los procesos de proyecto pedagógico establecidos en la Línea Formación Política y Memoria Social. Para esto, retomaré las capacidades que se expusieron en el segundo capítulo que tuvieron como finalidad de generar un

pensamiento crítico, ya que considero que estas capacidades también las desarrollé a lo largo de este trabajo de grado. De estas capacidades que utilizaré en este capítulo son: La capacidad de argumentar, de contextualizar, razonar, cuestionar y proponer. Así, el capítulo estará organizado en función de las capacidades y los diferentes niveles de proyecto pedagógico y trabajo de grado.

3.1.1 Proyecto pedagógico número I:

Para el proyecto pedagógico número uno evidencio que en el proceso de investigación se desarrollaron las capacidades de contextualizar y razonar. Para realizar el planteamiento del problema en el proyecto pedagógico número uno, escogí un tema de investigación que estuviera directamente relacionado con mi historia de vida en la infancia. De esta manera, mi interés surgió a partir de las memorias sociales en inquilinatos de Bogotá, más específicamente en los barrios Colinas y Pesebre de hombres y mujeres que vivieron su infancia, adolescencia y adultez en ellos.

Para abordar este problema social, realicé un seguimiento documental y teórico que me permitiera comprender el fenómeno habitacional conocido como el inquilinato. En un primer momento, hice un recorrido histórico a través de diversas fuentes que me brindaron información sobre dos olas migratorias: la ola migratoria producto de la violencia y la ola migratoria por el boom de las guerrillas que me permitiría adentrarme en un bagaje de información que fui seleccionando para poder exponerlo en el planteamiento del problema. La revisión de diversos documentos me permitió reconocer el crecimiento urbano que se había presentado en el país durante estas dos olas migratorias, y cómo a partir de allí, las olas migratorias habían contribuido a la configuración de la vivienda en Bogotá y posteriormente la formación de los inquilinatos en la ciudad.

Seguido de esto, abordé documentos que me permitieron comprender el contexto social, económico y político que se desarrollaba durante la configuración de la vivienda en Bogotá aproximadamente entre 1970-2000. Para tener este tipo de contextualización, mi trabajo investigativo se realizó desde fuentes digitales como: artículos, monografías, tesis, libros, algunos capítulos de libros, revistas académicas, fuentes orales, entre otros.

Así mismo, acudí a fuentes visuales como fotografías, que pude recopilar en fuentes de internet, en el Archivo de Bogotá, Archivo General de la Nación, galerías del Museo de Bogotá, en el Museo de la ciudad autoconstruida entre otros. Por otro lado, también pude obtener algunos registros fotográficos con personas que vivieron en estos barrios durante los procesos de autoconstrucción y por medio de algunas publicaciones en redes sociales como Facebook donde solicitaba fotografías de las personas que vivieron allí y que me permitieron conectarme con algunas personas que vivieron en la época donde se desarrollaban procesos de autoconstrucción en el barrio Colinas y Pesebre. Cabe resaltar que la mayoría de las fuentes que indagué para realizar este trabajo de grado se obtuvieron de manera digital. Sin embargo, este documento cuenta con diversas fuentes orales, que fueron obtenidas a partir de entrevistas que me permitieron hacer una construcción de lo que sucedía en los barrios Colinas y Pesebre en Bogotá durante el periodo temporal analizado “1970-2000”.

Algunas de estas fuentes orales las obtuve con el señor Jairo Bolívar, un trabajador de la alcaldía de Rafael Uribe Uribe que estuvo en los primeros procesos de autoconstrucción en los barrios anteriormente mencionados. Así mismo, algunas fuentes de video las obtuve por suministro del presidente de la Junta de Acción Comunal del barrio Pesebre, donde pude conocer la historia de la señora Esneda Cano, reconocida por fundar el jardín Mafalda que servía en sus primeros años para el resguardo de niños y niñas que vivían en inquilinatos mientras sus madres trabajaban uno de los datos que consideré valioso para comprender el fenómeno habitacional tipo inquilinato en Bogotá.

Para este punto, también pude darme cuenta de que las fuentes que no se encuentran registradas en documentos o visualmente, como las orales, fueron de gran importancia para mi formación académica. Estas fuentes me permitieron dar sentido al contexto o enmarcar socialmente las experiencias que viví en mi infancia y adolescencia. Así mismo me permitieron obtener algunos hallazgos que considero importantes y que pretendo investigar y divulgar de diversas formas cuando la posibilidad me lo permita. Algunos de estos hallazgos fueron: la participación de la señora Esneda Cano junto con el cura Camilo Torres, uno de los cofundadores de la facultad de sociología en la

Universidad Nacional de Colombia que estuvo en los procesos de autoconstrucción de los barrios anteriormente mencionados, esto asociado a que Camilo Torres estaba llevando a cabo algunos procesos en Tunjuelito antes de ser asesinado en el marco de su participación en el ELN, así mismo, durante la indagación a estas fuentes orales, me permitieron conocer el nacimiento en la década de los 60's de los grupos de rock The Speakers y Génesis de Colombia, que se dieron en el marco de cuando estos barrios hacían parte del municipio de Usme y cuyas letras respondieron a muchas problemáticas que se desarrollaban en la época en relación con los chircales, la guerra, entre otros. Por último, estas fuentes orales me permitieron comprender que en Bogotá se desarrollaban algunas actividades rurales y que el conflicto armado también migró a las ciudades desde diversas problemáticas. Lo que para ese punto del trabajo investigativo me permitió dotar de sentido el contexto que estaba investigando y así mismo hacer uso de mi razón continuamente para desarrollar algunos análisis que se ven expuestos en el problema de investigación.

Seguido de esto, el trabajo con las memorias de hombres y mujeres con las que trabajé me permitieron ampliar el contexto del problema social que estaba indagado, ya que todas las personas a las que recurrí habían sido personas que se habían relacionado de una u otra forma conmigo. El trabajo con estos hombres y mujeres me permitió conocer las diferentes perspectivas que tenía cada uno y cada una de ellas, lo cual continuamente califiqué con gran importancia, ya que me mantuvo en una constante reflexión sobre lo que ellos y ellas habían vivido en inquilinatos.

Así mismo, el desarrollo de las categorías de memoria en relación con el espacio y el género me permitió abordar las entrevistas etnográficas de una forma más comprometida con ellos y ellas, por lo cual considero que la formación continua que desarrollé durante el trabajo investigativo en el proyecto pedagógico número uno, me dio las herramientas para comprender el problema social de forma más amplia y, a la vez, me brindó la comprensión sobre el contexto de las personas con las que trabajé algunas de sus memorias.

Haber implementado las categorías sobre inquilinato, memorias sociales, memoria y espacio, y memoria en relación al género me posibilitó analizar desde diferentes

posturas las vivencias de estos hombres y mujeres, contando con la mía, pero también me permitió reflexionarlas desde posturas académicas que han descrito el concepto de memoria. Considero, además de esto, que abordar una entrevista etnográfica como lo refirió el autor Eduardo Restrepo en su libro “Etnografía: alcances, técnicas y éticas” me permitió desarrollarla con más facilidad, pues las personas con las que trabajé habían tenido en algunos momentos cercanía durante sus vivencias conmigo. Esto me permitió realizar los procesos de activación de la memoria, entrevista y grupos focales con más facilidad, pues ya conocía los grupos con los que iba a trabajar.

Así mismo, y comprendiendo las razones por las que las personas pudieron llegar a vivir a este tipo de vivienda, me permitió tener una mayor sensibilidad para abordar sus memorias. Por esta razón, considero que la formación teórica del problema social y de las memorias posibilitó que desarrollara una entrevista ética con las personas, donde yo, como entrevistadora, comprendía su contexto, pero también tuve un acercamiento juicioso y comprometido para elaborar las preguntas.

Finalmente, el análisis de las memorias de estos hombres y mujeres me fue posible realizarlo a través de las categorías que había designado en relación a la memoria, lo que me permitió desarrollar una especie de relatos tipo crónicas en donde expuse tres personajes: el primero fue un hombre que evidenció los procesos de autoconstrucción en los barrios Colinas y Pesebre y posteriormente el desarrollo de las vivienda tipo o inquilinatos, la segunda crónica, la elaboré a través del personaje de una mujer que tiene jornadas laborales extensas y en su empleo y hogar, como también expongo algunos roles de géneros que se presentaron durante las vivencia de las mujeres entrevistadas, por último, realicé la creación de una crónica en donde los personajes son principalmente las infancias y retratan las diversas vivencias en inquilinatos y las problemáticas que se presentan en ellos en relación con los espacios.

Por lo cual considero que el ejercicio continuo de la escritura me permitió mejorar mis análisis sobre el problema social que había trabajado, pues durante la elaboración de estas tres crónicas debía implementar los aspectos importantes que había analizado de las memorias con las que había trabajado, articulando las discusiones teóricas sobre la memoria y el recorrido histórico que se presentó durante la elaboración del problema

social; cabe resaltar que debido a esto se pueden contar en el documento dos momentos de formato en la escritura, el primero, considero que es académico, y el segundo fue durante la elaboración de los resultados de la implementación de la entrevista etnográfica, donde adopté un formato de escritura más narrativo, pues así lo justificaban las crónicas. De esta forma, el ejercicio contribuyó para mi formación académica pues además de realizar toda la elaboración donde integrara los aspectos teóricos también fueron desarrolladas con la finalidad de que fueran trabajadas en el aula para que los y las estudiantes pudieran tener un mayor acercamiento a los contenidos.

De esta manera, pude evidenciar que la capacidad de contextualizar se presentó de diversas formas en el desarrollo del proyecto pedagógico número uno, articulando diversas fuentes que me permitieron comprender con mayor facilidad mi contexto, dando apertura al desarrollo de la capacidad razonar que tuvo momentos previos y posteriores al trabajo de investigación llevado a cabo en este nivel

3.1.2 Proyecto pedagógico número II:

En este nivel de proyecto pedagógico número dos, identifiqué el desarrollo de las capacidades de argumentar y proponer debido a una serie de elaboraciones que me permitirían abordarlas.

En el proyecto pedagógico número II, elaboré la propuesta formativa que llevaría a cabo en el Colegio Alejandro Obregón (IED). Para esto, mi interés se centró en la formación en pensamiento crítico que sería desarrollada durante el trabajo con estudiantes de grado noveno. Por lo cual, en un primer momento, para tener una mayor comprensión de la implementación del pensamiento crítico en el aula, decidí realizar un balance de algunos trabajos de grado de la Universidad Pedagógica Nacional de la línea de investigación Formación Política y Memoria Social del departamento de Ciencias Sociales.

Los trabajos expuestos en el balance se analizaron desde dos categorías: pensamiento crítico y pedagogías críticas, dos categorías que fueron comunes en el uso de estos trabajos de grado. Esta revisión de trabajos de grado me permitió ampliar las

perspectivas metodológicas que se abordan en las aulas desde la formación en pensamiento crítico, lo cual fue de gran relevancia para el diseño de mi propuesta formativa que desarrollé en el Colegio Alejandro Obregón (IED).

Finalizando la revisión de estos documentos y utilizando algunos autores y autoras para definir la categoría de pedagogías críticas y pensamiento crítico, fui organizando lo que para mi propuesta formativa tendría relevancia. Por lo cual, esta fue orientada a generar en los y las estudiantes de grado noveno una formación en pensamiento crítico. Para esto, desarrollé una serie de capacidades que me ayudarían a desarrollar dicha habilidad. Estas capacidades las articulé dentro de mi propuesta de formación como capacidades cognitivas, entre las que estuvieron: la capacidad de argumentar, reflexionar, razonar, proponer y cuestionar. Estas capacidades me ayudarían posteriormente a articular cómo se generó el pensamiento crítico en mí como estudiante en formación.

La investigación continua de los trabajos de grado que se encontraban en el marco de la línea de investigación, y la búsqueda de documentos que complementaran lo que construí desde el documento como pensamiento crítico y pedagogías críticas, me permitieron diseñar una propuesta formativa adecuada para los y las estudiantes. Así mismo, considero que la articulación de las capacidades cognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico me sirvió como pauta para desarrollarlas dentro del aula de clase y, al mismo tiempo, para realizar la estructura de las planeaciones.

En la construcción de la planeación, que estaba orientada a abordar en el aula las memorias sociales de hombres y mujeres que vivieron sus infancias en inquilinatos de Bogotá, realicé una serie de fases o momentos que serían abordados en el aula. Estas fases o momentos estaban separados por capacidades; sin embargo, durante la implementación, pude evidenciar que las clases tuvieron algunas transformaciones en relación con la planeación dispuesta para cada sesión, por lo cual esta se estuvo ajustando continuamente a las necesidades de los y las estudiantes.

Capacidad de argumentar y proponer:

Cuando tuve finalizado el primer capítulo, en donde desarrollé el problema social, las categorías conceptuales, los trabajos con las memorias y la elaboración de las crónicas, tuve un interés por participar en el II Congreso Estudiantil de Geografías Feministas desarrollado en la Universidad de Nariño (Udenar) en la ciudad de Pasto. Para esto, desarrollé un formato tipo ponencia donde me presenté en la mesa temática que abordaba urbanismos y feminismos.

Esto lo quise hacer desde los resultados que obtuve con los trabajos con las memorias de hombres y mujeres, en donde expuse algunas de las tensiones en inquilinatos que se presentaron alrededor de los roles determinados por el género. Considero, a partir de esto, que el trabajo investigativo que llevé a cabo me amplió otras posibilidades de participación en espacios académicos, donde se destacó un interés personal por la divulgación del problema social que abordé durante el proyecto pedagógico número I y II.

De esta manera, se puede evidenciar cómo el desarrollo de algunas capacidades permitió durante mi proceso de formación dar paso a otras más como lo fueron la capacidad de proponer y argumentar, pues cabe resaltar que dentro de estos ejercicios de ponencia continuamente los trabajos e investigación realizado exigen un ejercicio continuo de argumentación. Por tal motivo, la capacidad de contextualizar y razonar me permitió desarrollar otras como argumentar y proponer, donde las propuestas se dieron alrededor de la conformación de las crónicas con un formato de escritura narrativa que posteriormente serían socializadas con los y las estudiantes de grado noveno, en la participación en diferentes escenarios académicos como los congresos y finalmente socializadas en una editorial.

Ahora bien, la asistencia a eventos académicos que me han sido permitidos a través de mi trabajo de investigación, me permite dar cuenta que la participación en este congreso me posibilitó conocer diversas problemáticas expuestas por estudiantes y egresados de diferentes partes del país que han llevado a cabo diversos procesos de investigación académica en relación con la geografía y el género. Finalmente, este trabajo de investigación me permitió participar del congreso del VI Seminario Latinoamericano de Geografía, Género y Sexualidades, donde pretendo realizar una

ponencia en la mesa temática de espacios urbanos y críticas cisgénero en la Universidad Nacional de Colombia.

Así mismo, la capacidad de proponer se evidenció durante este trabajo con la participación en la convocatoria de cuento "Problemas Sociales" de la editorial Letras Negras, donde hice la participación con la crónica de infancias que es narrada bajo los personajes que viven su infancia en inquilinatos de Bogotá y que fue aceptada y será publicada en el mes de julio del 2024.



Gráfico número 33, certificado de ponencia en II Encuentro Nacional Estudiantil de Geografías Feministas.



Gráfico número 34, participación mesa Feminismos Urbanos, II encuentro Nacional Estudiantil de Geografías Feministas.

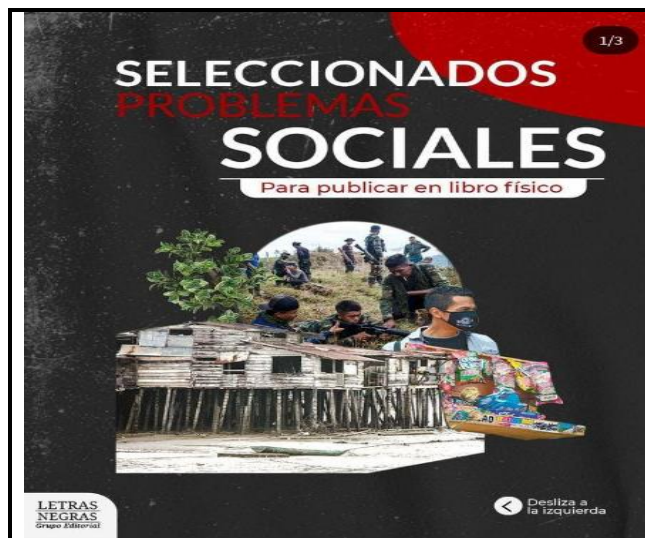


Gráfico 35 Seleccionados problemas sociales



Gráfico 36 seleccionados problemas sociales.



Gráfico 37 Confirmación de ponencia Seminario Latinoamericano de Geografía, Género y Sexualidades, Universidad Nacional

De esta manera, puedo concluir que durante el proyecto pedagógico número I y II pude evidenciar un desarrollo alrededor del pensamiento crítico como una estudiante en formación en procesos investigativos que posibilitaron generar una producción en la

escritura académica, narrativa y así mismo la participación de espacios que considero serán herramientas importantes para la divulgación e investigación para futuras investigaciones.

3.1.3 Proyecto pedagógico número III y trabajo de grado número I

Dentro del trabajo desarrollado en el proyecto pedagógico número III y trabajo de grado número I, las capacidades que tuvieron desarrollo en el marco de la implementación de la propuesta formativa fueron la capacidad de cuestionar y proponer, esto en relación con cada sesión que se llevó a cabo en el aula para con los estudiantes de grado noveno del Colegio Alejandro Obregón (IED).

Esta propuesta se dio en un primer momento, con el acercamiento al grupo donde pude desarrollar algunas modificaciones que se habían previsto para realizar dentro de la propuesta formativa, lo cual me permitió dar cuenta constantemente la propuesta se transformó en pro a las necesidades de los y las estudiantes.

Considero de gran importancia la implementación en el aula pues esto me dio herramientas de trabajo con los y las estudiantes que pretendo utilizar con otros grupos de estudiantes durante mi formación como futura docente, de esta manera haré mención de algunas de las reflexiones que me quedaron de la practica en el aula, que a grandes rasgos pude evidenciar durante el proceso de implementación en esta, la primera de ellas es que, antes de llevar a cabo cualquier implementación en aula se debe caracterizar al grupo con el que se va a trabajar, esto con la finalidad de no recaer en suposiciones de los pre- saberes que puedan tener los y las estudiantes antes de abordar las sesiones, ya que la caracterización del grupo permite que el o la docente pueda ajustar las planeaciones a las necesidades cognitivas de los estudiantes.

Así mismo y en relación con lo anteriormente mencionado, esta caracterización no se hace únicamente durante la primera sesión o previo a la implementación, si no que esta se va desarrollando conforme se vaya trabajando con el grupo de estudiantes. De esta manera es pertinente que él o la estudiante en práctica esté continuamente ajustando las planeaciones a las necesidades de los y las estudiantes.

El segundo aprendizaje que obtuve de la implementación en aula fue, encontrar en los dispositivos electrónicos una herramienta de trabajo, ya que pude evidenciar el uso continuo de los celulares ha sido uno de los grandes retos de los maestros y maestras para enseñar, de tal manera considero que se deben realizar estrategias para que este dispositivo pueda vincularse a los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes y no se convierta en un artículo hostil durante la clase.

La tercera reflexión que surge durante mi proceso de implementación es que si bien el o la estudiante en formación hace una evaluación continua del aprendizaje de sus estudiantes, este también debe someterse a una evaluación autónoma y por parte del grupo para encontrar sus virtudes y falencias para mejora en pro de su formación como futuro docente y para contribuir a un mejor aprendizaje de los y las estudiantes, de esta forma, pretendo al igual que como lo hice en esta propuesta formativa, indagar continuamente a mis futuros estudiantes sobre las formas en cómo enseño y cómo podría mejorarlas a través de contenidos y actitudes.

Finalmente, otras de las reflexiones que pude realizar durante el trabajo de implementación es que el hacer permite que los y las estudiantes comprendan de manera más dinámica los contenidos abordados en clase, por lo cual considero de gran herramienta para el aprendizaje de los estudiantes, articular los trabajos manuales, así como la lectura continua y la música, que fueron aspectos importantes que me permitieron abordar temas densos de formas más prácticas para los estudiantes.

3.1.4 Proyecto IV trabajo de grado II

Reflexión, argumentación (escritura).

Para el nivel de proyecto pedagógico número IV y trabajo de grado número II, considero que las capacidades que se desarrollaron en función del pensamiento crítico como estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales fueron la capacidad de argumentar y razonar, esto debido al trabajo realizado al largo de aproximadamente dos años donde se pudo evidenciar el trabajo de las diferentes capacidades en función del desarrollo de mi formación como estudiante y futura docente.

Estos últimos niveles evidencié el desarrollo de las capacidades establecidas en este trabajo: razonar, cuestionar, proponer, argumentar y contextualizar, todas abarcadas de una u otra manera, debido a la rigurosidad de dar sentido al documento desde la organización de análisis, información y documentos, además de haber realizado un ejercicio constante de reflexión sobre cada capítulo abordado en este trabajo de investigación, por otra parte el desarrollo de este trabajo me brindó más herramientas para la apropiación de conceptos que se encuentran allí y que posteriormente contribuirá a mi ejercicio de argumentación durante la sustentación de este trabajo de grado. Además de esto, este fue el capítulo que me permitió el espacio para realizar reflexiones sobre lo trabajado a lo largo de este trabajo de investigación por lo cual considero que fue el momento donde se analizó con mucha más rigurosidad el avance a nivel de pensamiento crítico de mi formación como docente y estudiante de la licenciatura.

Finalmente, es de mi interés resaltar que, al igual que sucedió con los y las estudiantes con los que tuve la posibilidad de trabajar en el aula, el desarrollo de nuevas herramientas, que también considero como capacidades durante el ejercicio de generar un pensamiento crítico, se dieron a mí a través de la lectura y la escritura.

Escribir, como lo solicita el formato académico, resultó ser en un primer momento complicado para mí. Sin embargo, el ejercicio continuo que se llevó a cabo durante los últimos dos años de trabajo me permitió encontrar en la escritura una posibilidad de organizar ideas, argumentos, reflexiones, entre otros. Por lo cual encuentro en esta herramienta una virtud para el futuro desarrollo de más investigaciones y proyectos académicos.

Además de esto, la exigencia del trabajo por obtener una fuente bibliográfica que me permitiera la apropiación teórica de este trabajo de investigación, contribuyó a ampliar mis conocimientos no solo sobre el problema social abordado en el primer capítulo de este trabajo, sino también en la formulación de la propuesta formativa para los estudiantes de grado noveno.

Así mismo, dichas apropiaciones de los contenidos académicos me permitieron acercarme a grupos, como las personas que me brindaron sus memorias en diferentes

contextos, así como al oportuno acercamiento que tuve en el aula. Por lo cual considero esto uno de los más importantes aspectos dentro de mi desarrollo de pensamiento crítico, pues el trabajo en campo dentro de mi experiencia contribuyó de formas más amplias a mi formación profesional.

Adicional a esto, pretendo que con lo aprendido en este trabajo de investigación, no solo en los contenidos académicos si no en generar unas herramientas cognitivas en los y las estudiantes, poder llevarlo a cabo con los futuros grupos con los que pueda llegar a enseñar, pues considero que, la apuesta de todo este trabajo, no se concentró únicamente en la apreciación los diferentes aspectos que se pueden presentar a través de e problema de la configuración de la vivienda en Bogotá, sino que tuvo un énfasis por dejarle a los y las estudiantes como a mí misma, herramientas cognitivas, lo cual considero un aporte de relevancia para la formación de estudiantes.

Bibliografía

Barragán, I. N. (2020). *Espacios comunes urbanos: una oportunidad para dignificar*.

Bogotá: Universidad de la Salle.

Botero, M. E. (2017). *Colonos, Comunistas, Alarifes y fundadores en Colombia: una historia sobre la central Nacional Provienda CENAPROV (1959-2016)*.

Universidad Nacional de Colombia.

Guampe, F. R. (2020). *Resignificar el inquilinato*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Henderson, J. (1984). *Cuando Colombia se desangró*. Bogotá: El Áncor Editores.

Hernández, A. A. (2012). *Análisis de la migración venezolana a Colombia durante el gobierno de Hugo Chávez (1999-2011). Identificación de capital social y compensación económica*.

Hernández, J. F. (2012). *Inquilinato, la morada sin memoria*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Jelin, E. (2002). *De qué hablamos cuando hablamos de memoria*. Siglo veintiuno de España editores, s.a.

Jiménez, R. (1977). *Algunas características sociales de los barrios marginales de Bogotá*. Universidad de la SALLE.

Molina, R. E. (2005). *Alternativa espacial para el comercio informal Inquilinato, el barrio interno*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.

Moreno, J. D. (2018). *Guerrilla Civil: trayectoria de las FARC 1949-2013*.

- Sánchez, C. Z. (1974). *PRIMERA ETAPA DEL ESTUDIO SOBRE LOS INQUILINATOS (VIVIENDA COMPARTIDA EN ARRENDAMIENTO) EN BOGOTÁ*. Bogotá: UNIVERSIDAD DE LOS ANDES.
- Shafir, L. E. (2015). *Género y memoria: Articulaciones críticas y feministas*. Universidad de Chile.
- Steiner, L. M. (2008). *Éxodos rurales y urbanización en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ruíz Guampe, F. (2020). *Hyphae, resignificar el inquilinato*. Universidad de los Andes.
- Naranjo Botero, M. E. (2017) *Colonos, comunistas, alarifes y fundadores en Colombia: una historia de la Central Nacional Provienda CENAPROV (1959-2016)*. Universidad Nacional de Colombia.
- Di Liscia, M.H. (2007). *Género y Memorias*. Universidad Nacional de La Pampa.
- Lamas, M. (2000) *Diferencias de sexo, género, diferencia sexual*. Escuela Nacional de Antropología. Distrito Federal, México.
- Bogino, M. y Fernández, P. (2017). *Relecturas de género: concepto normativo y categoría crítica*. REVISTA ESTUDIOS DE GÉNERO, LA VENTANA.
- Lamas, M. (1986). *La antropología feminista y la categoría "género"*. Asociación Nueva Antropología A.C. México
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), *Género y memoria histórica. Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico, Bogotá, CNMH*.

- Maceira Ochoa, L. (2017). *Género y memoria en las ciudades. Políticas de memoria, gènere i ciutat*, 105-157.
- Kuri, E. (2017). *LA CONSTRUCCION SOCIAL DE LA MEMORIA EN EL ESPACIO: UNA APROXIMACIÓN SOCIOLÓGICA*. Universidad Autónoma Metropolitana
- Ramos, D. (2013). *La memoria colectiva como re-construcción: entre lo individual, la historia, el tiempo y el espacio*. *Revista Realitas*.
- Halbwachs, M. (1990). *Espacio y memoria colectiva. Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 3(9), 11-40.
- Gensburger, S. (2008). *Lugares materiales, memoria y espacio social. Huellas del conocimiento*.
- Restrepo, Eduardo (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Forero, J. M. (2022). *Memorias, resistencias y luchas por la defensa del territorio de las comunidades: Sáliba, Wayuu y Tayrona. Propuesta pedagógica desde las pedagogías críticas con estudiantes de 8º del Colegio Eduardo Santos (Soacha - Cundinamarca)*
- Martínez, M. F. (2019). *El bambuco como medio para la formación del pensamiento crítico y la comprensión de las formas de resistencias desde la música*. Universidad pedagógica Nacional.
- Huérffano, D. A. (2015). *Didácticas del conflicto armado: una experiencia desde la pedagogía crítica*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Manrique, A. Y.; Rojas, C.A. & Sánchez, J.C. (2005). *Conflicto armado, narrativas y memoria social. Una propuesta para generar procesos de pensamiento crítico en la enseñanza de ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pachón Bautista, D. M. & Palacios Téllez, J. A. (2007). *Memoria social de América Latina y Movimientos indígenas. Una propuesta para la formación política y la producción de pensamiento crítico en el aula*. Universidad Pedagógica Nacional
- Angarita Tapiero, B.; Fajardo Maldonado, S.M. & Gallego Vargas, Y. M. (2008). *Formar políticamente: una apuesta desde el pensamiento crítico y la reflexión de la resistencia en contextos escolares*. Universidad Pedagógica Nacional
- Ramírez Rodríguez, C. J. (2015). *Implicaciones de la migración y el desplazamiento forzado por violencia política en el proceso de memoria de la comunidad quichua al interior del colegio Liceo Nacional Antonia Santos y los estudiantes de grado noveno del IED Gerardo Molina Ramírez en Bogotá: una propuesta desde la pedagogía crítica*, Universidad Pedagógica Nacional
- Martínez Núñez, D. (2015). *Soberanía alimentaria y memorias sociales de las comunidades de la sabana de Bogotá: una propuesta desde la pedagogía crítica para la formación política de los estudiantes de grado décimo de la IED Serrezuela en Madrid Cundinamarca* Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortiz Torres, J.D. (2015). *Paz perpetua, conflicto armado y paz en Colombia: hacia unas pedagogías críticas para la paz. Experiencia pedagógica con los estudiantes del colegio San Cristóbal sur del curso 1001*. Universidad Pedagógica

- Colegio Alejandro Obregón (IED). (2022). *"La comunicación factor del desarrollo humano"* (Plan Educativo Institucional).
- Rodríguez Fontecha, P. (2022). Narrativas testimoniales: Recurso multidisciplinar en el fortalecimiento del pensamiento crítico. Universidad Pedagógica Nacional.
- Niño, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux, *Pedagogía y Saberes*, 51, 133-144.
- Lara, L. (2017). Aproximaciones al pensamiento Crítico desde prácticas pedagógicas de aula en la ciudad de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Uribe Hincapié, R. A. & Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2023). *El enfoque de las capacidades humanas y su carácter dialógico como base de la comprensión y la formación del pensamiento crítico*. *Oralidad-es*, 9, 1-14
- Uribe Hincapié, R. A. & Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2022). *Concepciones acerca del pensamiento crítico en la enseñanza primaria y secundaria. Una revisión bibliográfica*. *Revista Innova Educación*.
- Díaz, M. (2022). Formación de pensamiento crítico a partir de ejercicios de lectura compartida y prácticas filosóficas. *Revista Internacional De Filosofía Teórica Y Práctica*.
- Cejudo Córdoba, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades: Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. Universidad de Córdoba.
- Arboleda, P. & Riveros, E. (2022). El enfoque de las capacidades centrales. Un análisis para los habitantes en Bogotá. Universidad de La Salle.

Guichot, V. (2015). El enfoque de las capacidades, de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía Socrática y Pluralista. Universidad de Sevilla.