

FORMACIÓN POLÍTICA Y DESPOJO URBANO EN LA ESCUELA: UNA
SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE EL SABER
PEDAGÓGICO.

Julián Camilo Angarita Sanjuanés

Código: 2020260005

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de humanidades

Departamento de ciencias sociales

Licenciatura en ciencias sociales

Línea de investigación y práctica pedagógica

Formación Política y memoria social

Bogotá, D.C.

2025

FORMACIÓN POLÍTICA Y DESPOJO URBANO EN LA ESCUELA: UNA
SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE EL SABER
PEDAGÓGICO.

Julián Camilo Angarita Sanjuanés

Trabajo de grado para optar por el título de:

Licenciado en Ciencias Sociales

Director:

Byron Giovanni Ospina Florido

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de humanidades

Departamento de ciencias sociales

Licenciatura en ciencias sociales

Línea de investigación y práctica pedagógica

Formación Política y memoria social

Bogotá, D.C.

2025

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de mi vida he aprendido a valorar los lugares y sobre todo a las personas que me han construido. Cada palabra compartida, cada gesto y cada aprendizaje me recuerdan que vale la pena existir cuando se camina acompañado.

A quienes forjaron lo que soy: a mi padre Heladio Angarita Arenas, y a mi madre María Fernanda Sanjuanés, gracias por haber sembrado en mí principios, convicciones y valores que intento honrar cada día, este trabajo fue, es y será para ustedes. Gracias por el amor incondicional, la paciencia y el ejemplo, soy profundamente afortunado de ser su hijo.

A mis hermanas, Diana Paola y Giovanna Alexandra, por ser guía, apoyo y sostén permanente. Muchas veces he pensado que tengo otras dos madres, sin ustedes no sería quien soy hoy, las amo. A mis sobrinos, Valeria y Nicolás, mis hermanos menores, gracias por su energía y cariño incluso en la distancia, los extraño y los llevo siempre conmigo. A Libardo por ser parte de la familia desde que tengo conciencia, gracias por acompañar siempre.

A mi tía Fanny y a mi prima Eliana, gracias por su apoyo constante durante estos seis años y por sostener siempre a la familia con mucho amor. A mi tía Teresa, a mi prima Viviana y a mi hermano-primo Jorge, gracias por acompañar estos 24 años de existencia y ser parte esencial de mi vida. A Bruno y Molly mis mascotas por desvelarse en las noches de lecturas y de estudio, por ser calor en los momentos largos de escritura, ellos fueron testigos y acompañantes del tiempo que se le dedico a este trabajo los amo.

A quienes caminaron conmigo en este proceso: a mis amigos y amigas que insistieron, apoyaron y estuvieron atentos en los momentos difíciles. Gracias por los mensajes, las conversaciones y el abrazo cuando más lo necesité en especial a Tania, Luisa, Felipe y Trujillo, por preguntar, acompañar y estar siempre allí; y a Sofía, Manuela, Angie, César, Monsalvo, Juan Camilo, Castañeda, Valbuena, Campos y Juan Pablo, por seguir reconociéndome en sus vidas y regalarme sonrisas cuando más hacían falta.

A cada maestro/maestra que encontré en la universidad, gracias por las clases, las lecturas y las preguntas que ampliaron mi mirada, a mis compañeros y compañeras, por hacer del tiempo cotidiano un espacio de aprendizaje compartido. De manera especial a Andrés, a quien siempre he considerado una gran persona conmigo y con todos siempre. También a Alisson que desde el 2023 se convirtió en una persona cercana y especial en mi vida, la universidad nos permitió forjar una amistad trascendente más allá de un espacio físico, mucho amor siempre.

A Juliana a quien conocí en este espacio, quien me acompañó durante toda la carrera, gracias por caminar a mi lado en este largo proceso, por enseñarme, corregirme y sostenerme incluso cuando yo dudaba. Gracias por el amor, la lealtad y el aguante, la universidad no habría sido la misma sin ti, contigo viví lo que con muy pocas personas se pude sentir. Más allá del espacio esperemos habitar el mundo entero si la vida lo permite, porque comenzó en un lugar que ahora no estará presente pero que trascenderá más allá de ello, con profundo amor y gratitud, este trabajo y la culminación de la carrera es también gracias a ti, somos por fin licenciados.

A quienes hicieron posible esta investigación: al profesor Byron Ospina, por su paciencia, rigurosidad y acompañamiento constante; gran parte de este trabajo es fruto de su guía.

Agradezco profundamente al Observatorio Urbano Feminista, espacio que no solo hizo parte de esta investigación, sino que fue el origen mismo de ella, gracias a ustedes aprendí a mirar la ciudad con otros ojos, a comprender el despojo urbano como una realidad concreta y a asumir la formación política como una responsabilidad ética. Muchas gracias por permitirme participar desde mi lugar como sujeto en formación, por abrirme las puertas, enseñarme con el ejemplo y demostrar que la organización colectiva transforma realidades De manera especial a Karen Sicua a quien conocí desde el 2023 y a la cual le tengo gran admiración por su trayectoria profesional, académica, por su proceso político y ético, y por ayudarme a pensar las ciudades desde un punto diferente, gracias por ser tan buena persona, por ser amable y por vivir pasiones como el fútbol de forma consciente, y Nathalie, por el apañe, la disposición y la ayuda realizada, a ustedes gracias por su compromiso, coherencia y sensibilidad han sido referentes fundamentales en mi camino académico y personal, este trabajo nace de lo aprendido junto a ustedes.

A mis compañeros del colegio Santiago, Angie, Alejandra y Paula, por su calidez y amistad. A Liseth, en especial por su apoyo y acompañamiento permanente, gracias por cada risa, cada comentario, cada charla y cada consejo, aprendiendo siempre desde el compartir y la cotidianidad, gracias por compartir siempre la palabra, por ser tan tú y por estar siempre ahí, amor infinito.

A Isabella, Antonia, Majo, Alejandro y Santiago, gracias por su compromiso y por hacer realidad este sueño. A Majo Torres, Daniel y Juana, gracias por ser parte de este proceso, donde quiera que estén, sigan siendo lo que demostraron ser. Todos ustedes dejan una huella profunda en mi vida. Agradecimiento especial a Aranza y Mariana por la colaboración artística y logística de igual manera con ustedes siempre.

Finalmente, a la Universidad Pedagógica Nacional, mi alma mater, por cada experiencia, cada viaje, cada amistad y cada aprendizaje, allí comprendí que la educación es un acto de esperanza y que aún podemos salvarnos colectivamente. Gracias por haber sido casa y horizonte por haberme permitido amar, aprender, conocer y vivir a tope la vida misma.

Contenido

AGRADECIMIENTOS	3
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: LA CIUDAD EN MANOS DEL DESPOJO URBANO: CASO BOGOTÁ, COLOMBIA.	11
1.1. Aproximaciones al término “despojo urbano”.....	11
1.1.1. Manifestaciones del despojo urbano.....	13
1.1.2 Políticas públicas del despojo en Bogotá.	14
1.2. El despojo urbano en las ciencias sociales.....	19
1.3 Memoria urbana y resistencias.	26
1.4. El barrio Las Aguas: el caso de la manzana 5.	35
CAPITULO 2: FORMACIÓN POLÍTICA Y ACCIÓN COLECTIVA: EL CASO DEL OBSERVATORIO URBANO FEMINISTA EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ.	39
2.1. Observar la ciudad para resistirla: los orígenes del Observatorio Urbano Feminista. .	41
2.2. Formación política desde el territorio: la experiencia del Observatorio Urbano Feminista.	46
2.2.1. La problematización del despojo urbano en la experiencia formativa del Observatorio.	54
2.3. Antes de formar, hay que organizarse, así se trabaja desde el Observatorio	55
2.4. Educando en las localidades: procesos y estrategias de formación política del Observatorio Urbano Feminista.	57
2.5. Del barrio a la ciudad: Las rutas de incidencia y participación del Observatorio.....	67
CAPÍTULO 3: DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: LA VIVIENDA COMO ESPACIO DE IDENTIDAD, MEMORIA Y VIDA- DEL RELATO A LA CREACIÓN.	72
3.1. El barrio y la vivienda en las ciencias sociales: entre la naturalidad, el conflicto y la reconceptualización.	73
3.1.1. La ecología urbana y los barrios populares.....	74
3.1.2. El giro espacial: producción social y construcción simbólica del espacio.	75
3.1.3. El barrio, la memoria y la pedagogía.	75
3.1.4. La vivienda entre reproducción social, autoconstrucción y mercantilización urbana.....	76
3.2.1. ¿Qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos?	78
3.2.2. Características del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	80

3.2.3. El docente y el estudiante en el ABPr.....	82
3.3. La enseñanza de las ciencias sociales y el Aprendizaje Basado en Proyectos.....	83
3.3.1. Experiencia del aprendizaje basado en proyectos y las ciencias sociales.	86
3.4. La diversificación extracurricular como practica pedagógica	90
3.4.1. La diversificación en el contexto escolar	90
3.4.2. El Proyecto Educativo Institucional del LICREALI.....	91
3.4.3. Caracterización de la población.....	95
3.4.4. El ABP y el currículo en ciencias sociales.....	96
3.4.5. Propuesta de Diversificación extracurricular en LICREALI... ..	98
3.4.6. La práctica y sus fases	98
Capítulo 4: EL SABER PEDAGÓGICO Y LA EXPERIENCIA EDUCATIVA COMO LICENCIADO EN PROCESO DE FORMACIÓN.....	110
4.1. Una aproximación al lugar de la experiencia en la sistematización de la práctica educativa.	111
4.2. El saber pedagógico y sus dimensiones	114
4.3. Lo aprendido en la experiencia: hacia la construcción de mi saber pedagógico.	118
4.3.1. Análisis desde la dimensión disciplinar:	118
4.3.2. Análisis desde la dimensión procedimental.	120
4.3.3. Análisis desde la dimensión estratégica.	122
4.3.4. Análisis desde la dimensión ético-política.....	124
5. CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.	125
BIBLIOGRAFÍA.....	129
ANEXOS.....	136

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Logo del Observatorio Urbano Feminista. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2021). Facebook.	42
Ilustración 2 Pañoletas fabricadas por integrantes del Observatorio. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2023). Instagram.....	43
Ilustración 3 Poster del lanzamiento del Observatorio Urbano Feminista. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2021). Facebook.	45
Ilustración 4 Poster del lanzamiento curso: ¡Formación Feminista: por el Derecho a habitar la ciudad!. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2021). Instagram.	59

Ilustración 5 Poster del lanzamiento ciclo de formación: POT, Vivienda y Renovación Urbana Actuaciones estratégicas y políticas del cuidado. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2024). Instagram.	60
Ilustración 6 Poster del lanzamiento diplomado: Por nuestro derecho a habitar la ciudad. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2024). Instagram.....	61
Ilustración 7 Poster Jornada de muralismo y cartografía: Bogotá parchada. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2023). Instagram.	62
Ilustración 8 Poster ciclo de conversatorios: Las Ciudades, Las Calles y Las Noches son nuestras. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2022). Instagram.....	62
Ilustración 9 Poster segundo encuentro de vivienda y espacio público ciclo de conversatorios. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2022). Instagram.	64
Ilustración 10 Logo de la campaña: El Despojo Urbano es un Crimen de Estado. Sacado de: Instagram.	67
Ilustración 11 Participación audiencia pública concejo de Bogotá. Vivienda digna para las mujeres. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2023). Instagram	68
Ilustración 12 Imagen propia tomada en el foro: “Despojo en nuestras ciudades, POT, Vivienda y Renovación”. Tomada en Bogotá el 30 de septiembre de 2023.	70
Ilustración 13 Producciones iniciales del museo escolar: memoria, territorio y despojo urbano. Fotografías tomadas por: Julián Angarita.	107
Ilustración 14 Proceso de construcción colectiva del museo escolar. Fotografías tomadas por: Julián Angarita.	108
Ilustración 15 Socialización del museo escolar como cierre del proyecto pedagógico, Fotografías tomadas por: Julián Angarita.	110

TABLAS

Tabla 1 Fases Organización de la práctica pedagógica por fases, objetivos y ejes temáticos.	104
---	-----

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado se inscribe en la línea de Investigación y Práctica Pedagógica Formación Política y Memoria Social de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. La investigación se orienta con el propósito de comprender cómo, desde la práctica docente, es posible abordar problemáticas sociales contemporáneas que atraviesan la vida de las comunidades en las ciudades, particularmente aquellas asociadas al despojo urbano, el derecho a la ciudad y la memoria del lugar en contextos de educación en la escuela.

El fenómeno del despojo urbano en la ciudad de Bogotá, entendido como el entramado de dinámicas asociadas a políticas estatales, intereses económicos y transformaciones urbanas que han traído como consecuencias segregación, desplazamiento y reconfiguración del territorio. Este accionar ha impactado de forma directa a las comunidades y barrios populares, afectando tanto las condiciones materiales de vida, los vínculos sociales, las memorias y las posibilidades de permanencia en la ciudad. Ante este escenario la formación política y la recuperación de la memoria se convierten en herramientas centrales para la comprensión crítica y horizontal de la ciudad y sus conflictos.

El primer capítulo aborda este fenómeno desde una revisión del estado de la investigación que permite identificar cómo las ciencias sociales han conceptualizado el despojo urbano en Bogotá durante el siglo XXI. Allí se analizan las principales tendencias investigativas organizadas en tres categorías: política pública y dinámicas de poder, enfoques desde las ciencias sociales, y memoria urbana y resistencias. Este recorrido no solo delimita el problema de investigación, sino que ofrece el sustento teórico desde el cual se entiende el despojo como un proceso estructural y conflictivo.

Adicionalmente, comprender el despojo no implica únicamente analizarlo académicamente, sino también reconocer las experiencias organizativas que lo enfrentan en el territorio, en este sentido, el segundo capítulo se centra en la caracterización del Observatorio Urbano Feminista¹ como experiencia organizativa y político-pedagógica en Bogotá. Mi participación en sus espacios de formación y en la campaña contra el despojo urbano no solo representó un proceso de aprendizaje personal, sino que configuró un referente formativo que incidió directamente en mi concepción de la enseñanza de las ciencias sociales. El Observatorio,

¹ El Observatorio Urbano Feminista es un proceso colectivo de base organizado por mujeres jóvenes urbano-populares en Bogotá, articulado con otras iniciativas en varias ciudades del país, que trabaja en torno a la defensa del territorio, la vivienda y la construcción de ciudad desde una perspectiva feminista y comunitaria como parte de la organización social Ciudad en Movimiento.

desde la educación popular y los feminismos comunitarios, ha desarrollado procesos de formación política que articulan memoria barrial, defensa del territorio y politización de la vida cotidiana, integrando lo pedagógico con lo territorial.

Así, el segundo capítulo no constituye un apartado aislado, sino el puente entre la problematización teórica del despojo (capítulo 1) y su traducción pedagógica en el aula (capítulo 3), de esta forma la experiencia organizativa del Observatorio permite comprender cómo las disputas urbanas se convierten en procesos formativos y cómo estas apuestas pueden dialogar con la escuela.

A partir de este referente, el tercer capítulo presenta la sistematización de la práctica pedagógica desarrollada en el colegio Liceo Creativo Libertad del municipio de Madrid, Cundinamarca. La propuesta se enmarca en el enfoque de Educación Basada en Proyectos, metodología coherente tanto con la orientación institucional del colegio como con los aprendizajes político-pedagógicos construidos en el Observatorio, desde allí, la vivienda y el barrio se asumieron como categorías pedagógicas que permitieron articular memoria, identidad y conflicto urbano en un proceso de formación situado.

El problema de investigación se formuló en los siguientes términos: ¿Qué aprendizajes pedagógicos emergen de una práctica docente orientada a la enseñanza del despojo urbano y problemáticas territoriales en el contexto escolar, y cómo esta experiencia aporta a la construcción del saber pedagógico?

En consecuencia, el objetivo general es reconstruir y analizar críticamente la experiencia pedagógica con el fin de identificar aprendizajes, tensiones y decisiones que contribuyen a la construcción del saber pedagógico. Para ello, se asume la sistematización de experiencias como estrategia investigativa que convierte la práctica educativa en fuente de conocimiento, articulando teoría, reflexión y acción.

De manera específica, el trabajo se propone:

i) d

El cuarto capítulo desarrolla el análisis crítico de la experiencia desde dichas dimensiones, permitiendo comprender cómo se configura el saber pedagógico del docente cuando articula investigación social, experiencia organizativa y práctica escolar. El trabajo concluye con una reflexión sobre los alcances y límites de la propuesta, así como sobre las posibilidades de

seguir construyendo procesos de formación política en la escuela a partir de los contextos cercanos de los estudiantes y los conflictos urbanos que atraviesan su realidad.

Finalmente, el trabajo cierra con el apartado de conclusiones en el que se recuperan los principales hallazgos de la investigación, los aprendizajes pedagógicos que suscitaron derivados de la sistematización de la experiencia y las tensiones identificadas en el desarrollo de la práctica. Aquí se identifican los alcances y límites de la propuesta pedagógica, así como las posibilidades de seguir construyendo procesos de formación política desde la enseñanza de las ciencias sociales en contextos escolares tomando como referencia el contexto cercano de los estudiantes y los problemas actuales por los que atraviesa hoy en día su realidad.

CAPÍTULO I: LA CIUDAD EN MANOS DEL DESPOJO URBANO: CASO BOGOTÁ, COLOMBIA.

1.1. Aproximaciones al término “despojo urbano”.

Para iniciar la revisión del estado de la investigación, se hace necesario en primera instancia definir lo que será catalogado a lo largo del trabajo como “despojo urbano”, para luego proceder a mostrar como este ha actuado en la ciudad, cuáles son los agentes involucrados en dicho proceso, y las tendencias investigativas desde las cuales las ciencias sociales han abordado el fenómeno.

En ese sentido en el presente trabajo, “el despojo urbano” se define como el proceso en el cual comunidades/pobladores son despojadas en contextos urbanos de sus territorios, recursos y derechos, mediado por políticas estatales y dinámicas del mercado, muy vinculado a lo que David Harvey (2003) denomina como "acumulación por desposesión", donde el capital se reproduce a través de la expropiación de espacios habitados por comunidades ya establecidas. Estos procesos han sido previamente analizados desde la geografía crítica y la teoría social marxista, Harvey indica que la urbanización ha tenido un papel fundamental como un receptor de rastros del capital, ampliando su alcance a una escala cada vez mayor, pero “a costa de impetuosos procesos de destrucción creativa que implican la desposesión de las masas urbanas de cualquier derecho a la ciudad” (Harvey, 2012, p. 45).

Esta destrucción creativa es soportada desde discursos promovidos por el Estado y agentes privados que le apuntan a reconstruir, renovar o modernizar las ciudades, estas iniciativas operan como estrategias que legitiman los procesos de intervención urbana que como menciona Valenzuela (2020) “conlleva a una acumulación por despojo en términos de Harvey que se encamina a perpetuar una vez más la segregación socio espacial en las urbes latinoamericanas” (p.13), en ese sentido, los conflictos urbanos y sus narrativas nacen desde la confrontación de las diferentes nociones de ciudad y de los sentidos que se le atribuyen al espacio urbano, por lo que el despojo urbano debe ser entendido desde la cotidianidad de los habitantes que son los que se enfrentan directamente contra estas estrategias fundadas desde el capital privado y estatal (las alianzas público-privadas).

Desde esta perspectiva el despojo en las ciudades se convierte en una herramienta esencial para los intereses del capital, tal como advierte Harvey (2012) “la creación de nuevas geografías urbanas bajo el capitalismo supone inevitablemente desplazamiento y desposesión, como horrorosa imagen especular de la absorción de capital excedente mediante el desarrollo urbano” (p. 39), en ese sentido el despojo es un accionar planificado desde una clase social y política que impone su modelo de ciudad facilitadas por el Estado, esta serie de prácticas se manifiestan según Acosta (2017) en procesos como

Desplazamientos masivos intraurbanos, militarización de la vida, mega obras urbanas, especulación inmobiliaria, gentrificación, depredación de la naturaleza, privatización de lo público, extractivismo y mega eventos, entre otras manifestaciones; y se encuentra abarcado en procesos de reorganización espacial que responden, en el mayor de los casos, a un modelo de ciudad global neoliberal. (p.86)

Adicionalmente, a este análisis se le suma el complemento de Henri Lefebvre (2013) quien afirma que el espacio es un producto social donde se reflejan y reproducen distintas relaciones de poder, lo que le da al despojo un carácter no solamente material, sino también simbólico ya que modifica de manera abrupta la vida cotidiana de las comunidades.

Lo urbano entonces entendido como un proceso social en constante construcción “permite incluir en el análisis las disputas que se dan en el territorio a lo largo del tiempo” (Urbina, 2015, p.239), en la producción del espacio, Lefebvre (2013) explica esta complejidad a partir de una perspectiva dialéctica en donde convergen las tensiones entre actores, intereses y prácticas que generan constantes transformaciones en la realidad urbana.

Para ampliar la definición del término, el despojo urbano se presenta como una convergencia de dinámicas económicas, políticas y sociales que configuran la vida cotidiana en las ciudades, donde el espacio urbano, como producto social, se ve estrechamente ligado a conflictos de clase, lo que convierte al espacio urbano en palabras de Urbina (2015) en un tipo de marketing urbano que convierte a la ciudad en un proyecto político y económico, presentado como un objeto dispuesto para el mercado y ofrecido al mejor postor.

De esa manera, la modificación y planeación de la ciudad se piensa desde las lógicas del mercado, en especial del sector inmobiliario, convirtiendo a la ciudad como un escenario de reproducción del capital a gran escala. En ese contexto, “priman los intereses particulares sobre el supuesto de interés colectivos en la reestructuración de la ciudad” (Valenzuela, 2020, p.15), pues los intereses de clases quedan en evidencia, se sobrepone el bienestar que genera el mercado, tal como menciona Urbina (2015) refiriéndose al caso del centro de Bogotá, donde las transformaciones urbanas que se han adelantado tienden a dejar al margen los intereses locales, preponderando los intereses particulares que acarrea el capital sobre las necesidades de las comunidades que habitan el territorio.

1.1.1. Manifestaciones del despojo urbano.

El despojo urbano se manifiesta a través de una serie de procesos que se expresan por medio de lo legítimo en términos legales y en lo ilegítimo en términos morales y sociales, pues el modificar la ciudad trae consigo irremediablemente el despojo a las comunidades, y esto queda demostrado cuando Harvey (2012) señala que la expropiación del suelo urbano supone la captación de rentas del suelo, y el incremento de los precios de los inmuebles, lo que supone un encarecimiento del costo de vida en los residentes originales, estos procesos suelen estar acompañados por contenido publicitario que promueven la renovación, la gentrificación, o la

revitalización como soluciones ante problemas urbanos trayendo consigo un carácter cultural, económico, cómodo y bohemio, imponiendo nuevas formas de habitar, consumir y vivir la ciudad, ajenas a las prácticas y memorias de las comunidades antes establecidas.

Como consecuencia, se generan a propósito procesos de deterioro, abandono y obsolescencia de los barrios, que luego son intervenidos bajo el argumento de recuperar lo viejo, por eso Harvey (2012) describe este fenómeno, al señalar que

Una vez que el mercado ha culminado su labor destructiva, resulta no solo que los residentes originales se han visto desposeídos de ese bien común que habían creado (viéndose a menudo expulsados de él por el aumento de los alquileres y de los impuestos sobre la propiedad), sino que el propio bien común se degrada hasta ser irreconocible. (p. 122)

Esta degradación alcanzada permite así, intervenir los distintos barrios de la ciudad que están en gran estado de deterioro, lo que posibilita la creación de una ciudad marketing totalmente moderna donde los modelos de construcción, habitabilidad y estilos de vida son impuestos de manera simbólica, económica y política, generando múltiples conflictos sociales, preponderando un modelo de ciudad capitalista por encima de otras posibilidades de habitar el espacio, es así que en la ciudad “la mayoría de sus laderas han quedado cubiertas por grandes rascacielos que no muestran ninguna huella del brutal proceso de desposesión que permitió su construcción” (David Harvey, 2012, p. 41), como ocurre con grandes proyectos inmobiliarios que se hicieron sobre territorios previamente habitados.

Es importante concluir que el despojo urbano se convierte entonces como un conjunto de prácticas gestadas desde el mercado, los agentes privados y el Estado, para poder circular capital en la ciudad, así el despojo hace parte de un entramado corporativo desde el poder, donde la ciudad es gestionada como una compañía, lógica que como advierte Lefebvre (2013), termina siendo problemática, ya que prolonga tomas de decisiones autoritarias y excluyentes en el espacio urbano. Preponderar este modelo de ciudad implica seguir reproduciendo prácticas de desposesión que fracturan el derecho a la ciudad y profundizan las desigualdades sociales que persisten en la vida urbana.

1.1.2 Políticas públicas del despojo en Bogotá.

Durante las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI, en el contexto del auge de la ciudad neoliberal y la globalización como directriz dominante de las dinámicas económicas y

urbanas en el mundo. Para el caso de Colombia se consolidó un marco normativo en la Ley Nacional 388 de 1997 (Congreso de la República de Colombia, 1997) conocida como la “Ley de Ordenamiento Territorial” donde se dan los lineamientos principales para la organización del territorio a nivel nacional, esta esta nace en el contexto del gobierno de aquel entonces presidente Ernesto Samper (1994-1998), con el fin de controlar, delimitar y construir ciudades que para ese entonces, lo habían hecho de manera informal y descontrolada.

Se aclara que este marco normativo no surgió de la nada, ya que está inscrito a una tradición previa de políticas de reforma urbana, como la Ley distrital 09 de 1989, de reforma urbana (Congreso de la República de Colombia, 1997), donde se dan las especificidades para poder intervenir la ciudad ampliamente consolidada, esta conformó el proyecto normativo que redefinía la planeación urbana en las ciudades, al introducir definiciones y mecanismo técnicos, jurídicos y administrativo buscando la funcionalidad, eficiencia y competitividad. En ese sentido como advierte Urbina (2015) estas políticas “son textos llenos de significados culturales y simbólicos (Oszlak y O’Donnell 1982; Pérez 2010; Ramírez 2010; Shore 2010; Wincour 1996), en los que se reúnen nociones concretas sobre el espacio y los sujetos” (p.221), desde esta perspectiva se formuló la ley 388 de 1997 donde se expresa una visión de ciudad construida desde el conocimiento técnico y científico, donde se detalla con precisión las maneras y mecanismos legítimos de ordenar las ciudades en Colombia, mediante un marco que caracteriza las formas de ordenanza de acuerdo al tamaño de la población y la capacidad del territorio.

Para el caso de la ciudad de Bogotá, antes de estas leyes a nivel nacional, el concejo ya había radicado el acuerdo 07 de 1979, que estableció el “Plan General de Desarrollo Integrado Especial de Bogotá que tenía como propósito trazar un proceso de planeación, basado en la alianza del sector público y privado para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos” (Concejo de Bogotá, 1979), así Bogotá se conformaba como una de las ciudades pioneras en la implementación de modelos de ordenamiento territorial que ofrecen amplias facilidades al sector privado de poder intervenir con respaldo del sector público.

Tras veintiún años después de dicha iniciativa, junto con las leyes nacionales expedidas, Bogotá se convirtió en la primera ciudad del país en materializar el primer Plan de Ordenamiento Territorial (POT) en el año 2000 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2000), mediante el Decreto Distrital 619 por el entonces alcalde Enrique Peñalosa en su primer gobierno (1998-2001), que para el año 2003 fue revisado por el Decreto Distrital 469 de 2003 (Alcaldía Mayor de Bogotá,

2003) y finalmente, adoptado en el 2004 por el alcalde Luis Garzón (2004-2008) en el Decreto Distrital 190 donde se planteaba como objetivo, utilizar el espacio de manera racional a favor de los intereses comunes, la sostenibilidad ambiental y el cuidado del patrimonio (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004), consolidando la funcionalidad institucional y económica de los POT en la ciudad.

La intencionalidad de este marco jurídico viene a responder al proceso de crecimiento que tuvo Bogotá en el siglo XX e inicios del siglo XXI, pues se conformaron unas periferias que como indica la Secretaría Distrital de Integración Social (2019), se sobrepoblaron y se configuró una zona centro con pocos residentes, lo que en consecuencia hizo que exista dentro de la ciudad grandes trayectos urbanos, grandes focos de contaminación y un costo de vida muy elevado. La ciudad creció de forma desbordada del centro a las periferias, en primera instancia por la migración rural-urbana y por el déficit de espacio para seguir expandiéndose, ya que no hay suelo de expansión urbana, por ende, el centro de la ciudad se convierte en un lugar importante, pues se concibe desde las políticas como espacio con posibilidades de poder ser intervenido como se contempla en

El artículo 39 de la Ley 9ª de 1989 que nos da un primer referente de la importancia de integrar en el centro de la ciudad a todas las capas de la sociedad, a través de la provisión de suelo para vivienda de interés social, con la adquisición pública de suelo, y la posibilidad de consolidar centros competitivos, con alto valor agregado de comercio y servicios. (García, 2014, p.28-29)

Es así, como nace la apuesta por la redensificación definida por Urbina (2015) como “el aumento de la población en un área urbana específica. La ciudad, que ha crecido hacia los extremos, ahora se proyecta hacia las alturas” (p.223), en ese sentido la habitabilidad en el centro empezó a tener un nuevo horizonte, llenar de edificios dormitorio se convirtió en la mejor opción para atraer nuevos residentes.

Para que se consolidara esto, nace como estrategia la renovación urbana, definida en el artículo 39 de la Ley 09 de 1989, que según García (2014) se plasman un conjunto de planes orientados a modificar los usos del suelo y las construcciones, con el propósito de detener el deterioro físico y ambiental de los centros urbanos y aprovechar de mejor forma la infraestructura existente, para el caso de Bogotá como añade el autor, esto se afianza mediante el numeral 5 del Decreto Distrital 190 de 2004 donde se establecen que los proyectos de renovación urbana

con inversión pública tienen como propósito atraer inversión privada para consolidar el centro de la ciudad y fortalecer este espacio mediante operaciones estratégicas.

Así la renovación comienza actuar en el centro de la ciudad, esto se intensifica con el Plan Zonal del Centro, Decreto 492 de 2007 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007) que en palabras de García (2014) completa la política de competitividad, atrayendo inversión privada a través de estos proyectos con apoyo del gasto público, con el objetivo de convertir al centro como un lugar donde se congregan una red de espacio destinado a lo económico, cultural, social, hospitalario y universitario, esa lógica de la funcionalidad es con la que se rige dicho programa, pues se reordena para volver funcional la estructura urbana, en esa medida,

En relación con las políticas habitacionales en Bogotá, el POT evidencia que la vivienda es vista desde el valor de cambio que ofrece más que en su valor de uso como advierte Harvey (2003), pues se dictamina que la creación de nueva vivienda ahora en altura, también hace parte de toda una red puesta al servicio del capital, pues en el POT se prioriza que el acceso a esta sea cada vez más reducido, desde una lógica de acceso por la compra de esta desde el consumo y la rentabilidad.

De esta manera el mercado inmobiliario impuso una lógica de producir vivienda desde una idea mercantil, pensada desde consumo, permitiendo que los privados se hicieran cargo de la construcción de esta; en procesos de renovación urbana son estos quienes plantean los proyectos y los financian con intereses de por medio, lo que imposibilita que realmente las personas puedan tener vivienda propia, ya que no se cumple el derecho sino el negocio, “lo lucrativo” que se puede sacar de esta, despojando a los ciudadanos de poder ser propietarios de esta, tal y como señalan Ávila y Carmona (2020)

Cuando la vivienda y el mercado del suelo urbano no se encuentran regulados por el Estado, estos se convierten en elementos de especulación, pero no solo para enriquecimiento de las grandes inmobiliarias, también para urbanizadores informales que obtienen ingresos por la especulación de la necesidad habitacional de las familias trabajadoras precarizadas y venden por valores mínimos enormes hectáreas de terrenos degradadas. Este es el efecto lesivo de la mercantilización de la vivienda, la prevalencia del valor de cambio sobre el valor de uso, dejando fuera a todos los destechados. (p.46)

Por tanto, el espacio en Bogotá desde la lógica de la propiedad privada se ha convertido en un lugar de disputas, donde las personas intentan acceder a la vivienda mediante la compra o el arrendamiento de esta, y los que ya son propietarios deben defenderla del acoso que produce

la renovación urbana y las intervenciones en la ciudad, por eso este marco jurídico enfatiza en que la participación democrática es central, pues se deben integrar los intereses sociales, económicos y urbanísticos.

En esa medida en los POT se plantea la participación democrática como elemento fundamental, herramientas como las Unidades de Actuación Urbanística (UAU) han presentado limitaciones en la práctica, aunque estas buscan garantizar el uso racional del suelo, el cumplimiento de la norma y para repartir equitativamente los cargos de infraestructura vial, servicios públicos domiciliarios y equipamientos colectivos (art. 39), incluyendo los aportes y perspectivas de ciudad que tienen también los habitantes de las zonas lo que convierte esto en una forma inclusiva, democrática y participativa, ante esto las UAU se convierte en un instrumento de gestión del suelo que facilita la ejecución de proyectos de renovación urbana, ya que en teoría reúne la mediación de todos los actores involucrados en la producción urbana, sin embargo, la participación de los habitantes muchas veces se limita a aceptar la inclusión de su predio dentro del área y, una vez alcanzado el aval del 51 %, se aplica la figura de expropiación a los demás habitantes (Urbina 2015, citando a Mayorga, 2012, p.222), ahora bien, estas tensiones llegan a agudizarse aún más teniendo en cuenta al contexto legal sobre las dinámicas de intervenciones urbanas Bogotá, por ejemplo, en el último Plan de ordenamiento territorial Bogotá Reverdece (2022-2035) formulado en la alcaldía de Claudia López las Actuaciones Estratégica (AE) son concebidas como

Intervenciones urbanas integrales en ámbitos espaciales determinados donde confluyen proyectos o estrategias de intervención, para concretar el modelo de ocupación territorial. Su planeación, gestión y seguimiento garantizan las condiciones favorables para detonar procesos de revitalización y desarrollo en piezas urbanas ejemplares para la ciudad, mediante la concurrencia de acciones e inversiones de la administración distrital, el sector privado y la comunidad. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2021)

En ese sentido, las AE refuerzan la centralidad del capital privado en la transformación de la ciudad, ya que pone de manifiesto la preponderancia de unos intereses por encima de otros lo que amplía el riesgo de que se produzcan nuevos procesos de despojo, esto toma fuerza, ya que propone que

Se empieza a hacer al largo plazo con el fin de “aumentar la competitividad, la productividad general y sectorial con responsabilidad fiscal” (Decreto 190, 2004, art.

1), de lo que se deduce que el objetivo prioritario del POT es garantizar la sostenibilidad para aumentar la competitividad. (Acosta, 2017, p.43)

De esta manera el nuevo POT responde a la tendencia de la competitividad y la agudiza pues pone de manifiesto que para abordar problemas prioritarios y aprovechar oportunidades para mejorar la calidad de vida en Bogotá, se debe apostar por intervenir de manera más constante a la ciudad, y ya no solo en el centro sino en toda su mancha urbana.

En ese sentido, los instrumentos, objetivos y categorías que maneja el POT en Bogotá “evidencian el espacio concebido por las élites globales y nacionales, y su relación con las exigencias de competitividad global” (Acosta, 2017, p.43), lo que ha homogenizado las formas de intervenir en la ciudad, tapando las desigualdades estructurales y legitimando prácticas de despojo legales o ilegales, como la expropiación, el deterioro programado, el abandono estatal y el acoso inmobiliario.

Para el caso de la ciudad de Bogotá, el marco normativo que ha orientado las políticas de ordenamiento territorial ha facilitado la consolidación de una ciudad prestada al interés del capital, donde herramientas como la renovación urbana y las actuaciones estratégicas operan como mecanismos a favor del despojo, aunque estas políticas se presentan a favor de la modernización y el desarrollo, solo ha incidido negativamente en las comunidades a quienes no se les contempla en estos planes y quienes sufren las consecuencias pues “las políticas urbanas de recuperación, rehabilitación y renovación están generando, voluntaria o involuntariamente, procesos de gentrificación y desplazamiento de residentes tradicionales” (Vargas, 2012, p.21), configurando cada vez una ciudad elitizada, violentando el derecho a la ciudad y la legítima permanencia de las comunidades en sus territorios históricamente habitados.

1.2. El despojo urbano en las ciencias sociales.

El despojo urbano es un fenómeno recurrente en la actualidad que se ha abordado desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales, la tendencia más grande es que se manejen desde la geografía crítica y la economía, sin embargo, estos estudios no son netamente disciplinares ya que necesariamente para ampliar el espectro de análisis en el contexto urbano se hace necesario hacerlo a partir de estudios interdisciplinarios que develen diferentes perspectivas de los fenómenos, teniendo en cuenta a los actores involucrados y los distintos procesos mediante los cuales se produce el proceso de despojo urbano.

En primera medida el despojo urbano aparece en la historia ligado por motivaciones socioeconómicas y políticas, en tanto que la ciudad ha sido un foco de circulación del capital, transformando sus maneras de reproducirse allí mediada por los intereses de los poderosos, un gran ejemplo de ello es el caso de la intervención de París, capital de Francia en el siglo XIX gestada por Napoleón III, ejecutada y producida por el barón Haussmann (político, diputado y senador francés), que trajo consigo la modificación netamente funcional con una lógica modernizadora del espacio urbano, que como consecuencia propicio el desplazamiento urbano, la segregación socioespacial y la violencia estatal en contra del pueblo ya que como señala Clemente (2018) citando a Harvey

«Para hacer surgir la nueva geografía urbana del derrumbe de la antigua se requiere siempre violencia» (2013: 37). Así, con Haussmann barrios enteros del viejo París fueron arrasados para la apertura de los nuevos espacios que permitieron airear y facilitar la circulación; unas obras mastodónticas para la época, de proporciones faraónicas, que estaban en consonancia con el carácter marcadamente imperial que Napoleón III quería para su capital (p.172)

En ese sentido, el intervenir y/o modificar la ciudad, se convirtió en una estrategia de acumulación histórica y un escenario de disputas, ya que como indica Lefebvre (2013) “el espacio no es sólo un continente inerte, sino que a través de él se realiza la reproducción de las relaciones de producción” (p.43), pues la construcción y las nociones de lo urbano viene a identificarse en el espacio urbano que desde la perspectiva Lefebvrina este ha sido producido socialmente, reflejando en él las diferentes relaciones de poder y control sobre la clase trabajadora y los conflictos que de allí han emergido, y también a la evolución del capitalismo en el espacio, ya que le ha convertido en una noción de producto, llevando a las transformaciones de la ciudad en procesos de despojo, pues al ser un producto, ha llamado la atención de la clase alta, que ha actuado en consideración con diversos mecanismos para apropiarse de este, es así que el despojo aparece históricamente en las ciudades como herramienta de control social, político y económico.

Estas dinámicas se articula con lo que Foucault (1975) denomina como el biopoder, entendido como el poder ejercido desde el Estado para controlar y gestionar la vida de las comunidades, por eso en el espacio se reproducen unas lógicas de poder organizadas y estructuradas que definen lo que se es permitido y lo que es excluido, por tanto esta disciplina se ha encargado de recoger diversas experiencias de intervenciones urbanas en el tiempo que

han plasmado una modernización por medio de políticas coloniales y postcoloniales reproducidas a nivel mundial, allí queda manifestado que el espacio urbano esta netamente ligado a la sociedad y a las relaciones de producción y de poder que allí se gestan.

El caso de París se reprodujo con el tiempo a lo largo de las grandes ciudades europeas y del norte global, para el caso de América Latina esto significó que en sus grandes ciudades se pensarán en intervenciones funcionales, que en un principio se gestaron en los grandes centros urbanos por poseer una serie de características importantes como las señala Martínez (2013) pues son zonas históricas con valores altos que poseen edificaciones para la institucionalidad, recintos culturales y edificios estatales en su interior, además de tener en ella la escenografía y monumentalización de la construcción de la nación en los muros, los monumentos y las estatuas, lo que devela que este espacio de la ciudad es una zona especial de alto valor simbólico, que siguiendo al autor, se convierte en objeto de olvido por buen tiempo, y después se vuelve a este lugar con el fin de invertirlo ante la falta de espacio para seguir urbanizando, lo que ha traído consigo el despojo a diferentes niveles de escala global.

Desde la geografía crítica, el despojo urbano ha sido analizado desde las teorías de la producción del espacio y la justicia urbana, analizando desde las políticas gestadas por el desarrollo urbano hasta procesos de gentrificación y elitización que han despojado a comunidades de sus territorios. En este marco el despojo urbano aparece aquí como una condición inherente del capitalismo contemporáneo, en tanto que si hay reorganización del espacio urbano hay despojo, ya que favorece los intereses de los poderosos dejando a un lado la de los marginados, y esto se demuestra en la apropiación de bienes comunes y lugares ya habitados en la ciudad, por medio de la acumulación por desposesión que como indica Harvey (1989) es necesaria para que el capital se reproduzca ya que se produce la expropiación y privatización del espacio urbano con fines de rentabilidad y valorización del suelo.

Esto queda demostrado en uno de los fenómenos urbanos más mediatizados en la actualidad, registrado desde el siglo XX denominado “gentrificación” término acuñado por Ruth Glass (1964), refiriéndose con este a las intervenciones que sufrió el centro de la ciudad de Londres a inicios del siglo pasado, y retomado por Neil Smith (1996) que lo define como una estrategia urbana relacionada con la globalización y el urbanismo neoliberal, beneficiándose de la renta diferencial del suelo, proceso que se da mediante la existencia de un espacio con condiciones de deterioro físicas y sociales, o sea un suelo degradado que es vendido en un precio menor, con la idea de modificarlo, reconstruyéndolo para luego venderlo a precios exorbitantes,

magnificando la ganancia en el mercado, haciendo que se conforme una revalorización económica del suelo atrayendo un nuevo tejido social de ingresos altos, despojando a los habitantes que allí vivían antes de la intervención, pues este modelo de ciudad que excluye y segrega hace que las comunidades no puedan soportar social, ni económicamente estas modificaciones, y que sea avalado y motivado por parte del Estado y sus políticas, por eso

La producción del espacio y la gentrificación dista de ser un proceso al margen del Estado y sus vínculos con el capital privado inmobiliario sino por el contrario, es un proceso de correlación de fuerzas que busca reorganizar la ciudad de manera tal que fluya el capital y las ganancias (Valenzuela, 2020, p. 22)

Siguiendo con esta línea, la gentrificación es otra estrategia del capital que influye en la revitalización y reconstrucción de los centros de las grandes ciudades, “entonces tenemos centros urbanos dedicados exclusivamente a la reproducción del capitalismo global por medio de la urbanización y con el aparato estatal como cómplice” (Contreras, 2015, p.8), lo que tiende a homogeneizar la visión de los planificadores, pues conciben los espacios deteriorados y la solución de estos, desde la funcionalidad y la ganancia.

Para América Latina hablar de gentrificación hace referencia a diferentes definiciones del concepto, pues ha sido muy usado en los últimos tres siglos, para este trabajo en línea como lo indica Valenzuela (2020) referenciando a Jaramillo (2017) que hablar de gentrificación en la ciudad de Bogotá no se puede delimitar de una manera exacta dado que la conformación del núcleo urbano fue diverso y poco planificado (p. 25), lo que le da un carácter diferente a la noción de planeación de las ciudades latinoamericanas, y a la concepción de las dinámicas propias destacando el carácter heterogéneo que existe en estos espacios urbanos, pues Bogotá al igual que otras grandes ciudades latinoamericanas, por ejemplo, Quito, Buenos Aires y Ciudad de México crecieron

Como una diáspora por su posición en la división del mercado mundial, su crecimiento económico, políticas públicas y otros factores no permiten matizar un centro gentrificable, sino unos espacios coloniales que a través de resoluciones se volvieron patrimonio cultural y posteriormente centros de alto interés turístico. (Valenzuela, 2020, p.25)

Por ese motivo en la actualidad, aunque se hable del término para referirse a cada intervención o intencionalidad de cambiar la morfología urbana en el caso colombiano, hay que tener claro que cada reconstrucción que se da en la ciudad viene con sus especificidades, y que las

políticas estatales no se enfocan solamente en el centro de las ciudades, sino que le apuestan por otro tipo de intervenciones en otros lugares de la ciudades aumentando notablemente la escala, lo que desborda el término y le da otro tipo de carácter. Ante eso es importante pensarse en otros conceptos y otras formas de definir estos procesos, que sean desde el sur y que tengan en cuenta la heterogeneidad del espacio urbano, las formas y mecanismos de intervención y las diversas nociones de los actores urbanos locales, pues el despojo urbano aparece en cada estrategia contemporánea del capital por incidir en los espacios urbanos.

Adicionalmente existe otro mecanismo, más latinoamericano y es el de la renovación urbana, que se gesta mediante las alianzas público-privadas que se dan para modificar el espacio urbano con el fin de modernizar la ciudad, por medio de las políticas públicas que le apuestan al interés general por el individual de esta forma las transformaciones del espacio urbano se ejecutan por medio de planes de renovación urbana concebidas como estrategias postindustriales que reajustan los modelos productivos de la ciudad, según Valenzuela (2020) citando a Contreras (2019)

La renovación urbana, el redesarrollo y la rehabilitación se enfilan a través de instrumentos que buscan densificar la ciudad, construir sobre lo construido (p.64). Por lo anterior los procesos de renovación urbana en Bogotá, aunque de manera dispersa y poco ejecutables se han visto como una manera de reorganizar la ciudad. Esta organización pretende orientar a la ciudad en el aprovechamiento del espacio para el capital, pero ha sido una transición marcada por un ritmo asimétrico que solo se activa en concordancia con la capacidad del capital privado, nunca pensando en los habitantes cuyas mejoras espaciales le vendrían bien para su buen vivir. (p.25)

Bajo esta dimensión queda de ante mano que el proceso económico atraviesa todos estos fenómenos, posicionando su enfoque de determinar un modelo de ciudad en pro de la urbanización para la ganancia, tanto la gentrificación como la renovación urbana trae consigo el despojo a los ciudadanos de poder habitar, expresarse y transportarse en el espacio urbano, por eso en Bogotá se puede identificar que la planeación ha sido gestada desde una política del despojo y el prevailecimiento del desarrollo económico, convirtiéndose en el proceso fundamental para seguir reproduciendo la ciudad capitalista neoliberal a nivel global, que como “señala Luxemburgo, y en el que coincide con Marx, es el papel fundamental que desempeña el Estado como agente y garante del despojo” (Acosta, 2017, p.69) algo que se ha podido datar históricamente, y que se mencionó en el apartado anterior, como se evidenció en

la ley de ordenamiento territorial en Colombia, que fue construida para la modernización y los intereses de unos pocos en las ciudades

Ante esto se ha hecho indispensable en casos de estudio sobre renovación, revitalización, intervención y políticas urbanas en la ciudad pensarse desde la interdisciplinariedad ya que convergen una serie de factores tanto teóricos como metodológicos y diversos agentes, intereses y disputas. En ese sentido el despojo actúa desde una noción económica y funcional a ella, como se puede identificar se ha reproducido a nivel global, uno de los ejemplos más comunes, es cuando actúa en los espacios más antiguos de las ciudades, que usualmente son los centros históricos, foco principal donde se han gestado las intervenciones en las ciudades, como afirma en el prólogo de la producción del espacio Martínez (2013) referenciando a Lefebvre

Hablar del centro histórico y de lo inmobiliario exige referirse, en palabras de nuestro autor, a la escasez del espacio. Una escasez «programada» que, una vez saturados otros ámbitos como las periferias de bloques de viviendas o de chalés adosados, emerge en el espacio central construido, buscando el encarecimiento de parcelas determinadas consideradas únicas, exclusivas. Pero, claro es, esta alza de los precios vinculado a la escasez no se produce como un hecho aislado. Paralelamente se produce una estrategia de expulsión de individuos o grupos «incómodos» e «inquietantes» hacia las periferias. Clásica fórmula esta que, como ya afirmara Engels, la burguesía utiliza en la ciudad para «solucionar sus problemas» (y particularmente los de la vivienda): los desplaza a otro lugar (p.19)

Este desplazamiento hace parte de toda una estrategia en contra de las comunidades urbanas, pues los estándares modernizadores impulsados desde los inversores, el sector inmobiliario y el propio Estado para con la ciudad, no concibe una ciudad para todos vulnerando el derecho a la ciudad y esto es lo que desarrolla en su obra Lefebvre (2013) identificando detalladamente que el espacio urbano debe ser de común producción social, destacando el derecho a participar y usar el espacio apropiado por todos, en ese sentido el despojo urbano va en contra del derecho a la ciudad y es inducido por aspiraciones económicas, políticas y sociales, generadas por la especulación inmobiliaria, la gentrificación y la especulación mecanismo que convierten al paisaje urbano parafraseando a Zukin (1995) en ciudades en bienes de lujo para la clase alta, pues el objetivo de la modernización en el urbanismo es ofrecer la ciudad al capital y a las personas que puedan mantenerse económicamente, por eso el derecho a la

ciudad se ve fragmentado ya que los habitantes no pueden acceder a los espacios urbanos, ni tampoco transfórmalos en lugares habitables y justos para todos, pues el despojo la permea convirtiéndose en una política y una práctica recurrente al momento de modificar las ciudades, pues el capital propicia pues “la verdadera necesidad del desplazamiento es la apropiación de la renta urbana en usufructo de la renta diferencial generada a partir de activar un mecanismo de especulación” (Villegas y Villegas, 2017, p.13) como sucedió en el Bronx, ahora distrito creativo, que desde sus inicios en el 2004 fue permitido por parte del Estado, generando desplazamiento de los habitantes originales que al tener relación con la criminalidad y la clandestinidad abandonaron sus predios, lugar que se mantuvo abandonado por parte del distrito alrededor de doce años, que como apuntan Villegas y Villegas (2017) intervino despojando a los habitantes de calle del lugar que habían apropiado, pues en el año 2016 el lugar es intervenido cuando la renta del suelo del lugar estaba ya muy baja, lo que hizo que especuladores y el sector inmobiliario empezaran a actuar para poder apropiarse de este lugar, planteado en el POT Bogotá Reverdece (2022-2035) como sector de renovación urbana, es así como todo un marco jurídico junto a políticos han incidido en que “esta reorganización espacial que vienen sufriendo las ciudades, se están apoyando constantemente en procesos de despojo, reproduciendo una geografía marcada por las disputas y los conflictos socio-espaciales” (Acosta, 2017, p.31) pues es en la violencia y en la usurpación donde el capital encuentra los grandes métodos para dejar atrás los limitantes a sus apuestas en las ciudades, por eso es importante hacerle frente mediante los lazos comunitarios, las solidaridades locales, la unión de procesos a gran escala en la ciudad, y a visibilizar campañas como la del observatorio urbano feminista denominada “El despojo urbano es un crimen de estado” iniciado desde el año 2022, gestando procesos pedagógicos y políticos populares donde se puedan discutir nociones de ciudades, perspectivas diversas desde las comunidades y sus cotidianidades para generar reflexiones, acciones y mecanismos en conjunto que permitan actuar en pro del derecho a la ciudad en contra del despojo pues como menciona Harvey (2012)

Un paso hacia la unificación de esas luchas, aunque no fuera en absoluto el último, sería el de concentrarse en esos momentos de destrucción creativa en que en la economía de acumulación de riqueza se transfigura violentamente en economía de desposesión, reivindicando abiertamente el derecho de los desposeídos a su ciudad, su derecho a cambiar el mundo, a cambiar la vida y a reinventar la ciudad de acuerdo con sus propios deseos. Ese derecho colectivo, entendido a un tiempo como consigna de

trabajo y como ideal político, nos retrotrae a la antiquísima cuestión de quien está al mando de la conexión íntima entre urbanización y producción Y uso del excedente. Quizá, después de todo, Lefebvre tenía razón, hace más de medio siglo, al insistir en que la revolución de nuestra época tiene que ser urbana, o no será (p. 49)

Lo cual se convierte en última instancia en la contestación directa y el rechazo total al despojo intentando incidir en la producción de lo urbano y a tejer comunidad en grandes escalas para hacerle frente a las intervenciones y tratar de ponderar las visiones de una Bogotá verdaderamente para todos desde quienes la habitan de norte a sur y de este a oeste cotidianamente, pues la ciudad será producida por la comunidad o no será.

1.3 Memoria urbana y resistencias.

Los paisajes están llenos de lugares que encarnan la experiencia y las aspiraciones de los seres humanos. Estos lugares se transforman en centros de significados y en símbolos que expresan pensamientos, ideas y emociones de muy diversos tipos. El paisaje, por tanto, no solo nos muestra cómo es el mundo, sino que es también una construcción, una composición de este mundo, una forma de verlo.

Nogué (2007)

La cita que da inicio a este apartado muestra que lo que se contempla como paisaje, pues este no es lo que se ve a simple vista, por ende, no es algo netamente físico o natural, adicionalmente no se puede concebir solamente como un contenedor de objetos, pues este ha sido modificado, valorizado y significado por las personas que en el espacio lo han reproducido y representado, es así como surge la importancia de concebir el paisaje como algo que ha sido construido a partir de la relación del ser humano con su entorno, por eso es indispensable pensar en la memoria pues esta hace parte de la construcción del mundo ya que relata el paso del tiempo y todo lo que concierne a ello desde las personas que la han habitado desde generaciones pasadas, pues esta no es simplemente una actividad natural del cerebro del ser humano, porque está marcada por factores sociales, políticos y culturales, construyendo múltiples representaciones del pasado, siguiendo con esa idea para De Certeau (2000) la memoria no es solo un retenedor de recuerdos, sino que es una producción que se construye a través de la narración y la apropiación de los relatos, pues no solo está compuesta por hechos concretos que se recuerdan, ya que se forma a partir de la vida cotidiana expresada en la oralidad de las personas, por eso la memoria en esta línea se reconstruye constantemente,

trayendo un pasado y un presente influenciado por la cotidianidad y la narrativa de los individuos, del mismo modo Halbwachs (1925) le agrega a esa definición que la memoria es un fenómeno netamente social moldeada por las estructuras que nos rodean, es así que aborda el término de memoria colectiva, donde los recuerdos son compartidos y transmitidos a través de narraciones y prácticas, así la memoria aparece fuertemente ligada a los grupos sociales, además Ricoeur (2004) sostiene que la memoria está vinculada con la identidad y el relato, está parafraseando al autor es una construcción mediada por la representación y el olvido, es una narrativa que se construye constantemente, es así que se infiere que la memoria es la representación inmaterial de lo que se ha moldeado y reproducido en el mundo por parte de los sujetos, esta trae consigo significados, sentimientos y subjetividades que yacen al interior del individuo y se reproducen de manera general en las colectividades que perpetúan sus narrativas en el tiempo de forma moldeable y cambiante, influenciadas por presiones culturales y políticas.

Para el caso urbano la memoria es la representación viva de lo que es la ciudad, pues desde la producción del espacio en la lógica de Lefebvre (1978) este ha sido producido mediante la construcción social que rescata las memorias pasadas, las resistencias sociales y las transformaciones en la ciudad, así la memoria se convierte en el testigo vivo de como se ha construido y modificado la ciudad con el pasar de los años, esto es lo que denomina el autor como espacio vivido. Adicionalmente, Harvey (1973) indica que temas como la memoria urbana generan gran debate y confrontación, pues implica disputas por la conservación y el relato que se quiere reproducir en la manera de cómo se construyó la ciudad, en el contexto de Bogotá se puede ver reflejado, ya que instaura una historia colectiva en el contexto del capitalismo que le apuesta a transformar o modificar lugares borrando por completo la historia, la memoria y los recuerdos de las comunidades y del espacio existente, así como Portelli (1997) indica la memoria no puede reducirse a monumentos o leyendas, pues es en los habitantes y su vida cotidiana, en sus historias donde residen los recuerdos y los olvidos, concediéndole a la memoria el no ser estática sino más bien cambiante, pues como caracteriza Massey (2005) son serie de recuerdos que se reconstruyen a partir de relaciones sociales y de poder, por ello hay que concluir que la memoria urbana es un conjunto de relatos que construyen nociones de ciudad, que rescata múltiples expresiones, formas y sentidos que las comunidades le han dado a la ciudad y su aporte en la construcción de esta.

Por eso la memoria urbana para el caso de Bogotá está ligada a la vida de las comunidades y sus relatos, pues esta ciudad que se pobló en su mayoría por asentamientos informales y formas

de habitar populares produjo una ciudad que constituye sobre la forma urbana “que evidencian que la ciudad latinoamericana es la memoria y los paisajes de las clases populares (indígenas, campesinas, afrodescendientes) que la han construido” (Murcia, 2022, p.44) pues han representado en el espacio urbano su forma de habitar y existir, como lo es el poblamiento de las periferias con asentamientos informales, las ventas ambulantes, diversas formas de movilizarse, los grafitis en las paredes, entre otras acciones propias de la clase popular, en esa medida la memoria en Bogotá se liga al espacio en sí, pues está reconoce diferentes versiones de la historia de la ciudad o un sector en específico de esta, destacando las visiones de los habitantes que en su mayoría fueron quienes organizaron y constituyeron la ciudad que hoy en día existe.

Aunque se ha demostrado que la memoria es un pilar fundamental de la construcción de la ciudad pues está se ve reflejada en las paredes, en la historia y las costumbres de las personas en el espacio urbano, para el sector público- privado y todo el marco jurídico no representa ningún valor en específico, esto se identifica en la construcción de un plan de ordenamiento territorial que responde a la competitividad, a la circulación del capital y a la modificación del paisaje urbano que como se ha mencionado, se hace mediante la renovación urbana y otros mecanismos que han propiciado el desplazamiento forzoso de las comunidades en la ciudad, por eso se hace importante reflexionar alrededor de la memoria, así como indica x| (2014)

Mejor cabría problematizar el tema de cuán vulnerable es la memoria; y de la indiferencia, civil y gubernamental, ante la memoria colectiva en proyectos de esta índole, y cómo a partir de esa problemática se encuentran medios para recuperar lo que a una ciudadanía y a una administración menos parece importarles. (p.13)

De esta manera la memoria se ve reducida en estos planes, pues la noción de construir la ciudad por parte de las dinámicas de poder no reconoce en esta un potencial a destacar, pues el pasado no interesa, ya que el utilizar palabras y acciones como renovar o revitalizar hacen que el futuro sea el que interese dejando el pasado a un lado y con este identidades, personas, historias y lazos sociales por eso el marco legal creado posicionan una narrativa moderna frente a otra obsoleta, de esta manera la memoria comienza a estar en constante tensión por las relaciones de poder que se ven muy marcadas en la producción de la ciudad en el presente. Para los planificadores este tema no es de importancia, no es necesaria porque se destruye, se borra, esta no puede hacer parte del espacio concebido en términos de Lefebvre por parte de los que tienen el poder pues proveen un discurso en el que indican según Urbina (2015) que

Necesitamos embellecernos, renovarnos, ser positivos, amar a Bogotá, construir una linda fachada y desplazar la pobreza. La mejor forma de lograrlo es borrando la memoria. Esta vez, al desplazamiento causado por el conflicto armado se le une el desplazamiento producto de la renovación urbana. (p.232)

El no rescatar la memoria se convierte entonces en algo intencional, si no existe rastro de lo que antes había y de quienes habitaban allí, se hace legítima la renovación en la ciudad porque no hay rastros de víctimas, ni despojados, entonces este ataque como bien plantea Vargas (2012) es directo a las memorias individuales y colectivas de habitantes tradicionales, pues la producción del espacio desde los planificadoras (públicos-privados) le imponen un modelo de ciudad a costa del desplazamiento y la destrucción de los lazos sociales y cotidianos de la vida de estos, por eso el demoler la producción del espacio popular, las huellas que han dejado en la mancha urbana se hace fundamental para cumplir con el propósito de modernizar la ciudad, pues “la memoria y los vínculos afectivos con el barrio son valores intangibles difíciles de reemplazar” (Hurtado y Rinaudo, 2022, p.141), que al ser borrados del todo legitiman la violencia, el acoso y el despojo pues una ciudad que borra por completo rastros del pasado, pone en evidencia que quiere construir una historia moderna que se hace a costas de espacios sin memoria y desterrados.

Es así como en las investigaciones sobre casos de estudios del despojo urbano en la ciudad, que se han dado en barrios como Las Aguas, San Bernardo, La Macarena y las localidades de Suba, Ciudad Bolívar entre otros se ha podido evidenciar que en los lugares despojados “están las voces, los recuerdos, los silencios y la posibilidad de narrar sobre los escombros en una ciudad donde la memoria es cada vez más difusa. Aquí siguen construyendo sobre las ruinas, seguimos avanzando sobre el olvido” (Urbina, 2015, p.229) pues los nuevos proyectos de movilidad, vivienda, comercio y educación que se instalaron en esos espacios están fundados en el olvido, ya que aparece como marco de referencia para avalar la renovación, se construye sobre algo que antes existía y que ya no se recuerda, se perdura el olvido sobre la memoria.

Por eso a pesar de que la memoria es reducida por las dinámicas de poder en la construcción de ciudad, también es contestataria y resistente cuando las comunidades hacen uso de esta, ya que como indica De Certeau (2000) la memoria al no ser estática se convierte en una forma de resistencia por parte de los individuos, pues el recordar y narrar desde la vida cotidiana puede dar una iniciativa crítica a las versiones dominantes impuestas, ya que las

personas le dan una carga de emotividad a lo que han desarrollado en la ciudad como los lazos sociales, el habitar en los barrios, las historias generacionales, la adquisición y construcción de sus viviendas entre otras refuerzan el relato de valorizar, denunciar y repercutir en el escenario público en pro de la defensa de lo auto producido por las comunidades, es así como un lugar específico como una casa puede esbozar diversos sentimientos como describe Hurtado y Rinaudo (2022) después de realizar una entrevista

Para Víctor, su casa es una expresión de su identidad. El valor atado a la memoria aquí tiene que ver con el proceso que implicó la construcción de su casa, en donde pudo plasmar sus gustos y proyectos a lo largo de los años. Especialmente en el caso de la autoconstrucción, la vivienda se vuelve un elemento de expresión personal y un factor clave de la auto-representación frente al mundo social. (Hurtado y Rinaudo, 2022, citando a Karsten, 2017 citado en Jansen, 2014, p.138)

Esta auto-representación que queda plasmada en un espacio concreto de la ciudad es la que hace que las comunidades tengan arraigo con su territorio, la casa producida por el diseño, esfuerzo, tiempo y dinero de las comunidades hace que no solo sea un lugar para habitar y resguardar personas, sino que se convierte en espacio de significados, refugio propio, lugar donde se desarrollan las acciones privadas, donde se demuestra como indica Bachelard (2000) que

Gracias a la casa, un gran número de nuestros recuerdos tienen albergue, y si esa casa se complica un poco, si tiene sótano y guardilla, rincones y corredores, nuestros recuerdos hallan refugios cada vez más caracterizados. Volvemos a ellos toda la vida en nuestros ensueños. (p.31)

Este espacio entonces comienza a significar algo más allá de lo material, se le da una carga de sentimentalidad que amplía los rasgos de la casa; esas cosas que son inmateriales no se pueden medir generando consideraciones y nuevas características en el espacio que empiezan a sobresalir, todo esto hace que las personas se asienten y formen identidades a partir del espacio y las relaciones sociales que se forman en él, por eso es importante mencionar que “es claro que para algunas la memoria sirve para incorporar elementos intangibles dentro de los valores asociados a la vivienda, como el sentido de pertenencia, el arraigo y la seguridad” (Hurtado y Rinaudo, 2022, citando a Urry, citado en Elliot y Wadley, 2013, p.139) lo que le da una agencia a la memoria de reproducir, producir y mantener formas de habitar el espacio urbano, un buen ejemplo de ello, es lo que sucede en el caso de los barrios, allí se han formado identidades

colectivas arraigadas a un lugar en específico, por eso al verse atacados por proyectos de renovación o deterioro intencionado, las personas empiezan a usar la memoria, por ejemplo, “ante un panorama de cambio como el del barrio Las Aguas, el arraigo se expresa frente a la incertidumbre sobre el futuro, no solo de las condiciones residenciales, sino del barrio mismo y su identidad” (Hurtado y Rinaudo, 2022, p.139), por eso esta se convierte en un agente capaz de movilizar masas, generar organizaciones, movimientos sociales en pro de la defensa del territorio urbano ya construido y habitado por las clases populares, en ese sentido

La memoria desempeña “un papel altamente significativo, como mecanismo para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades. A menudo, especialmente en el caso de grupos oprimidos, silenciados y discriminados, la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo/a y en el grupo” (Jelin, 2002, p. 9-10). Por otra parte, las fuentes orales cumplen un papel fundamental que artistas e investigadores como Abderhalden destacan, en tanto son narrativas de una memoria social, atributo que a su vez historiadores como Mauricio Archila reconocen “primero, porque son unas metodologías que nos permiten acercarnos a seres humanos tradicionalmente excluidos; segundo, porque ayudan a oír las diferentes voces del pasado; y, finalmente, porque ayudan a reconstruir historias de lo diferente y no exclusivamente de lo homogéneo” (Archila, 1998, p. 286, citado en Flórez, 2014, p.06)

En esa medida la memoria empieza a jugar un papel fundamental para la defensa, el nacimiento y la perduración de los barrios, pues en esta es donde se reconoce la trayectoria larga de construcción de un espacio con el tiempo, la intervención de las familias que lo construyeron, la estética y toda la carga sentimental que surge al pasar las memorias de generación en generación, la identidad y el tejido social que se conforman, por eso la memoria y el espacio como menciona Harvey (2012) forman fuertes lazos culturales basados en la etnia, la religión, patrimonio cultural y las memorias colectivas, que llegan a unir como dividir, trayendo la posibilidad de crear solidaridades y amistades, cosas que no surgen tan fácilmente en otros espacios, lo que por ende se hace importante destacar a la hora de valorar los espacios urbanos construidos, ya que no son solamente fachadas de casas y/o edificios pues traen consigo un conjunto variado de grandes características tangibles como intangibles que se relacionan entre sí y tienen la misma importancia, ante esto las políticas de intervención en la ciudad planteadas en el POT por parte de los agentes privados y públicos, tienen la postura de no dimensionar todas las características que la memoria le ofrece a un espacio construido, por eso mecanismos

como la renovación urbana y las actuaciones estratégicas confrontan a esta borrándola por completo, y esto es lo que dimensiona Flórez (2014) en su trabajo sobre el Barrio Santa Inés lo que se conocía como el Cartucho, que fue desalojado, demolido y reconstruido en un parque llamado Tercer Milenio pues

A lo largo de esta experiencia, “demoledora” en todos los sentidos del término, íbamos tomando conciencia de que cada demolición de un inmueble iba borrando la perspectiva de una memoria fundamental [...] de la ciudad. Una memoria arquitectónica y una memoria social y cultural pero también un patrimonio intangible, constituido por una narratividad que no cuenta sino con la oralidad como fundamento de existencia (Flórez, 2014, citando a Abderhalden, 2006, p.5)

Al eliminar cada memoria, cada huella de manera violenta y tajante se invita a pensar en cómo se concibe el pasado, y lo que este ha dejado, y como en últimas lo que puede perdurar de él, es lo que las personas rememoren de este y lo transmitan, por eso en ese sentido y como se identifican en diversos casos de estudios de diferentes barrios de Bogotá, la intervención de las alianzas público-privadas, como en el caso de Flórez (2014), quien permite evidenciar que la memoria desde estudios interdisciplinarios se convierte en un mecanismo fundamental para prevalecer los barrios, pues la construcción de una ciudad desde el poder popular formulan otras alternativas de habitabilidad que no borran lo que en la ciudad ya se ha construido, pues en los casos que el despojo urbano ha borrado por completo física y simbólicamente un espacio como lo fue el Cartucho, el Bronx y la Manzana 5 del Barrio las Aguas para dar unos ejemplos, se ha podido identificar que se han convertido en símbolos de resistencia, procesos que las comunidades y los académicos críticos traen a colisión para la no repetición en los barrios y las localidades, pues estos escombros que se dejaron en esos ejemplos, más el arraigo, el tejido social y las identidades formadas en los barrios hacen en las relaciones con el espacio un “vínculo donde se incubaba la posibilidad del contagio de sentimientos de indignación y de catarsis amorosas frente a la violencia del despojo; y, en este mismo sentido, la capacidad de agencia política de las ruinas” (Márquez y Góngora, 2023, p.21) porque es en los acontecimientos que ya sucedieron, en las memorias que ya se han borrado donde surge la capacidad de las personas de pensarse en esas intervenciones, de cuestionarse si es lo mismo que les puede suceder, ante ello explorar las memorias de lugares que dejaron de existir, permite develar ¿cómo sucedió el despojo?, ¿a quienes despojaron?, y ¿por qué se reemplazó lo que fue despojado?, para poder pensarse las futuras intervenciones con la misma lógica y pensar alternativas en cómo defenderse de ello, ante este panorama como lo es Bogotá en la

actualidad se encuentra que “la memoria se convierte en el “medio” para explorar en ese pasado y reinventar un presente que permita desenmascarar los mecanismos del “progreso” que genera los escombros” (Márquez y Góngora, 2023, p.21), entonces pasa a ser un dispositivo reivindicativo y de denuncia colectivo donde se trae al escenario todo lo intangible que se conforma en la construcción de la ciudad para que se tenga en cuenta, pues la relación de las personas en la vida cotidiana con el entorno urbano pone en cuestión la visión dominante de como los planificadores conciben la ciudad, e invita a formar relaciones entre localidades para preponderar sus barrios y no legitimar las intervenciones que se hicieron, que se hacen y que se quieren hacer en Bogotá, por eso la agencia de esto parte del hecho de que

La memoria no es un depósito de significados históricos que el recuerdo recupera simplemente mirando hacia atrás. Estas historias nos recuerdan que excavar en las ruinas puede ser un ingrediente vital para el trabajo crítico del presente. La formulación de la memoria es un campo de disputa incesante entre qué y cómo recordar. (Márquez y Góngora, 2023, p.22)

De esa manera la memoria trae al escenario narrativas que ayudan a comprender el presente y problematizarlo, pues moviliza oralidades propias de los habitantes de la ciudad, que desde las cotidianidades reproducen memorias que refuerzan una comprensión de lo que ha sido el espacio urbano, por ende, pone en cuestión las visiones de los dominantes que quieren imponer su propia historia, memoria y modelo pasando por encima de las concepciones diferentes a esta, por eso es importante

Reconocer las apuestas comunitarias pues permite desarrollar otros valores con base a las memorias barriales y las identidades que permiten generar una proyección territorial comunitaria, autónoma y autogestionada, contrarrestando la disociación que realiza el capital al imponer una dinámica de extractivismo. (Murcia, 2022, p.168)

Se convierte entonces en un mecanismo de resistencias que propicia la permanencia de los lugares ya construidos, debido a su importancia simbólica, al valor sentimental, a lo estético, a lo que aportó en su momento en la consolidación de la ciudad, trae un pasado de memorias individuales y colectivas que permiten analizar en primera medida el pasado, para así replantearse la construcción de la ciudad a futuro, y poder poner en tela de juicio incluso problematizar el modelo de ciudad que quieren imponer por eso “se trata, entonces, de recuperar la memoria de un lugar, los rostros de un espacio en proceso de demolición, las familias que allí vivían” (Urbina, 2015, p.234), pues esto emerge como mecanismo en el cual

se argumenta y se retrata los valores no solo materiales sino simbólicos que ha dejado la producción de su espacio en el entorno urbano, y como está contribuye en la producción de la ciudad, es así que desde allí se pueden lograr múltiples reflexiones, mediándola desde las diferentes disciplinas logrando cuestionar, el ¿cómo puede incidir la memoria en la verdadera construcción colectiva de los POT?, por ejemplo. Ante esto se hace indispensable partir desde el uso y la importancia de la memoria desde las comunidades para partir desde una ruta de verdadera participativa, por eso el destacar la memoria como parte relativa de la vida urbana permite pensarse desde las comunidades mecanismos de acción, redes de apoyo y visibilizar posturas políticas que ayuden a actuar en la ordenanza del territorio, y a poner en cuestión las renovaciones y actuaciones estratégicas que empiezan a operar en la ciudad de Bogotá, además que esta permite unir sentimientos en la comunidad ejerciendo solidaridades emergidas desde el arraigo expresados pues

Las ciudades latinoamericanas, y particularmente Bogotá, han desplegado mecanismos del despojo a la vez que emergen, desde los habitantes, históricos procesos de resistencia basados en la organización territorial, la búsqueda de formas equitativas y justas de construir el espacio urbano, en oposición a la mercantilización de los territorios. (Murcia, 2022, p.7)

Por eso es indispensable desde diversos espacios pensarse la memoria urbana como un proceso colectivo que le aporta a la conservación, vitalidad y preservación del tejido social urbano y de los barrios ya construidos, en esa lógica el incidir desde la memoria permite dimensionar otra forma posible de seguir construyendo a la ciudad que no se inscriba en el orden dominante, apostando por dar incidencia política mediante las organizaciones y procesos formativos, pues “un redescubrimiento de los valores de la ciudad existente irá unidos desde entonces a la idea de persistencia de la historia y la memoria colectiva en el tejido físico de la ciudad” (Arteaga y Escallón, 2012, p.58), y es precisamente desde esa idea que conflictos como los que suceden hoy en día en el entorno urbano deben ser analizados desde diversas perspectivas, para que se comprenda de una mejor forma lo que sucede, y ante ello se generen mecanismos en pro de la defensa de los territorios de las comunidades, por eso se ve que desde la memoria existe potencial de análisis ya que involucra nociones distintas de un pasado desde las comunidades, que al ser recogidas puede plasmar un acercamiento a este, y que permite entre otras cosas traer al debate cualidades intangibles que también son relevantes en la construcción de una ciudad que se convierten en los valores a rescatar cuando se hable de defender y preservar espacios urbanos, por eso estos temas deben ser tratados desde lo académico, llevados a espacios de

formación comunitarios, populares pero también formales, como lo es la escuela y llevar estos casos allí, para que se piense desde las juventudes estos problemas contemporáneos que le son pertinentes abordar.

1.4. El barrio Las Aguas: el caso de la manzana 5.

El Barrio Las Aguas se encuentra ubicado en la localidad de La Candelaria en pleno centro histórico de la ciudad de Bogotá, en la actualidad posee diferentes lugares emblemáticos que funcionan como puntos de encuentro y referencia para quienes habitan o transitan por el sector tales como lo es la Universidad de los Andes, la Cinemateca Distrital, la estatua de La Pola entre muchos otros, además de ser en muchas ocasiones lugar de paso para la subida al cerro de Monserrate, hoy en día en el barrio ofrece una oferta de educación superior amplia, comercio formal y de cadena, lugares para el ocio y la reunión social, así como una importante conexión con el sistema de transporte público Transmilenio.

Bajo ese contexto actual, es importante poner el foco de atención en lo que le sucedió a la Manzana 5 del barrio, espacio que anteriormente estaba conformado por viviendas locales, antiguos comercios locales y zonas de parqueaderos. En un primer momento allí se pensó en construir el Proyecto Centro Cultural Español, iniciativa que según Urbina (2015) fue un convenio que se realizó entre la Empresa de Renovación Urbana (ERU) y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) para construir un centro cultural y gestar un proyecto de comercio y vivienda con el fin de atraer nuevos residentes. El Estado así, fue el primer facilitador de dicha intervención ya que la realizó sin una consulta efectiva con los habitantes del sector. Esto se demuestra por las irregularidades que se dieron en el proyecto, la AECI no cumplió los tiempos establecidos y el proyecto terminó siendo cancelado lo cual generó molestias a los residentes del sector y al gobierno nacional, además las pruebas demuestran que no todos los habitantes estaban de acuerdo con dicha intervención, pues Urbina (2015) señala que en “un informe realizado por la Contraloría (2011b), se establece que la ERU adquirió, en total, 37 predios por medio de la figura de enajenación voluntaria y, dada la objeción de algunos propietarios, 13 de estos predios se adquirieron por medio de la expropiación administrativa.” (p. 219 y 220), lo que de los mecanismos usados por el Estado para apropiarse del suelo urbano pues tanto la enajenación voluntaria o la expropiación se convierten en mecanismos violentos de presión estructural en contra de los habitantes.

Adicionalmente, se le suma el problema de los avalúos realizados para el pago de dichas viviendas, pues el análisis de estudio no se hizo desde el reconocimiento de casa por casa, sino que se dio mediante un ejercicio comparativo con sectores aledaños al barrio

La ERU contrató a la Lonja de Propiedad Raíz de Bogotá para realizar los avalúos, que se obtuvieron por medio de una metodología de comparación en la que se utilizaron predios ubicados en sectores como Las Cruces y Santa Fe, que no contaban con características similares a los inmuebles ubicados en la Manzana 5. La ERU omitió el procedimiento de verificar y solicitar la investigación de mercado que sustentaba dicho estudio; por esta razón, los avalúos realizados de forma inconsistente se consideraron vigentes durante la adquisición de la mayoría de los predios. (Urbina, 2015, p.220)

Como consecuencia a esto las familias que cedieron sus viviendas recibieron pagos que no correspondían al valor real de sus propiedades, lo que llevó a disputas legales por el pago insuficiente, así mismo, indica Urbina (2015) que “los habitantes que fueron expropiados no recibieron la suma correspondiente de forma inmediata” (220), pues y parafraseando a la autora, el pago duro por más de 9 años en un banco, ya que fue enviado al Tribunal Administrativo de Cundinamarca sin el debido reembolso a sus receptores, proceso dado en 2008 mientras se resolvía el futuro del proyecto que tomó rumbo hasta solo el 2014 cuando se conoce que allí se realizara el Núcleo Educativo y Cultural Las Aguas donde se construyó posteriormente la nueva Cinemateca Distrital, el proyecto residencial City U y lo que se proyecta en el actual POT como el Plan Parcial Progresía Fenicia.

Las consecuencias del proceso de renovación en la Manzana 5 no pueden entenderse únicamente como un cambio físico del territorio, ya que fue una transformación profunda en las trayectorias de vida de sus habitantes, aunque el proyecto inició en 2006 y gran parte de las negociaciones se cerraron posteriormente, las irregularidades en la gestión adelantada por la ERU dieron lugar a múltiples acciones judiciales interpuestas por propietarios que exigían el restablecimiento de sus derechos y la reparación de los daños ocasionados (Contraloría de Bogotá, 2011a, citado en Urbina, 2015, p. 233), más allá de la denuncia formal, la autora indica que estos procedimientos revelan la verdadera base a partir de la que se construye la ciudad y evidencian una relación asimétrica entre el Estado y los ciudadanos, en donde el discurso del interés general termina imponiéndose sobre las realidades particulares.

El impacto del desplazamiento fue especialmente significativo en personas mayores, para quienes la pérdida de la vivienda no representó solo un traslado espacial, sino el desarraigo de

una historia de vida Urbina (2015) señala que varios casos estuvieron asociados a afectaciones en la salud física y emocional, por ejemplo, el caso del poeta Jairo Aníbal Niño, quien según testimonios recogidos por vecinos, habría sufrido una profunda depresión tras el desalojo de su casa y falleció poco tiempo después. Esta situación demuestra que el desplazamiento urbano no es un fenómeno meramente administrativo, sino una experiencia que fractura vínculos afectivos, memorias y redes comunitarias.

Casos como el de la familia Torres reflejan la dimensión humana del conflicto ya que, tras siete años de resistencia, fueron los últimos en abandonar la Manzana 5, según el relato recogido por Urbina (2015), nunca se abrió un espacio real de negociación y la salida se dio por la vía legal bajo un sentimiento de imposición. Para ellos la vivienda no solo era el lugar donde habían habitado por más de cincuenta años, sino también el espacio donde funcionaba una tienda que constituía su sustento económico. La demolición de la casa implicó la pérdida simultánea de hogar, memoria y fuente de ingresos. Esta tensión que se genera muestra cómo la planificación urbana al privilegiar el interés general invisibiliza procesos históricos e identidades construidas en el territorio.

En otros casos, como el de Amelia y Saúl, también documentado por Urbina (2015) la situación se agravó por la demora en el pago correspondiente a la expropiación, ya que durante siete años no recibieron el dinero por su predio, del cual dependía también su actividad económica, allí poseían un parqueadero, ante el silencio institucional, doña Amelia cuestionaba públicamente la noción misma de justicia, denunciando lo que consideraba atropellos y vulneraciones de derechos, en sus palabras decía, “entonces, ¿a quién apelamos si esos son los padres de la justicia? ¿Pero de qué justicia hablamos? Se equivocaron de nombre” (Urbina, 2015, p. 234), además en plena audiencia pública doña Amelia expresó

Entonces yo pregunto, si la Alcaldía Mayor es la jefe de Renovación Urbana, creo que no debe estar enterada de todos los atropellos que han cometido con nosotros, los desplazados de la Manzana 5, donde toda nuestra vida trabajamos para tener nuestro rancho y nuestro negocio, y llegó un momento en que Renovación Urbana, como una guerrilla, peor que la guerrilla, llegó y nos sacó sin ton ni son. Simplemente se van ustedes de aquí y listo. No entiendo cómo es posible que la Alcaldía Mayor de Bogotá, con los escritos —por ejemplo, la auditoría que le hizo la Contraloría—, y el Concejo no se habían dado cuenta de todos esos atropellos, cómo han pisoteado los derechos

fundamentales, mejor dicho, es que no encuentro palabras para decir qué calidad de empresa es esa [...] (Urbina, 2015, p. 234).

Estas luchas individuales, aunque agotaron los mecanismos jurídicos disponibles, evidenciaron las dificultades para obtener respuestas oportunas y pagos efectivos (p. 235), de este modo el lenguaje legal se convirtió en una herramienta de resistencia, pero no necesariamente en una garantía de reparación inmediata.

También el proceso derivó en el desplazamiento de varias familias hacia periferias de Bogotá y municipios cercanos de Cundinamarca, como Mosquera, lo que implicó rupturas en las redes comunitarias y mayores distancias frente a los lugares de trabajo, estudio y sociabilidad. De esta manera, la renovación del centro histórico produjo dinámicas de expulsión que reconfiguraron el mapa social de la ciudad, trasladando a antiguos residentes hacia zonas desconocidas y con mayores costos de movilidad.

No obstante, el proceso también fortaleció formas de organización colectiva, desde 2010 se consolidaron espacios como la Asamblea Cívico Popular de Sectores, Veredas y Barrios Afectados por el Plan Centro, así como distintos comités y asociaciones que buscaban una participación decisoria real en los proyectos de renovación (Urbina, 2015, pp. 235–236), estas iniciativas han denunciado irregularidades y desplazamientos, a su vez de que también han planteado propuestas para reformar las políticas públicas y defender el derecho a permanecer en el territorio.

Finalmente, Urbina (2015) complejiza la discusión sobre el desplazamiento urbano, entendiendo que las políticas de renovación se insertan en un modelo de desarrollo que privilegia la modernización, la valorización inmobiliaria y la distinción social. En el caso de la Manzana 5, “en nombre de lo común se recurre a la expropiación, pero los cambios que se dan durante la ejecución terminan asignando gran parte del territorio y de las ganancias del proyecto a agentes privados, inmobiliarias, constructoras y a una universidad privada, con el proyecto City U.” (Urbina, 2015, p. 239), esta situación pone en evidencia la tensión entre el discurso del interés general y la práctica concreta de la urbanización, donde la renovación se convierte en un mecanismo de expulsión y transferencia de valor hacia actores con mayor capacidad económica.

Lo ocurrido en la Manzana 5 no solo transformó el paisaje urbano del barrio Las Aguas, sino que produjo efectos duraderos en las vidas de sus habitantes, evidenciando que la ciudad no se construye únicamente con cemento y planes parciales, pues debe tenerse en cuenta las

memorias, trayectorias y derechos que no siempre son reconocidos en los procesos de modernización.

CAPITULO 2: FORMACIÓN POLÍTICA Y ACCIÓN COLECTIVA: EL CASO DEL OBSERVATORIO URBANO FEMINISTA EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ.

En el contexto actual, la ciudad pasa por procesos de transformación urbana que han acentuado problemas como la inseguridad, el conflicto socioespacial, el desplazamiento y la reconfiguración del espacio lo que responde más a intereses económicos que a las necesidades de los habitantes de la ciudad. En Bogotá, se ha desarrollado un fenómeno que sigue la lógica de la ciudad neoliberal denominado como el despojo urbano, que se ha expresado de diferentes maneras, no es solo el desplazamiento físico de las comunidades, pues también entra allí la exclusión simbólica, la fragmentación del tejido social y la vulneración al derecho a la ciudad, todo esto ha afectado de forma particular a las comunidades históricamente marginadas, cuyas vivencias suelen ser desvaloradas y sus narrativas olvidadas en el relato oficial del desarrollo urbano. Ante este panorama distintas organizaciones sociales se han cuestionado y han buscado generar respuestas de tipo colectivas que denuncien las injusticias, y que también abran espacios para la reflexión crítica, la construcción colectiva y la transformación política. Entre ellas destaca el Observatorio Urbano Feminista colectivo conformado por un grupo de mujeres habitantes de Bogotá, que han trabajado en diferentes procesos de formación política desde una perspectiva feminista y crítica, entorno a la defensa del derecho a la ciudad.

En coherencia con lo desarrollado en el capítulo anterior, donde se abordó el despojo urbano desde sus aproximaciones conceptuales, sus manifestaciones en la política pública y el caso específico del barrio Las Aguas en particular la Manzana 5, este capítulo se sitúa en el plano de las experiencias organizativas que enfrentan las dichas dinámicas en la ciudad. Ya que la problematización del despojo no surge únicamente desde el estado de la investigación, pues emerge desde mi participación en procesos formativos y de acción colectiva impulsados por parte del Observatorio Urbano Feminista como de su articulación con otras experiencias organizativas y redes comunitarias. En ese sentido, estos espacios me permitieron comprender el despojo como experiencia vivida y disputada por comunidades concretas no solo desde la categoría analítica, desde mi lugar como participante en sus procesos de formación, recorridos y campañas entre ellas la denuncia del despojo urbano como crimen de estado, se fue configurando una mirada político-pedagógica que entrelaza la reflexión académica con la acción colectiva, haciendo del Observatorio la unión entre la comprensión teórica del despojo y su proyección formativa y pedagógica.

El Observatorio utiliza estos procesos como una herramienta fundamental dentro de su ejercicio, pues el abrir este tipo de espacios sirve para convocar organizaciones sociales y personas no organizadas, para que puedan reconocer el territorio urbano como escenario de disputa, como lugar de encuentro, afectividades, resistencias y posibilidades, pues la formación política es un “conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas, en las cuales se produce su experiencia social e individual” (Mendoza y Rodríguez, 2007, p.78) mediante prácticas pedagógicas, cotidianas, afectivas y territoriales.

En este capítulo se analizan los ejercicios de formación política que ha adelantado el Observatorio Urbano Feminista, desde la conformación de estos espacios, la incidencia en espacios de toma de decisiones, las discusiones, los acuerdos y políticas que discuten al interior para evidenciar como se construye lo político desde lo cotidiano, mediado por lo teórico y lo práctico pues “la formación política tiene lugar en toda práctica político-pedagógica dentro de un movimiento, abarcando la forma-escuela otra, la forma-taller y la forma-movimiento” (Palumbo, 2017, p. 75) que se manifiesta en la vida colectiva de estas mujeres, en ese sentido este sujeto colectivo reproduce posturas críticas frente a la estructura urbana dominante.

Para este apartado se realizó una revisión de los materiales de trabajo del Observatorio, como lo son las convocatorias, las campañas, las piezas gráficas, los trabajos de grado y profesionales de cada una de las integrantes, por medio de lo que comparten en las redes sociales de la organización y la indagación de fuentes; adicionalmente se realizó un trabajo de campo, mediante la observación y la participación en estos espacios formativos, además de entrevistas semiestructuradas realizadas a integrantes del Observatorio indagando sobre las discusiones internas que adelantan, los posicionamientos políticos y las tensiones que a diario pueden tener en su proceso organizativo y de planeación (talleres, diplomados, tertulias, recorridos, sinergia con organizaciones populares e instituciones educativas como por ejemplo, la Universidad Pedagógica Nacional). Para ello se utiliza un enfoque metodológico crítico, que se articula con las perspectivas que reproducen las integrantes del Observatorio, reconociendo sus vivencias y su cotidianidad como productoras del conocimiento, todo esto con el fin no sólo de mostrar la materialidad de sus acciones en espacios de formación, sino también, de comprender cómo en sus formas de organización, sus decisiones colectivas y sus nociones y experiencias de cómo habitar y construir la ciudad, el Observatorio emana una política del cuidado y de solidaridad, rescatando la memoria y apoyando las resistencias de las comunidades.

El capítulo está dividido en cinco apartados: En primer lugar, se construye la historia y conformación del Observatorio (su origen, objetivos y apuesta); en segundo lugar se cuenta la cotidianidad dentro del Observatorio (el proceso de toma de decisiones y concertación para generar procesos de formación política), en tercer lugar se define lo que es la formación política junto con la perspectiva de la cual se basa el Observatorio para implementarla; en cuarto lugar se reconstruyen los procesos y estrategias de formación política que han implementado hasta la actualidad, y la consecución de la campaña “El despojo urbano es un crimen de estado”; y en quinto lugar se analiza los diferentes espacios de incidencia y participación en el cual han hecho parte conformando diferentes redes de trabajo.

2.1. Observar la ciudad para resistirla: los orígenes del Observatorio Urbano Feminista.

El origen del Observatorio Urbano Feminista se remota cinco años atrás, como cuenta una de su cofundadora Karen Sicua² (comunicación personal, 04 de abril de 2025) mencionando que “nosotras empezamos en 2020 en plena pandemia, antes éramos el sector de mujeres de ciudad movimiento³, en donde abordábamos todo el tema de derecho a la ciudad desde una mirada feminista” y desde allí se fue gestando con el tiempo “la apuesta ya como formal del Observatorio”, trabajando en línea con “el tema de derechos humanos en la ciudad y también en el espacio público”.

² Joven de 30 años habitante de la ciudad de Bogotá, es trabajadora social del Colegio Mayor de Cundinamarca, Magister en urbanismo de la Universidad Nacional de Colombia, actualmente trabaja en Oxfam Colombia que es una ONG internacional de derechos humanos y es la representante legal del Observatorio.

³ Es un movimiento social a nivel nacional que tiene como objetivo generar ciudades para la vida digna. En sus publicaciones, mencionan diversas ciudades colombianas como ejemplos, como Bogotá, Cali, Popayán, Valle de Aburrá, Pamplona, Cúcuta, Bucaramanga, Barranca y Barranquilla. Se pueden encontrar en Instagram como @ciudad_movimiento.



Ilustración 1 Logo del Observatorio Urbano Feminista. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2021). Facebook.

El Observatorio se constituye como una organización sin ánimo de lucro que ha venido trabajando de la mano con las comunidades y personas de diferentes localidades de la ciudad, su sostenimiento económico ha estado basado por medio de la autogestión sin depender de fondos externos o dinero del Estado, no han recibido ningún tipo de apoyo económico, más allá de un ejercicio de visibilización en una audiencia en el concejo de Bogotá como lo cuenta Karen (comunicación personal, 04 de abril de 2025)

Lo más cercano fue que logramos con una concejal una audiencia pública en el concejo (Bogotá), alrededor del tema de vivienda, pero en términos económicos no, incluso en temas técnicos tampoco hemos logrado tener apoyo, sino que lo hemos hecho más en articulación más con la academia

Karen adicionalmente cuenta que por medio del mercado popular y colectivo han hecho esfuerzos para poder reunir el dinero necesario para poder mantenerse “nosotras empezamos inicialmente vendiendo pañoletas, ahí logramos tener como un colchón y después ya por nuestras diferentes responsabilidades laborales, nos dimos cuenta de que no lográbamos como seguir en esta dinámica de venta” (comunicación personal, 04 de abril de 2025), de esa manera en un inicio no solamente se hacia la venta de estas pañoletas cumpliendo una función económica, sino también política, ya que contienen contenido enunciativo, el portar este accesorio en el espacio público hace detonar un mensaje político y disiente, cosa a lo cual el Observatorio le ha apostado, sin embargo, como señala Karen, las condiciones laborales y profesionales de las integrantes han reducido el tiempo para diseñar y confeccionar estos accesorios, por lo que ahora están bajo un esquema de realizar “un aporte, según nuestros ingresos económicos, y de ahí pues hacemos todo el proceso de gasto”, lo que ha permitido

sostener cosas básicas como la compra de mapas, materiales para talleres, alquiler de algunos espacios y todo lo que concierne a la logística para actividades territoriales, es así como el aporte colectivo se da de manera voluntaria según las condiciones de cada una de las integrantes, reflejando una ética política del cuidado, solidaridad y corresponsabilidad.



Ilustración 2 Pañoletas fabricadas por integrantes del Observatorio. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2023). Instagram.

Para haber llegado a tomar esas estrategias de auto sostenimiento el Observatorio surge con base en una organización llamada Ciudad Movimiento⁴, la propuesta surge desde los balances que dejó la propuesta de otra de sus cofundadoras Nathalie Silva⁵ (comunicación personal, 11 de abril de 2025), ella cuenta que terminó involucrada en la conformación del Observatorio gracias a su trabajo de grado, pues este giraba en torno a la formación política y organizativa de las mujeres en relación con el derecho a habitar la ciudad, lo que hizo que se suscribiera a una organización social para poder implementar su ejercicio pedagógico, de esta manera es que terminó integrándose a ciudad movimiento y posteriormente asumiendo un curso de formación para las mujeres de la organización.

⁴ Es un movimiento social y organizativo presente en varias ciudades de Colombia que articula procesos comunitarios y colectivos urbanos en torno a la defensa de la vida digna en la ciudad, la justicia social y la participación ciudadana. Tiene presencia activa en redes sociales, especialmente en Instagram, donde difunde sus actividades y convocatorias ciudadanas.

⁵ Joven de 28 años, habitante de la ciudad de Bogotá, Licenciada en educación comunitaria con énfasis en derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, actualmente labora en un proyecto educativo en el municipio de Soacha en el cual articula los colegios públicos con implementación jornadas de educación complementarias que fortalecen las habilidades del siglo XXI.

Este se desarrolló con el propósito de identificar “cómo ellas evidenciaban ciertas complejidades en la ciudad relacionadas con movilidad, vivienda, transitar el espacio público, y cómo estas situaciones también influían en otras diversidades”, el balance de este curso de formación supuso las bases de lo que posteriormente sería el Observatorio Urbano Feminista como lo indica Karen Sicua (comunicación personal, 04 de abril de 2025) “nos damos cuenta de que era necesaria ampliar la mirada alrededor de todo el tema del derecho a la ciudad y que era necesaria también tener una apuesta que visibilizara las realidades de las mujeres y diversidades sexuales en Bogotá”, por estas preocupaciones es que se crea una organización focalizada de mujeres provenientes de ciudad en movimiento, esto sucede como lo narra Nathalie Silva

Con Karen, Luisa y Lorena empezamos a pensarnos algo distinto, un espacio donde pudiéramos analizar la ciudad desde todos los ámbitos posibles, pero siempre con un enfoque en las mujeres. Por eso lo llamamos "Observatorio", para poder analizar todo lo que sucede en la ciudad en relación con nosotras. (comunicación personal, 11 de abril de 2025)

Es así como “El Observatorio Urbano Feminista” fue presentado al público el día 27 de julio de 2021 por medio de una transmisión en vivo de Facebook en la página principal de ciudad en movimiento, En esta proyección, Nathalie Silva (2021) señala que este surge como “una propuesta generada desde el sector de mujeres de ciudad movimiento, una propuesta en la cual construimos para disputarnos el derecho a la ciudad como mujeres, habitar y de poder transitarla desde los feminismos populares y barriales”; en la misma línea Karen Sicua (comunicación personal, 04 de abril de 2025) complementa que el objetivo principal en primera instancia del Observatorio era “visibilizar las agendas urbano-feministas de las mujeres populares de los barrios, en ese momento nos enfocamos en el tema de identificar las luchas urbanas que se daban y teníamos como unos equipos que era comunicación, formación e incidencia política”.



Ilustración 3 Poster del lanzamiento del Observatorio Urbano Feminista. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2021). Facebook.

Sin embargo, ese objetivo se ha venido modificando a lo largo de los años, como lo cuenta Karen, han estado evaluando de manera colectiva la práctica política y todo su accionar en el paisaje urbano de la ciudad, lo que les hizo replantearse el objetivo, pues ya no es solo visibilizar, sino que para el 2025 acordaron incluir otras apuestas enfocadas en generar espacios de disputa y resistencia en Bogotá, por medio de la acción colectiva, la unión de redes de trabajo organizativo y el fortalecimiento de la formación política en más lugares de la ciudad, enfocado desde el derecho a la ciudad con una mirada feminista, según ella

Nos dimos cuenta de que nuestra apuesta no era como tal visibilizar las agendas, sino generar espacios de disputa y de lucha urbana alrededor del derecho a la ciudad desde una mirada feminista, e hicimos una reestructuración de los equipos en donde están comunicaciones, un tema más de trabajo territorial en donde ahí incluimos investigación, formación, tertulias y demás. Y pues consolidar cada vez más fuerte la apuesta de la incidencia política. (comunicación personal, 04 de abril de 2025)

Esto les implicó una reflexión en cuanto a su rol como sujetas políticas y a una transformación organizativa, que respondiese a ampliar el trabajo territorial de manera más amplia, convirtiendo a la formación y a la organización política como algo central en su ejercicio, para consolidar la incidencia política como el horizonte que transgrede todo el accionar del Observatorio convirtiéndose en una organización con más experiencia en el trabajo territorial.

Adicionalmente, es importante reconstruyendo la trayectoria del Observatorio, mencionar el fundamento teórico en el cual se han basado para hacerle el análisis a la ciudad, y así plantearse sus estrategias de incidencia política. Es así como se han alimentado y permanecido en concordancia con autoras feministas, urbanistas y comunitarias, ya que desde allí han podido hacerle un contraste al urbanismo hegemónico, al cual Karen (comunicación personal, 04 de abril de 2025) denomina como “un escenario pues bastante patriarcal, pero además también con un tema de clase en donde pues surgen desde los intereses de los arquitectos e ingenieros”, lo que les ha llevado a pararse desde una perspectiva crítica, integrando de manera transgresora las visiones de mujeres y disidencias para con la ciudad por eso Karen nos enuncia que sus referentes principales son

Jane Jacobs en donde hablamos mucho del libro Muerte y Vida en las Grandes Ciudades, en donde identificamos pues todo lo que implica una ciudad capitalista; hay otros referentes que no necesariamente son urbanistas, pero son necesarios, por ejemplo Bell Hooks, que nos permite como una mirada más interseccional de la academia; tenemos también referentes como Zaida Muxí o el colectivo 06 de Barcelona, que hablan de lo que implica el urbanismo feminista; hay otra que es desde un libro que se llama Ciudad Feminista se llama Leslie Kerr, y ella nos ha permitido por ejemplo. entender la gentrificación desde la maternidad, la gentrificación desde el ser mujeres, desde las infancias, y allí hemos empezado a generar espacios. (comunicación personal, 04 de abril de 2025)

En ese sentido, es desde este marco de referencia que complejizan las formas de planificar, reordenar, construir y habitar la ciudad incorporando matices importantes en el análisis, como la experiencia desde la diferencia del género, también incorporando las cuestiones de raza, de clase y de violencia, influencias que reelaboran sus posturas políticas frente a los contextos que les enmarcan, nutriendo de esa manera las prácticas territoriales, formativas e investigativas que desarrollan, construyendo herramientas críticas desde el horizonte para disputarse el derecho a la ciudad y la incidencia en la repolitización de las comunidades.

2.2. Formación política desde el territorio: la experiencia del Observatorio Urbano Feminista.

El Observatorio Urbano Feminista concibe la formación política como un proceso crucial para la construcción de saberes comunitarios, el fortalecimiento de redes solidarias y la producción de conocimiento popular, con una perspectiva feminista y popular. Para las integrantes la formación política emerge desde las realidades de las comunidades y del territorio, que sirve

para transformar no solo lo exterior, sino también sus propias prácticas, perspectivas y formas de organizarse.

De esta manera la formación política es apropiada por parte del Observatorio desde los enfoques crítico-emancipador y sociológico-constructivista, pues ambos permiten comprender estos procesos en entornos colectivos, reflexivos y transformadores, tal como se mencionó en la introducción de este capítulo, según Mendoza y Rodríguez (2007), la formación política comprende todas las acciones colectivas y reflexivas que permiten construir y reorientar las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones materiales e históricas, en las cuales se ha producido su experiencia social, esta definición, asume por un lado reconocer la conciencia histórica y crítica del sujeto, tal como apunta Freire (2012) ya que su concepción de la educación como practica liberadora pone en el centro del proceso pedagógico al oprimido, lo cual entiende el proceso formativo como un acto político, que para el caso del Observatorio sucede como lo decía Freire (2012) "nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los seres humanos se educan en comunión, mediatizados por el mundo" (p. 72), reconociendo la formación política como un proceso colectivo que permite desnaturalizar esos significados y reconstruirlos desde otros sentidos.

Para el Observatorio Urbano Feminista, la formación política hacer parte de una de sus líneas de trabajo más importantes en el territorio, a lo cual ellas le denominan "el tema de la incidencia política" (Karen Sicua, comunicación personal, 04 de abril de 2025), que hace parte de las rutas de acción por parte de este en el territorio, que como menciona Nathalie Silva (comunicación personal, 11 de abril de 2025) "es un pilar fundamental a la hora de informar y generar procesos organizativos", pues permite conocer a las comunidades con sus realidades, y a partir de ello, plantear estrategias que unen lo teórico, lo pedagógico y lo vivencial, donde lo enfocan en "tres temas principales: la clase social, el género (hablábamos específicamente desde el feminismo), y la reclamación de derechos que surge de esas dos categorías" (Nathalie Silva, comunicación personal, 11 de abril de 2025), con el fin de analizar de forma reflexiva la realidad, y así, posibilitar el replanteamiento político de las comunidades lo que amplía de manera general aprendizajes y saberes que ya tenían adquiridos antes, construyendo mecanismos de defensa y acción ante procesos de vulneración de derechos, generando lazos afectivos y solidarios entre los habitantes en el contexto urbano.

En ese sentido, la formación política implica el conjunto de prácticas y experiencias colectivas que giran en torno a la reflexión de la realidad, esto permite construir una conciencia crítica

que contribuye al reposicionamiento político de los sujetos/as, en ese sentido al relacionarse en un entorno social, los sujetos/as tienen la posibilidad de replantear y repensarse sus posiciones políticas, por eso el encuentro entre actores y diversas organizaciones es importante, ya que cada uno aporta desde sus saberes y conocimientos, tales como, contenidos académicos y técnicos de distintas ciencias y disciplinas, hasta aprendizajes que nacen desde la cotidianidad territorial, universitaria y colectiva, como señala Nathalie Silva (comunicación personal, 11 de abril de 2025) “un conocimiento muy técnico y político, y también con otras que están iniciándose desde sus experiencias en los barrios, universidades, y procesos colectivos”.

A estos aprendizajes se le suman saberes ancestrales y cotidianos, forjados “desde la experiencia han vivido los cambios que se han dado en la ciudad con el POT de Peñalosa, la alcaldía de Petro, etc., y teniendo herramientas jurídicas muy claras” (Nathalie Silva, comunicación personal, 11 de abril de 2025), por lo tanto estos espacios de formación, al reunir diferentes perspectivas y enseñanza, permite el diálogo y el debate, lo que facilita la construcción de rutas colectivas de acción que fortalecen la colaboración, la solidaridad y el aprendizaje mutuo, lo que es muy importante como indica Nathalie Silva (comunicación personal, 11 de abril de 2025) “en esa diversidad es donde la formación política tiene más sentido para nosotras, como un proceso que parte de lo cotidiano y se traduce en herramientas prácticas para transformar”.

De esta manera, pensar la formación política implica concebir el ejercicio pedagógico como una herramienta transversal necesaria para fomentar una conciencia crítica capaz de cuestionar y analizar la realidad desde lo contextual. Se trata entonces, de comprender estos espacios como ámbitos indudablemente políticos, orientados para incidir en el otro, tal como lo plantea Palumbo (2017)

El dispositivo de formación política se presenta como un ámbito de resonancia de un conjunto de prácticas políticas específicas que se traducen en decisiones pedagógicas como la selección de objetivos, contenidos y dinámicas y, al mismo tiempo, contribuyen al movimiento en los términos de forjar mayores grados de integralidad, organicidad e identidad de la militancia y de aportar a la discusión acerca de los modos de pensar y practicar la política. (p. 93)

Lo que plantea la autora, se alinea con la metodología de la pedagogía crítica, según la cual los procesos de formación deben estar orientados en poder transformar la conciencia de las personas que son las que pueden incidir en la transformación del mundo como apuntaba Paulo

Freire (2004). Asimismo, Palumbo (2014) indica que estos procesos no están limitados únicamente al espacio escolar, sino que también atraviesan múltiples espacios de socialización, incluidas las experiencias diarias, las organizaciones y los movimientos sociales, en sus palabras

La naturaleza de lo pedagógico conllevaría un descentramiento de lo escolar para ubicarse en el amplio campo de las relaciones sociales entendidas como relaciones pedagógicas, escapando a la domesticación escolar y permitiendo la ampliación del espacio de pedagogización. (p.54)

Así, la formación política es de gran relevancia tanto en el ámbito escolar como en los movimientos y organizaciones sociales, pues estos ejercicios permiten reforzar el papel de la militancia de sus miembros, además, sirven para reconsiderar posturas, así como generar afinidades con personas ajenas a dichos espacios, lo que convierte cada espacio de socialización en un medio para formar políticamente a los sujetos.

Desde esta perspectiva, Korol (2007) describe como las organizaciones y movimientos sociales adelantan procesos de formación política, que articulan tanto ejercicios educativos tradicionales como experiencias cotidianas de lucha

Se trata del desafío de movimientos populares que, trabajando en el campo inmediato de la lucha por la sobrevivencia, pueden al mismo tiempo trabajar dimensiones estratégicas que les permitan ir constituyéndose como sujetos políticos, como intelectuales colectivos, formando en el mismo proceso a sus propios intelectuales orgánicos. (p. 238)

La autora reconoce que estos ejercicios formativos complementan la acción política, donde los sujetos y sujetas se construyen como agentes políticos y productores del conocimiento desde los saberes y aprendizajes de la organización. En ese sentido, la dimensión pedagógica se convierte en una pieza fundamental, que involucra a todos los sujetos, tal como lo expresa Palumbo (2017) “son los jóvenes de sectores populares, pero también los adultos y los niños involucrados en espacios-momentos de formación en sentido amplio y estricto” (p. 77), de esta forma la intención formativa de estos ejercicios apunta a que los sujetos/as desarrollen la capacidad de argumentar, reflexionar y fortalecer el sentido de pertenencia política dentro de las organizaciones, lo que consolida una militancia con conciencia crítica y proyección transformadora.

Por ello, las organizaciones sociales conforman rutas formativas con base en diferentes perspectivas, que integran estrategias pedagógicas propias de espacios educativos formales, como con otras impulsadas desde las colectividades sociales. Estas rutas se enfocan de manera particular en lo que señala Palumbo (2017) como “las enseñanzas y aprendizajes políticos que ocurren en la práctica política misma, por fuera de instancias explícitamente pedagógicas y de sistematización de lo aprendido” (p. 146), lo que amplía de esta manera las formas de aprender y enseñar, pues construye al sujeto en alguien que se forma de manera constante, y que adquiere la capacidad de formar a otros. Esta idea se alinea con lo que Paulo Freire () afirmaba al señalar que los sujetos son los que se forman entre sí, lo que refuerza el carácter dialógico y comunitario de la formación política.

De forma coherente a lo dicho anteriormente, el Observatorio articula espacios de formación formales como también, experiencias pedagógicas informales, como lo señala Nathalie Silva (comunicación personal, 11 de abril de 2025) “además de los diplomados, hemos hecho procesos más informales, como encuentros, conversatorios y participación en audiencias públicas sobre temas de ciudad, donde llevamos nuestras propuestas y nos articulamos con otros procesos”, esta forma de abordar los procesos de formación permite que la participación a estos espacios sea adaptable para los tiempos de las personas, el ejemplo de esto es lo que menciona Karen Sicua

Bueno, nosotras tenemos algo que son las tertulias, que son maso menos, como, círculos de la palabra que son sólo una sesión y es sobre un tema en específico, ¿Por qué lo hacemos así? Porque reconocemos que no todas las personas tienen el tiempo para un curso de extensión mucho más largas, y como en estas tertulias, debatimos sobre una problemática y alrededor de eso, pues damos nuestras miradas y damos a conocer también, la puesta del observatorio, pero también, que es posible, como, seguir avanzando en este modelo de ciudad.

Por ejemplo, en Kennedy hicimos una de maternidad y gentrificación y nos permitió también, para que las mujeres comprendieran, como esa manera distinta que tenemos de habitar la ciudad y que muchas de las violencias que se viven no son normales, no son naturales, sino que responden a un modelo económico. (comunicación personal, 04 de abril de 2025)

Estos argumentos evidencian como el Observatorio Urbano Feminista desarrolla los procesos de formación política, partiendo más allá de las estructuras educativas tradicionales,

centrándose en generar espacios que permitan comprender la realidad, discutirla, cuestionarla y poder llegar a estrategias de incidencia que permitan defenderla y transformarla desde la experiencia y el diálogo.

Partiendo de lo anterior, se puede evidenciar que el enfoque metodológico para implementar procesos de formación política por parte del Observatorio urbano Feminista es el de la educación popular, que es como planteaba Paulo Freire es una propuesta pedagógica con el fin de dar conciencia a los sujetos populares y poder brindarles mecanismos de acción frente a la realidad, esta permite articular saberes e iniciativas comunitarias que históricamente han sido invisibilizadas en propuestas y proyectos formativos institucionales, revalorizándolas e incluyéndolas dentro de procesos educativos impartidos desde sus propias realidades, suponiendo pensar la formación desde los saberes existentes de los sujeto/as, lo que recupera las experiencias de lucha como fuentes legítimas de conocimiento, de esta manera la educación popular como señala Palumbo (2014)

Se erige no sólo como metodología de los espacios-momentos formativos sino también como guía de la práctica cotidiana y forma de construcción de poder popular, planteando a lo pedagógico desde una concepción amplia de lo educativo que desborda a la forma escolar. (p. 60)

Este enfoque cuestiona los saberes hegemónicos que han circulado en el mundo, recuperando conocimientos teórico-prácticos comunitarios, uniendo lo organizativo con lo pedagógico. En ese sentido, el Observatorio termina moldeando lo teórico-pedagógico a partir de sus prácticas, construyendo sus propios intelectuales orgánicos, mediante estrategias que combinan lo vivencial y lo cognitivo. Este panorama de trabajo lo expresa de manera clara en el Observatorio Karen Sicua

Desde lo teórico pedagógico nosotras nos basamos en la educación popular y de allí partimos en los diferentes procesos que tenemos, entonces, lo primero es poder democratizar el urbanismo, y ello es pasar por un lenguaje que no necesariamente tenga que ser técnico, que nadie nos entienda, sino por el contrario, que nos pueda entender nuestro vecino, vecina, e intentamos articular con juntas de acción comunal, con vecinos de veedurías y asociaciones para que podamos tener un lenguaje común de cómo funciona la ciudad, de cómo funciona el urbanismo.

Y dos, también hacer unos ejercicios desde la educación popular de recorrido territorial, entonces, ahí hablamos de que no es sólo la academia de cuatro paredes, sino por el

contrario, que damos una clase teórica y, posterior, vamos a recorrer un espacio, entonces hemos tenido la oportunidad de, no sé, en el tema ambiental conocer Ciudad Bolívar, en el tema de vivienda conocer Las Aguas, bueno y diferentes procesos, pero que sí, no se quede sólo en teorías, sino que podamos ver la realidad y conocer la ciudad. (comunicación personal, 04 de abril de 2025)

Así, no solo son transformados los contenidos y los métodos de enseñanza, pues al ser contextual y situada, valora y reconoce las múltiples trayectorias, edades, roles y experiencias de los integrantes y sujetos que participan, lo que busca ofrecer las condiciones necesarias para la inclusión de todos los temas e ideas. Es importante entonces crear ambientes propicios para que cada sujeto/a pueda aprender y enseñar desde su lugar en el mundo, por ende, la educación popular termina resignificando los espacios formativos, ampliando las posibilidades de transformación reconociendo la trayectoria de los sujetos/as involucrados en estos procesos.

El Observatorio intenta orientar esta educación popular no solo con conciencia de clase, sino también atravesado por cuestiones de género (cosa que es muy importante porque desde estas perspectivas específicamente desde los feminismos es que parten para darle forma al Observatorio y a la forma en como entienden la ciudad) como cuenta Nathalie Silva

Al inicio, nuestros procesos formativos estaban enfocados en visibilizar la agenda de las mujeres en relación con la ciudad. Ahora queremos incidir políticamente, queremos que las mujeres se apropien de estos espacios —por ejemplo, las veedurías— y los habiten políticamente. (comunicación personal, 11 de abril de 2025)

Lo que permite conocer de mejor manera la ciudad, y visibilizar las diversas problemáticas que cada identidad y sujeto político sufre en la ciudad por sus condiciones identitarias, es así como aparece la educación popular feminista en el marco del Observatorio, entendida como una pedagogía alternativa, que como señala en su trabajo de grado Silva (2022)

Implica procesos educativos despatriarcalizantes del espacio público, y del campo de lo político referente a la organización y formación de las mujeres en derechos y, por último, respecto a las políticas públicas respondiendo a la situación de las VBG que ocurren en la ciudad (p.36)

Esta nueva noción de la educación popular permite la inclusión de otros actores que viven la ciudad de manera diferencial, lo que alimenta los contenidos y pone en la mira más estrategias pedagógicas para incluirlas en la ruta política del Observatorio. Aunque la noción de educación popular feminista no se centra únicamente en las mujeres, pues después esta se transformó, y

ya no son solo eran las mujeres, si no también se incluían diversidades, cuestiones de raza y étnicas, entre otros, lo que incidió en que se empezara a pensar en otros sujetos/as como lo explica Karen Sicua

Es curioso porque, a veces, por el nombre de observatorio urbano-feminista, claramente al inicio la acogida fue más hacia mujeres, pero nosotras, tenemos una apuesta también de feminismo comunitario, entonces, realmente son espacios mixtos, en los últimos años ya han caído, pues, personas no binarias, hombres, mujeres de diferentes edades, en el observatorio y en general como en el proceso de vivienda que estamos liderando, caen personas de diferentes edades, desde niños y niñas, por ejemplo, en los cursos de formación hemos tenido mujeres que son madres y que tienen bebés no sé, siete meses, entonces generamos como las condiciones, pero también tenemos personas mayores, como de 60, 65 años, de juntas de acción comunal, no tenemos un rango fijo de edad, es un espacio abierto, cada persona que quiera caer, pues, bienvenida lo que intentamos es generar las condiciones para que pueda participar de manera óptima en el espacio. (comunicación personal, 04 de abril de 2025)

Por tanto, la formación política desde la educación popular feminista es una práctica permanente, situada y colectiva, que permite a los sujetos/as construir pensamiento crítico, practicando el ejercicio político desde la cotidianidad y las necesidades de los territorios, partiendo desde las formas diferenciales de como conciben y perciben la ciudad, como plantea Korol (2007), desde esta perspectiva y espacios

... Se revalorizó la lucha política, no como gerenciamiento empresarial sino como causa colectiva; y se insinuaron distintas maneras de amasar identidad y proyecto, en un esfuerzo solidario que al tiempo que sueña el proyecto, intenta construirlo en las prácticas cotidianas, modificando las relaciones de opresión y dominación. También en esta etapa se multiplicaron las expresiones de sujetos políticos que se organizan para denunciar y enfrentar formas de subordinación o exclusión que no dependen solamente de variables económicas, como son las demandas ligadas al reconocimiento de la identidad cultural; a la visibilización de diversos campos de las percepciones, pensamientos, sentimientos y experiencias de las mujeres, de sectores de la diversidad y de la disidencia sexual. (p. 231)

De este modo, el proceso de formación política desde el Observatorio Urbano Feminista produce conocimiento autóctono, además fomenta la organizacionalidad, construye las

subjetividades políticas y posibilidades de transformación, como lo expresan Mendoza y Rodríguez (2007) “esta manera de entender la formación política confronta el proyecto social hegemónico e incide en él de manera crítica” (p. 78). Lo que permite que la formación política no reproduzca relaciones jerárquicas, sino que fomente la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de actuar en el mundo, así, la lucha se convierte en escuela, y la organización en un espacio de producción de saberes situado, lo que convierte a cada espacio de formación como una herramienta de emancipación para reproducir otro imaginario de la vida en el entorno urbano, además, sirven como señala Karen Sicua (comunicación personal, 04 de abril de 2025) para articular diferentes procesos que permiten organizar un proyecto colectivo para la transformación e incidencia urbana,

Sí, nosotras creemos que solas y solos no podemos como frenar este modelo de ciudad, y cada espacio que hacemos es un espacio de convocatoria abierta para diferentes procesos, para diferentes apuestas, en donde lo que creemos es que la idea es que cada vez lleguen más personas, que cada vez seamos más, y que reconozcamos que es en la fuerza de lo colectivo que lograremos frenar los procesos actuales de despojo territorial.

De esta forma la formación política desde la educación popular feminista comunitaria se convierte en un medio político y educativo, que guía un camino colectivo hacia la igualdad, la justicia socioespacial y la dignidad de las comunidades habitantes, buscando visibilidad y participación en la toma de decisiones en cuanto a la construcción de la ciudad de Bogotá.

2.2.1. La problematización del despojo urbano en la experiencia formativa del Observatorio.

La formación que adelanta el Observatorio no se limita a generar simples espacios de reflexión, ya que su interés genuino es problematiza de forma compleja el despojo urbano como fenómeno estructural que afecta la vida cotidiana de las comunidades, en su informe el Observatorio señala que “el despojo urbano no es un hecho aislado, sino una dinámica estructural que responde a intereses económicos y políticos que transforman los territorios desconociendo las formas de habitar y las memorias de las comunidades” (Observatorio Urbano Feminista, 2024), de esta forma los espacios formativos los espacios formativos se convierten en escenarios en los cuales se identifican las afectaciones concretas que generan procesos de renovación, desplazamiento intraurbano y fragmentación territorial.

El informe a su vez expone que el Observatorio (2024) articula la memoria barrial, los feminismos comunitarios y la defensa del territorio como ejes centrales de su proceso formativo, reconociendo que el conocimiento se construye desde la experiencia cotidiana de

las mujeres en sus territorios, así abordan el despojo no solo desde una categoría analítica, sino que incluyen en este la experiencia vivida que se narra, se discute y se resignifica colectivamente.

Esta problemática se expresa políticamente con la campaña “El despojo Urbano es un crimen de Estado”, consigna que da cuenta de la postura del Observatorio frente a las políticas urbanas que favorecen intereses privados sobre el derecho a la ciudad, pues el dimensionarlo como crimen introduce una dimensión ética y política que enfrenta directamente al Estado y sus estructuras de poder quienes son los que sostienen el modelo de ciudad neoliberal.

Asimismo, el informe señala que, “a través de talleres, diplomados, recorridos y articulaciones con organizaciones comunitarias, convierten la denuncia en acción colectiva, promoviendo procesos de organización y articulación entre barrios afectados por dinámicas de expulsión y reconfiguración urbana” (Observatorio Urbano Feminista, 2024), así la formación política busca además de comprender el despojo, generar capacidades organizativas que puedan enfrentarlo desde mecanismos de acción participativos hasta acciones directas.

El Observatorio entonces problematiza el despojo urbano desde tres dimensiones primero como fenómeno estructural ligado al modelo de ciudad neoliberal, como experiencia cotidiana que atraviesa de forma distinta a mujeres y comunidades populares, y como campo de acción colectiva en el cual la formación política cumple un papel fundamental ya que se convierte en una práctica de resistencia, unión y construcción de alternativas que le hagan frente a las apuestas del Estado por una ciudad cada vez más segregadora.

2.3. Antes de formar, hay que organizarse, así se trabaja desde el Observatorio

Para acordar que procesos de formación política el Observatorio pretende ofertar o que espacios quiere convocar, en primera instancia se reúnen todas las integrantes tanto para hacer balances de los diferentes ejercicios de incidencia como de los anteriores procesos formativos, “aquí nos reunimos en círculo, literalmente, y planteamos lo que hemos hecho en diplomados anteriores, qué funcionó, qué no, qué podríamos ajustar. Y todas coincidimos en que el Observatorio debe tener un enfoque de clase, feminista y organizativo”, y también, “a qué le queremos apostar ahora” (Nathalie Silva, comunicación personal, 11 de abril de 2025), esto se de manera semanal una vez por semana, luego de eso, pasan varias reuniones entre ellas y van acordando las temáticas de manera colectiva que responden más a las urgencias coyunturales que enuncian las comunidades, manteniendo manera Karen Sicua (comunicación personal, 04 de abril de

2025) “en tensión el modelo de ciudad, pero si vamos acotando los temas según la población con la que estamos trabajando”, además Karen detalla de manera más precisa este proceso

Las acordamos con base en dos criterios. Uno, las necesidades urgentes que tenemos entonces, por ejemplo, cuando tuvimos nuestro primer escenario de vivienda, nos dimos cuenta de una necesidad urgente de tener herramientas técnicas jurídicas, entonces, hicimos ese espacio de formación o también desde la coyuntura, si hay un tema de vulneración de derechos humanos, pues intentamos apostarle como algo que nos alimente como observatorio pero que también responda las necesidades de la gente.

Así, las decisiones pedagógicas son tomadas en las reuniones semanales donde todas las integrantes tienen voz, lo cual refleja una apuesta organizativa que desde el feminismo permite que el proceso sea profundamente horizontal como cuenta Nathalie Silva (comunicación personal, 11 de abril de 2025). Esta horizontalidad se expresa de igual manera, en la distribución de las responsabilidades internas, Nathalie Silva (comunicación personal, 11 de abril de 2025) relata que dentro del Observatorio no hay jerarquías, sino que cada integrante asume tareas según sus saberes, intereses y habilidades

Por ejemplo, Luisa y yo estamos más enfocadas en la parte pedagógica. Karen, que tiene formación técnica y académica en urbanismo, es quien nos sugiere los temas que podemos abordar en los procesos formativos. Otras compañeras se encargan de la parte investigativa y de divulgación.

De esta manera, hay una equiparación y una redistribución equitativa del trabajo, lo que les permite basar la organización en el compromiso genuino y no en algo impuesto. Esta forma de organizarse cuestiona las formas tradicionales de hacerlo, formas que antes ellas ya habían vivido pues provenían de espacios militantes anteriores, basándose en lo que Paredes (2008) describe en su libro *Hilando fino* desde el feminismo comunitario, donde se puede deducir que desde allí se apuesta por una política formada desde la confianza, la colectividad y la recuperación de los saberes previamente adquiridos.

A partir de esto, empiezan a pensarse la planificación pedagógica de los cursos de formación, que parte desde la reflexión sobre los objetivos de incidencia política, como lo narra Nathalie Silva (comunicación personal, 11 de abril de 2025)

Al inicio, nuestros procesos formativos estaban enfocados en visibilizar la agenda de las mujeres en relación con la ciudad. Ahora queremos incidir políticamente, queremos

que las mujeres se apropien de estos espacios —por ejemplo, las veedurías— y los habiten políticamente.

Con base en esto, definen un plan de estudios, partiendo de lo vivencial y de lo observado en el territorio cotidianamente, traduciendo esto en momentos formativos; ya teniendo en cuenta esto, se reparten los contenidos según gustos y saberes, Karen, por ejemplo, aporta desde su conocimiento técnico sobre el POT, actuaciones estratégicas e infraestructura; mientras que Lady, Manuela y Nathalie, trabajan en traducir las temáticas en un lenguaje pedagógico, convirtiendo en este en menos técnico, más simple y entendible (Nathalie Silva, comunicación personal, 11 de abril de 2025), y las demás apoyan con piezas gráficas, publicidad, construcción de materiales, diapositivas entre otras cosas.

De esta manera, los cursos y proceso de formación en el Observatorio no son una dimensión aislada, sino una práctica profundamente política, relacional y territorializada, pensando siempre “todo lo relacionado con clase, feminismo, y derechos como ejes transversales”. (Nathalie Silva, comunicación personal, 11 de abril de 2025). A través de estos, no solo se comparten conocimientos, sino que se fortalecen vínculos, se construyen lenguajes comunes y se configura, desde abajo, una propuesta feminista de ciudad, que es como el paso que sigue, de los resultados que han dejado estos cursos de formación.

2.4. Educando en las localidades: procesos y estrategias de formación política del Observatorio Urbano Feminista.

Desde sus inicios el Observatorio Urbano Feminista ha apostado por realizar procesos de formación política ya que lo conciben como algo clave para sostener sus prácticas organizativas, investigativas, de incidencia y de acción colectiva, esto según Nathalie Silva (comunicación personal, 11 de abril de 2025), constituye un pilar fundamental del proceso “cuando nos pensamos que iba a ser el Observatorio definimos tres ejes fundamentales: la formación, la investigación y la acción política”, hablando específicamente de la formación, esta no solo funciona como un espacio de transmisión del conocimiento, sino también como una herramienta que fortalece y motiva a la organización, el análisis crítico y la búsqueda de una transformación organizacional frente a desigualdades urbanas que enfrentan las comunidades en sus contextos.

De esta manera los procesos de formación no se desarrollan de forma neutral frente a problemas urbanos, sino que se construyen como un espacio desde el cual el Observatorio pone como objeto de análisis el despojo urbano, en el informe del Observatorio (2024), se

dice que “los procesos formativos permiten reconocer cómo las políticas urbanas, especialmente el POT y las Actuaciones Estratégicas impactan de forma diferente a las mujeres y los barrios populares”, en ese sentido la pedagogía es una herramienta que sirve para comprender los mecanismos que producen la expulsión territorial y para construir respuestas colectivas frente a esto.

En ese sentido, los procesos de formación iniciaron antes de que el Observatorio se consolidara en sí, como cuenta Karen Sicua (comunicación personal, 04 de abril de 2025) “tuvimos uno inicial que fue de cartografía feminista, ahí todavía no estábamos conservadas como observatorio, pero sí nos sirvió para darnos a conocer”, luego impulsaron un diplomado al que le denominaron *Por el derecho a habitar nuestro territorio*, lo que les permitió ampliar “todo lo que era el tema de derecho a la ciudad de una manera más interseccional”, esto aparece más detallado en el informe del Observatorio (2024) donde describen que este curso fue una propuesta pedagógica que tenía como objetivo ampliar los conocimientos sobre el impacto diferencial de la ciudad sobre las mujeres y a su vez, adelantar la agenda de defensa entorno a lo urbano y las violencias de género, donde participaron mujeres jóvenes de la localidad de Kennedy en su mayoría, además de mujeres de otras localidades donde se generaron espacios de lucha e impulsaron la disputa por una ciudad más justa, desde una perspectiva feminista

El cual se basó en abordar desde el Urbanismo Feminista la manera en que se construye la ciudad y cómo se han dejado de lado las necesidades de las clases populares, mujeres, infancias, personas diversas y disidentes del género, y todos y todas aquellas que no se ajustan a un modelo de ciudad centrado en el mercado. (Observatorio Urbano Feminista, 2024)

Este curso de formación le permitió al Observatorio hacer un balance general de las problemáticas y limitaciones que tienen las mujeres en la ciudad de Bogotá, con base en los testimonios de las mujeres que participaron. De este curso en el informe del Observatorio (2024) se queda con dos grandes conclusiones: i) Las violencias basadas en género y hacia la mujer son acciones sistemáticas que ocurren en cada espacio de la ciudad de forma cotidiana y normalizada, lo que implica el tener menos acceso a los espacios para incidir políticamente en ellos, teniendo miedo constantemente, y ii) la importancia de construir redes de apoyo, pues al compartir experiencias similares, entre las mujeres participantes del curso se generó una especie de empatía, lo que trajo consigo la consecución de organizarse para pensar

soluciones concretas de forma colectiva sobre los problemas que limitan la vida cotidiana. El resultado de este proceso de formación fue que “sensibilizamos a otras mujeres interesadas sobre el POT, visibilizando las diversas violencias y violaciones de derechos que estas políticas y el modelo segregador en el que se ha venido construyendo la ciudad generan”. (Observatorio Urbano Feminista, 2024)



Ilustración 4 Poster del lanzamiento curso: ¡Formación Feminista: por el Derecho a habitar la ciudad!. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2021). Instagram.

Posteriormente a este proceso, para el año 2024 tuvieron dos nuevos procesos de formación, el primero fue un ciclo de formación abierto de siete sesiones todos los sábados en diferentes localidades de la ciudad. Este ciclo fue llamado “POT, Vivienda y Renovación Urbana una mirada desde las políticas del cuidado”, este se desarrolló junto al colectivo Terrantes en la localidad de San Cristóbal, por medio de la conexión de una de las integrantes del Observatorio llamada Cindy, como lo cuenta Nathalie Silva (comunicación personal, 11 de abril de 2025). Además, como complementó Karen Sicua (comunicación personal, 04 de abril de 2025) en este ellas tuvieron un papel más de apoyo en el diseño curricular, buscando llegar a jóvenes a través de lugares escolares vinculados al servicio social, con el fin de “dar a conocer las principales problemáticas del actual POT alrededor de la vivienda, y develar la falacia de las políticas del cuidado” (Observatorio Urbano Feminista, 2024), tocando temas como el plan de ordenamiento territorial (POT), actuaciones estratégicas, el acceso a la vivienda y al uso y manejo del espacio público, como balance de este apoyo que hicieron, Karen Sicua (comunicación personal, 04 de abril de 2025) cuenta

Realmente, apoyamos solo dos sesiones de ese proceso de formación, nos pareció muy interesante porque los jóvenes reconocen la vivienda como ese lugar que construyó su abuelo y su abuela, entonces nos damos cuenta de que hay un arraigo, pero que es necesario en los colegios seguir profundizando sobre la memoria urbana, y que también exista un arraigo barrial al alrededor de esos procesos.



Ilustración 5 Poster del lanzamiento ciclo de formación: POT, Vivienda y Renovación Urbana Actuaciones estratégicas y políticas del cuidado. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2024). Instagram.

El segundo fue certificado por la Universidad Pedagógica Nacional, llamado “Diplomado por nuestro derecho a habitar la ciudad”, este tuvo una duración de 3 meses, realizado todos los sábados desde el 07 de septiembre hasta el 07 de diciembre en diferentes lugares de la ciudad, con salidas de campo y guías locales para acercarse de manera más directa con los contextos de estos lugares y ampliando más las exigencias de toda la ciudad, “en este proceso de formación se invitaron a docentes, doctores y profesionales de distintas áreas, además, de líderes sociales quienes desde su experiencia dieron puntos clave para entender las diversas problemáticas entorno a transporte, vivienda, servicios y espacio público que suceden en muchas partes de la ciudad” (Julián Angarita, 2024, diciembre 06, diario de campo).

El resultado de este diplomado de manera personal fue primero el reconocimiento de distintas problemáticas enunciadas por diferentes participantes, comunicando ciertos problemas que en muchas ocasiones personas de otros lugares no podemos visibilizar, adicionalmente, se formaron ciertos lazos de afecto y solidaridad entre todos y todas, permitiendo nutrir el conglomerado de las relaciones sociales, también permitió visitar lugares de zonas periféricas

que muchos no conocíamos, ampliando el alcance de conocimiento sobre Bogotá, como parte de resultado cada grupo de trabajo hizo una materialidad sobre problemas tanto teóricos como del espacio, recordando el fanzine sobre el concepto de gentrificación, entre otros (Julián Angarita, 2024, diciembre 09, diario de campo).



Ilustración 6 Poster del lanzamiento diplomado: Por nuestro derecho a habitar la ciudad. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2024). Instagram.

Además de estos tres procesos de formación que han adelantado a lo largo de 3 años y medio, el Observatorio también, apuesta por ejercicios de manera informal que atraviesan de igual manera la formación política, por medio de diferentes estrategias pedagógicas como indica Nathalie Silva (comunicación personal, 11 de abril de 2025)

También hemos trabajado con colectivos como Nome Calle, que hacían intervenciones gráficas en el espacio público sobre el derecho a la ciudad de las mujeres, con ellas hicimos un mural en Bosa que decía “estos espacios también son nuestros”. Nos costó mucho lograr hacerlo porque, aunque teníamos permiso de la dueña de la pared, la mesa local de grafiti —donde la mayoría eran hombres— no nos daba luz verde. Aun así, lo logramos, y fue muy significativo ver cómo la gente se acercaba a vernos pintar.

Además de los diplomados, hemos hecho procesos más informales, como encuentros, conversatorios y participación en audiencias públicas sobre temas de ciudad, donde llevamos nuestras propuestas y nos articulamos con otros procesos.



Ilustración 7 Poster Jornada de muralismo y cartografía: Bogotá parchada. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2023). Instagram.



Ilustración 8 Poster ciclo de conversatorios: Las Ciudades, Las Calles y Las Noches son nuestras. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2022). Instagram.

La construcción del mural hace parte de un ejercicio de expresión de lo político en el espacio público, reconociendo con la frase “estos espacios también son nuestros” la apuesta por una ciudad diferente, la incidencia que busca tener en los habitantes y la convocatoria a que se unan a sus apuestas, en este caso para habitantes de la localidad de Bosa, adicionalmente, los ejercicios de tertulias y conversatorios son ejercicios formativos que tocan temas coyunturales de manera sintetizada para tratar de informar a las personas sobre lo que está sucediendo y mostrar mecanismo de cómo hacerle frente a ello, pues el Observatorio también piensa mucho en los tiempos, y reconocen que es muy difícil que algunos sujetos/as puedan participar de manera amplia a cursos de formación, por eso en palabras de Karen Sicua (comunicación personal, 04 de abril de 2025)

Reconocemos que no todas las personas tienen el tiempo para un curso de extensión mucho más largas, con estos ejercicios entonces, debatimos sobre una problemática y alrededor de eso pues damos nuestras miradas y damos a conocer también, la apuesta del observatorio, pero también, que es posible, como, seguir avanzando en este modelo de ciudad.

Así, este tipo de ejercicios permiten ampliar la convocatoria de personas organizadas que estén buscando apoyo o alianzas, y aquellas que no lo están y que en este momento estén “enfrentando problemas concretos en sus barrios y querían aprender más” (Nathalie Silva, comunicación personal, 11 de abril de 2025) para que lleguen a espacios de fácil acceso y de tiempos demasiado cortos, donde encuentren afinidades con otros sujetos conformando lazos solidarios que permiten la consolidación de objetivos en común, lo que convierte a la formación política del Observatorio en una práctica situada, que reconoce la generación de conocimiento desde las comunidades, comprometiéndose en una ruta para la transformación social, convirtiendo el aprendizaje colectivo desde el diálogo de saberes, desde los conflictos territoriales y desde la práctica política cotidiana.

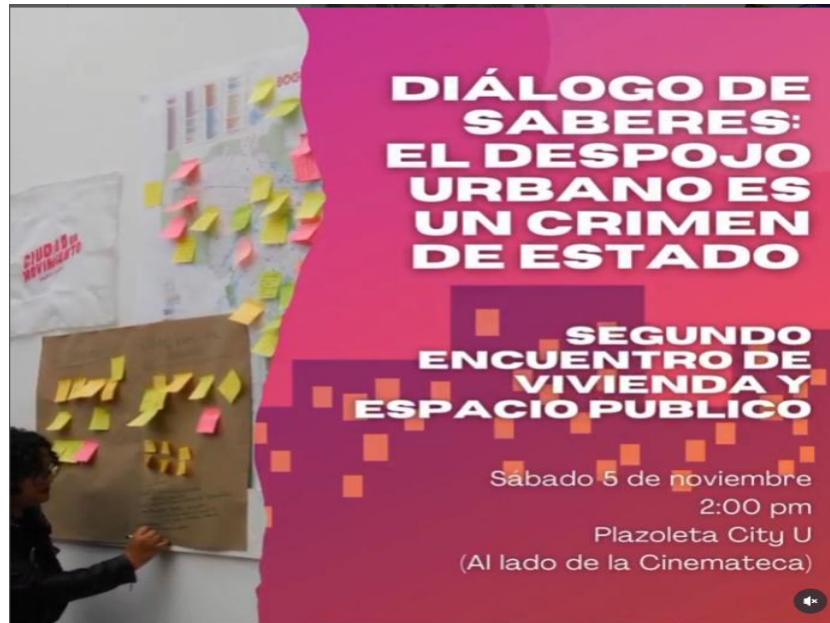


Ilustración 9 Poster segundo encuentro de vivienda y espacio público ciclo de conversatorios. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2022). Instagram.

También, el Observatorio realiza encuentros que son más como reuniones enfocadas en temas específicos con su respectiva visita en territorio, estos los viene realizando desde el 2022 con espacios de intervención artística en calle, con visitas a colectivos ambientalistas, y en el 2023 se hicieron más fuertes, con los cuatros encuentros distritales por el Derecho a la Vivienda Digna, contando con pobladores de distintas localidades: Santa Fé, Candelaria, San Cristóbal, Engativá, Kennedy y Bosa (Observatorio Urbano Feminista, 2024), allí las sesiones estuvieron atravesadas por el reconocimiento y la importancia del trabajo en la construcción de las viviendas en el pasado, el valor no solo comercial, sino simbólico y sentimental que se le dan a estas, y cómo estos valores no son tenidos en cuenta por parte de las Alcaldías al momento de poner en riesgo diversas casas y espacios importantes para las comunidades, destacando el valor de la memoria en la construcción y la defensa de la ciudad, como lo señala Karen Sicua (comunicación personal, 04 de abril de 2025)

La memoria urbana es lo que nos permite tener ese arraigo territorial, entonces la forma como lo relacionamos es reconocer que el barrio no es solo una casa en material, sino que el barrio es un hábitat, y que ahí han sucedido diversas situaciones, entonces, por ejemplo, en San Bernardo hay un proceso de memoria muy interesante, en donde la gente tiene un proceso fotográfico de cómo era el barrio antes y cómo es el barrio hoy, y eso nos permite reconocer que es nuestro barrio, que las casas las construyeron nuestros abuelos, nuestras abuelas y que ahí además muchas de las personas han

crecido, han habitado y que eso es lo que nos permite como ser impulso y motor de seguir defendiéndolo y hablar de una permanencia territorial.

Estos encuentros funcionaron como espacios donde se intercambiaron experiencias, y se convirtieron en escenarios donde se identificaban patrones comunes en distintos barrios de la ciudad como la expulsión mediante figuras legales que posee la renovación urbana. Según el informe del Observatorio (2024) estos espacios permitieron reconocer que las Actuaciones Estratégicas del POT priorizan los intereses económicos sobre el arraigo comunitario y la memoria urbana, lo que deja como evidencia que las afectaciones no fueron aisladas, sino que hacen parte de una lógica estructural del despojo urbano que atraviesa la vida de los diferentes territorios.

Desde este valor más humano a lo que la vivienda significa verdaderamente para los sujetos/as, fue que estos encuentros distritales terminaron por dar como resultado una apuesta desde la memoria urbana como mecanismo de defensa en contra de las actuaciones estrategias y proyectos de renovación urbana, plasmados en el POT- Bogotá reverdece de la exalcaldesa Claudia López, problematizando la noción de ciudad cuidadora que ella plantea allí, y concluyendo que “lo que nos demuestra una vez más que los feminismos requieren de una mirada profunda de clase, para no ser sólo un eslogan de campaña política, que siga profundizando la feminización de la pobreza”(Observatorio Urbano Feminista, 2024), es así como desde el Observatorio y estos encuentros se le da vida a “la Campaña por El Despojo Urbano”, con el eslogan, “El Despojo Urbano es un Crimen de Estado” (Nathalie Silva, comunicación personal, 11 de abril de 2025), que nace como lo explica Karen Sicua

Nos dábamos cuenta que teníamos algo en común y era que nos iban a sacar de nuestro barrio, a eso le denominamos el tema de Despojo, y que esto se iba a hacer a través de una figura que era la renovación urbana, entonces, esta figura es legal, ahí nos dábamos cuenta y hacemos la relación a que nos van a despojar de una manera legalizada y avalada por el gobierno, y por eso decimos que es un crimen de Estado, porque es el Estado mismo el que genera las condiciones para que nos saquen de nuestro territorio, nos desplacen y que no podamos seguir habitando la ciudad, entonces, por eso creemos que es un crimen de Estado, también en la vulneración de uno de los derechos fundamentales que es el tema de la vivienda. (comunicación personal, 04 de abril de 2025)

Ante esto, el convertirlo en una campaña se vuelve muy funcional pues por medio de publicidad y el voz a voz, se intenta ampliar la capacidad de alcance para que las personas de diferentes lugares de la ciudad puedan reconocer de lo que habla, y tal vez reconozcan esto en sus barrios y se quieran después unir, consiguiendo apoyo, conocimientos y lazos para hacerle frente al negocio en el que se ha convertido modificar la ciudad por encima de los intereses de los habitantes, esto lo detalla Nathalie Silva (comunicación personal, 11 de abril de 2025) “la idea siempre ha sido que en ella converjan personas diversas: desde vecinos del barrio, hasta gente que sabe de derecho o que tiene conocimientos técnicos más profundos” adicionalmente está “no busca solo divulgar, sino también posicionarnos políticamente en torno a ciertos temas. En este caso, hemos trabajado mucho las actuaciones estratégicas y el POT”.

La campaña se divide en tres equipos de trabajo: técnico-jurídico, comunicaciones y trabajo territorial “cada uno de ellos integrados por personas de barrios, profesionales voluntarixs, y el Observatorio Urbano Feminista” (Observatorio Urbano Feminista, 2024). En ese sentido la campaña es una apuesta valiosa que surge desde estos encuentros que llevan ya dos años consolidándose, donde se busca construir una propuesta de ciudad feminista y de clase capaz de prevalecer la vida digna en la ciudad. Así se constituye una estrategia política que articule la formación la incidencia pública y el acompañamiento al territorio, en el informe el Observatorio (2024) se indica que la campaña busca convertir el diagnóstico y las consignas colectivas sobre el despojo en acciones concretas de articulación barrial, posicionamiento público y exigibilidad del derecho a la ciudad, combinando saber técnico, experiencia comunitaria y organización feminista. De esta forma, la formación política en el marco de la campaña es un trabajo fundamental por parte del Observatorio siendo “permite conocer a nuevas personas interesadas no solo en aprender, sino también en aportar desde sus saberes, sus oficios, sus luchas” (Nathalie Silva, comunicación personal, 11 de abril de 2025) pues allí se encuentra continuidad de los procesos organizativos, consolidando una práctica que confronta al despojo activamente en diferentes escenarios de la ciudad.



Ilustración 10 Logo de la campaña: *El Despojo Urbano es un Crimen de Estado*. Sacado de: Instagram.

2.5. Del barrio a la ciudad: Las rutas de incidencia y participación del Observatorio.

El Observatorio en su ejercicio de formación política ha sido participe de encuentros de corte más de incidencia; para febrero del 2023 hizo parte de la audiencia pública en el concejo de Bogotá junto a otras organizaciones, sobre el tema de vivienda, junto con la concejala Heidy Sánchez y Carolina que hace parte de su equipo de trabajo, según el Observatorio Urbano Feminista (2024) su preocupación y participación se dio por el enfoque que se le dio al acceso a la vivienda en el POT- Bogotá Reverdece que afecta directamente a las mujeres y disidencias de género, denunciando que “el actual POT no tiene un enfoque de cuidado sino de Despojo Urbano” instrumentalizando el urbanismo feminista, allí Nathalie Silva (comunicación personal, 11 de abril de 2025) cuenta que “estuvimos con mujeres de Ciudad Bolívar, San Cristóbal, Fenicia, Aguas... fue un espacio donde llevamos nuestras voces de manera articulada”, uno de los resultados que pudieron obtener fue la de consolidar mesas de trabajo diferenciales por cada problemática en el territorio con el objetivo de darle soluciones reales frente al despojo que se ha expresado en los últimos años (Observatorio Urbano Feminista, 2024), aunque si fue un logro, no se trabajó de buena manera esta propuesta y como menciona Nathalie Silva (comunicación personal, 11 de abril de 2025)

No supimos articular bien lo organizativo, lo que nos costó políticamente. Aprendimos que no se trata solo de llegar a espacios institucionales, sino de mantener el vínculo y apoyar a las personas con lo que realmente necesitan, incluso en cosas pequeñas, como el cuidado cotidiano.

En conclusión, esta audiencia fue un ejercicio valioso para el Observatorio porque permitió por primera vez hacer parte de espacios de tomas de decisiones y denuncias, y también sirvió como experiencia que hizo replantear alianzas, métodos y sobre todo formas diferentes de pensar la acción en este tipo de espacios de manera distinta.



Ilustración 11 Participación audiencia pública concejo de Bogotá. Vivienda digna para las mujeres. Fuente: Observatorio Urbano Feminista. (2023). Instagram

Adicionalmente, el Observatorio Urbano Feminista participó durante el segundo semestre del 2023 en el mes de julio, en el encuentro internacional sobre vivienda desarrollado en la Universidad Distrital, en el cual participaron diferentes organizaciones de distintos países. Ante esto, en el informe del Observatorio (2024) se indica que este espacio se aprovechó, ya que logró concretar un recorrido junto con la veeduría Las Aguas del Vicacha⁶, por el centro Histórico y Fenicia con estas organizaciones sociales y vivendistas como el Movimiento Sin Tierra, el Frente Darío Santillán, Ukamua, organizaciones de México y Venezuela, “allí logre identificar que se quería visibilizar lo que está pasando en el barrio Las Aguas con el conflicto entre la Universidad de los andes y las comunidades locales que están sufren procesos de elitización y despojo urbano” (Julián Angarita, 2023, julio 27, diario de campo), para que estas organizaciones con experiencia en estos temas dieran su punto de vista al respecto, y así lograr el objetivo principal que según el Observatorio (2024) era el de poder intercambiar experiencias entre sí, lo que permitió conocer procesos de resistencia y estrategias de defensa de otros países. De igual forma participaron en el Encuentro Nacional Vivendista en la ciudad

⁶ La Veeduría Las Aguas del Vicacha, conformada jurídicamente proviene de la localidad de Santa Fé, esta se conformó por la incidencia de la Universidad de los Andes en la futura planeación del barrio Las Aguas. Como veeduría buscan la defensa del territorio y al derecho a la ciudad de la voracidad inmobiliaria. Para más información buscar en: https://x.com/veeduria_aguas

de Cali, en el mes de noviembre, donde se consolida la Red Nacional por el Hábitat y la vivienda popular, dejando como conclusiones, i) seguir fomentando procesos de formación política para brindar más información y mecanismos de defensa y participación a las comunidades, ii) pensarse la paz desde las transformaciones estructurales y del cambio de modelo económico que actualmente despoja a las personas en las ciudades y, iii) como todas estas problemáticas terminan por recaer en las mujeres quien terminan asumiendo más cargas de las que ya poseen. (Observatorio, 2024).

Junto a la veeduría Las Aguas del Vicacha el Observatorio hizo apoyo en la citación a la Universidad de los Andes y Fideicomiso para la aclaración del Plan Parcial Triángulo de Fenicia, que en el informe del Observatorio (2024) concluye que estos no hicieron acto de presencia ante dicha citación y el espacio terminó siendo cancelado por las instituciones correspondientes, destacando el proceso de defensa que ha tenido esta veeduría que no ha permitido que este plan parcial se desarrolle.

Hay que mencionar que el Observatorio Urbano Feminista como parte de estos encuentros, y de los procesos de formación política que ha llevado a cabo tiene alianzas con distintas organizaciones, como ya la mencionada veeduría las Aguas del Vicacha, pero también, como cuenta Karen Sicua (comunicación personal, 04 de abril de 2025) con un proceso ambiental llamada Huecheta en la localidad de Ciudad Bolívar, con la veeduría de Chucualavaca que “trabaja por la defensa del humedal en Kennedy, contra un proyecto que pretende urbanizar la zona” (Nathalie Silva, comunicación personal, 11 de abril de 2025); con juntas de acción comunal como la de San Bernardo “donde se ha dado una lucha muy fuerte contra una actuación estratégica”, allí el Observatorio ha hecho acompañamiento “tanto desde lo jurídico como desde las acciones de hecho... Eso nos ha mostrado la importancia de una estructura organizativa efectiva pero horizontal, que se adapte a lo que las personas viven y necesitan” (Nathalie Silva, comunicación personal, 11 de abril de 2025), con la veeduría de Fontibón, de Engativá, y con diferentes Universidades “en términos de articulación con los semilleros o con diferentes estudiantes, en la medida de eso, como de reconocer que desde diferentes escenarios nos podemos sumar tanto a la puesta del observatorio como de la campaña del despojo” (Karen Sicua, comunicación personal, 04 de abril de 2025)

Junto a todas estas organizaciones el Observatorio de igual manera organizó el foro: Despojo en nuestras ciudades, POT, Vivienda y Renovación en el mes de septiembre de 2023 en la localidad de Santa Fe, “este espacio fue acompañado por el semillero de Problemas Urbanos

de la UPN, Caroline del equipo de trabajo del exconcejal Carlos Carrillo y del Observatorio Urbano Feminista” (Observatorio, 2024), en este foro se habló sobre: “la consolidación de una ciudad capitalista y las prácticas jurídicas que utiliza la alianza público-privada para reconstruir Bogotá” (Julián Angarita, 2023, septiembre, diario de campo), la conclusión que permitió dar este espacio fue la de permitir “dar mayor contenido político y técnico a la campaña El Despojo Urbano es un Crimen de Estado” (Observatorio, 2024).



Ilustración 12 Imagen propia tomada en el foro: “Despojo en nuestras ciudades, POT, Vivienda y Renovación”. Tomada en Bogotá el 30 de septiembre de 2023.

También, el Observatorio Urbano Feminista junto al congreso de los pueblos fue participe en el mes de diciembre de 2023 de novenas populares por la vivienda realizadas en Las Aguas, Vereda Fátima, San Bernardo y Ciudad Bolívar, algo a lo que llamaron “Navidad en los barrios” que según el informe del Observatorio (2024) allí se mencionaba como la vivienda históricamente se le ha sido negada a las clases populares, y como se encomendaban en deseos de la navidad para los próximos años poder mejorar estas condiciones para tener una mejor calidad de vida, además de compartir y pasar fechas importantes en comunidad.

Para finalizar, el Observatorio desde el 2023 se ha integrado a la Red por el Derecho a la Ciudad y el Territorio⁷, espacio diverso donde se reúnen colectivos barriales, organizaciones sociales,

⁷ Para saber más sobre los integrantes de la Red por el Derecho a la Ciudad y el Territorio y la declaración de su conformación visite: <https://www.instagram.com/p/C->

veedurías ciudadanas, juntas de acción comunal e incluso personas provenientes de instituciones públicas como el IDPAC como cuenta Nathalie Silva (comunicación personal, 11 de abril de 2025), además añade que, esta red surgió con base del reconocimiento de múltiples luchas alrededor del derecho a la vivienda, a la ciudad y al medio ambiente pues “son luchas distintas, pero que convergen”. Aunque el Observatorio no hizo parte del equipo fundador de la red, tiene en estos momentos un papel fundamental, pues le apuesta a la participación desde el diálogo con otros procesos, tomando en cuenta lo que escuchan y formando puntos en común (Nathalie Silva, comunicación personal, 11 de abril de 2025) como la defensa del humedal Chucua La Vaca, la resistencia contra el metro en la 68 y Chapinero, o los procesos de gentrificación en Fenicia y San Bernardo— y construyendo un horizonte común, Nathalie Silva (comunicación personal, 11 de abril de 2025) destaca que “muchas veces, simplemente mostrando que hay otros lugares donde se vive lo mismo y se puede articular la lucha, se siembra la posibilidad de acción colectiva”.

Según el informe del Observatorio (2024) en esta red han dirigido varios encuentros, y entre todas las organizaciones, lograron consolidar cinco ejes de trabajo esenciales: vivienda, actuaciones estratégicas y renovación urbana, movilidad, espacio público y estructura ecológica, que han sido trabajados mediante tres equipos: propaganda y agitación que sería las comunicaciones, pedagógico que sería el ámbito de la formación política, y el técnico-jurídico que sería el apoyo a sujetos/as en condición de riesgo al despojo. Como indican en el informe, este trabajo colectivo se ha consolidado como una apuesta territorial por una ciudad distinta, que se defiende antes las lógicas del despojo promovidas por las instituciones y el actual POT.

Así, uno de los objetivos que tiene actualmente el Observatorio en la red es como cuenta Karen Sicua (comunicación personal, 04 de abril de 2025) impulsar una gran audiencia pública de cabildo abierto donde se denuncien públicamente los lugares que están y serán despojados como consecuencia de las políticas de renovación urbana y actuaciones estratégicas, de esta manera buscan no solo la visibilización de los problemas, sino fortalecer la organización y exigir respuestas institucionales frente a las múltiples afectaciones que sufren las comunidades.

De esta forma la participación en esta red le ha permitido al Observatorio ampliar sus vínculos, y reafirmar la apuesta de una ciudad construida desde abajo, con base en las experiencias de

BkizqvbDo/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWF1ZA==. Adicionalmente para más información visite el perfil de Instagram: https://www.instagram.com/red_derecho_ciudad/

quienes habitan, viven, resisten y transforman la ciudad día a día, pues como afirma Nathalie Silva (comunicación personal, 11 de abril de 2025) “esas alianzas han sido muy valiosas para nosotras”, no solo por la capacidad amplia de incidencia política, sino también por el aprendizaje colectivo adquirido que implica construir una ciudad de forma popular y organizativa.

CAPÍTULO 3: DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: LA VIVIENDA COMO ESPACIO DE IDENTIDAD, MEMORIA Y VIDA- DEL RELATO A LA CREACIÓN.

En este capítulo se consideró implementar la sistematización de la práctica pedagógica, donde se recogiera tanto la comprensión del despojo urbano como fenómeno contemporáneo recurrente en la ciudad de Bogotá con sus causas, consecuencias y reflexiones, es decir lo expuesto en el capítulo 1, junto con el análisis a las respuestas colectivas que emergen desde procesos de formación política como lo es el Observatorio Urbano Feminista, lo expuesto en el capítulo 2.

Lejos de aplicar contenidos previamente estudiados, esta práctica pedagógica surge como una proyección de los aprendizajes político-formativos construidos en los espacios que organizaba el Observatorio donde hice parte, y donde emergieron diversas reflexiones como la comprensión del despojo como experiencia viva, disputa y resignificación colectiva, en ese sentido la preocupación por el derecho a la ciudad, la memoria barrial y la defensa del territorio se trasladaron al escenario escolar como horizonte formativo configurando la propuesta pedagógica que se presentara posteriormente, en ese sentido en este capítulo se presenta la experiencia de práctica desarrollada en el contexto escolar, donde se busca articular las reflexiones de ambos capítulos en una propuesta basada desde el Aprendizaje Basado en Proyectos.

La práctica se desarrolló en un espacio académico ofertado por el colegio denominado diversificación, que es un espacio no curricular para grados décimo y undécimo con el objetivo de acercarlos a materias más específicas de las diferentes ciencias, para este caso dio como resultado por parte de los estudiantes la resignificación de la vivienda como lugar de identidad, memoria y vida destacando rasgos inmateriales demasiado importantes, ante esto como objetivo formativo general se busca que a través de la Educación Basada en Proyectos, los estudiantes de grado décimo y undécimo del colegio Liceo Creativo Libertad exploren relatos, objetos, testimonios y expresiones artísticas que permitan comprender la vivienda como un espacio de

vida y de identidad más allá de su dimensión material. Se pretende que, mediante la investigación y la creación de un museo escolar, los estudiantes reflexionen sobre la importancia de defender lo ya construido y de imaginar nuevas maneras de acceso a la vivienda y de permanencia en el territorio.

Considerando este propósito, este capítulo ha sido dividido en 3 partes: en la primera denominada “la vivienda, el barrio y la vida de barrio en las ciencias sociales” se realiza un balance general de como se ha abordado el tema desde distintas disciplinas; en la segunda instancia llamada “ La Educación Basada en Proyectos y la Enseñanza de las ciencias sociales”, se explora la definición de la metodología pedagógica que se utiliza para el desarrollo del proyecto, y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales; y en la tercera parte, se expone el proceso de práctica pedagógica, con la caracterización del colegio, la población que hizo parte de esta y el desarrollo del proceso educativo en el espacio.

3.1. El barrio y la vivienda en las ciencias sociales: entre la naturalidad, el conflicto y la reconceptualización.

Al hacer un rastreo documental sobre la relación entre las ciencias sociales y el barrio y la vivienda se encontró que han sido categorías centrales en la producción de conocimiento, particularmente en la sociología urbana, la antropología y la geografía crítica. Los barrios alejados de la noción de unidades espaciales o administrativas han sido abordados como escenarios de conflictos, producción simbólica, reproducción social y construcción de subjetividades. Además, en América Latina en particular el concepto de barrio popular ha ocupado un lugar primordial en la reflexión académica debido a su relación con procesos de migración rural-urbano, informalidad, desigualdad socioespacial y luchas por el derecho a la ciudad.

Las aproximaciones al estudio de los barrios transitan desde enfoques estructurales-funcionalistas y ecológicos, como los hacia la escuela de Chicago, hasta perspectivas críticas que entienden el espacio como producción social mediadas por relaciones de poder, en ese sentido el barrio es entendido como una construcción histórica y relacional donde convergen memorias, prácticas cotidianas, economías locales y disputas por el territorio.

A su vez, la vivienda ha sido estudiada como escenario de reproducción de vida, lugar de identidad y escenario de politización en contextos latinoamericanos donde la urbanización ha sido marcada por la desigualdad y segregación socioespacial; en estos territorios la vivienda y

el barrio se configuran como escenarios en disputa frente a procesos de gentrificación, elitización, renovación urbana y el despojo.

Este apartado hace un balance general crítico de las principales aproximaciones al estudio del barrio y la vivienda en las ciencias sociales, identificando aportes, tensiones y límites buscando evidenciar las perspectivas que han contribuido o no a comprender el barrio como territorio vivido, espacio de memoria y escenario de formación política.

3.1.1. La ecología urbana y los barrios populares.

El estudio del barrio en las ciencias sociales no ha sido lineal, en sus primeras aproximaciones como indica Pulido (2016) los estudios sobre el barrio emergieron en el marco de las investigaciones de la Escuela de Chicago quienes comprendieron el barrio como una unidad delimitada dentro de la ciudad analizado desde categorías universales, a diferencia de la tradición sociológica, establecida en la Escuela de Manchester, que plantearon una crítica a la pretensión de universalidad (Monge, 2007, como se citó en Pulido, 2016, p. 416), lo que terminó por ampliar los enfoques investigativos y permitir que los conceptos de barrio y vivienda tuvieran un debate en la forma de comprenderlo, si como una unidad estable o como expresión relacional de procesos urbanos complejos y amplios.

Durante las décadas de 1960 y 1970, los estudios sobre los barrios latinoamericanos estuvieron mediados por el debate en torno a la cultura de la pobreza establecidas en asentamientos informales en márgenes segregadas de los centros de las ciudades, Pulido (2016) recoge las críticas que se le formularon a estos enfoques “estos trabajos generaron controversia, principalmente en relación con el estudio de la cultura de la pobreza, y fueron muy criticados por hacer hincapié y generalizar la transmisión patológica de valores y de comportamientos destructivos dentro de las familias pobres” (Bourgois, 2010; Mongue, 2007; Salcedo y Ziderman, 2008, como se citó en Pulido, 2016, pp. 416-417), más allá de enfocarse en las limitaciones, estas aproximaciones permitieron que los antropólogos urbanos se enfocaran en los barrios populares como espacios privilegiados para comprender los procesos sociales derivados de la migración rural-urbana y la configuración de nuevas formas de habitar la ciudad (Pulido, 2016).

De esta forma, en este periodo el barrio aparece como una unidad empírica de observación un escenario de adaptación, conflicto y reorganización cultural, sin embargo, enfatizar en la marginalidad y la reproducción de la pobreza redujo en muchos casos la complejidad política y territorial de estos espacios.

3.1.2. El giro espacial: producción social y construcción simbólica del espacio.

Un punto demasiado importante del estudio de los barrios se produce con el giro espacial en las ciencias sociales, como refiere Pulido (2016) señalando que Lefebvre fue quien abrió el debate central al poner en escena la interpretación de que el espacio no es un contenedor neutral sino una producción social

Lefebvre propuso que el espacio (social) es una producción/construcción (social). Es decir, y de acuerdo con la diferenciación que hace Low (1999), mientras que la producción social del espacio hace referencia a todos aquellos factores sociales, económicos y políticos relacionados con la creación del espacio físico, la construcción social del espacio se concreta en la experiencia fenomenológica y simbólica del espacio, mediado por el intercambio, el conflicto y el control de las memorias, los recuerdos y las imágenes (Lefebvre, 2013; Low, 1999, como se citó en Pulido, 2016, p. 418).

Este enfoque influenció a autores como Harvey, Soja y Castells (mencionados también por Pulido), quienes ampliaron la comprensión del espacio urbano como producto de las relaciones capitalistas, dinámicas de poder y luchas sociales, en ese sentido, el barrio deja de ser una simple unidad geográfica y pasa a entenderse como el resultado de procesos históricos de producción material y simbólica, lo que implicó diferenciar entre los factores económicos y políticos que producen materialmente el espacio y la experiencia simbólica y fenomenológica mediante la cual los sujetos lo viven, lo significan y lo disputan (Pulido, 2016, p. 418). Desde esta perspectiva, el barrio se convierte en un espacio relacional atravesado por memorias, conflictos, trayectorias y prácticas.

En coherencia con este giro espacial, Pulido (2016) retoma a Massey para señalar que el espacio “no es simplemente la suma de territorios fijos sino una complejidad de relaciones” (2004, p. 79, citado en Pulido, 2016, p. 435), en consecuencia, los barrios deben entenderse como configuraciones móviles, porosas y relacionales, producidas por trayectorias, intercambios y movilidades, más que como unidades cerradas y homogéneas. En ese sentido, este momento de las ciencias sociales permitió develar que el barrio no es un simple asentamiento, sino que es un territorio que se disputa, donde convergen memorias, identidades, el mercado y el Estado.

3.1.3. El barrio, la memoria y la pedagogía.

Desde la historia urbana, Parada (2014) entiende la ciudad como escenario complejo de relaciones de poder, donde se manifiestan exclusiones físicas y sociales. El barrio entonces reproduce esas dinámicas, pero también se convierte en espacio de historicidad, así el

reconstruir la historia de un barrio permite generar sentido de historicidad y comprender cómo las personas crean relaciones identitarias con el espacio (Parada, 2014, p. 196).

En tiempos más recientes Bozo-Marambio et al. (2025) profundizan esta dimensión al pensar la memoria del territorio como una dimensión pedagógica, los autores definen la memoria comunitaria como “un cuerpo de historias vivas, aunque invisibilizadas y desplazadas por la historia oficial” (p. 429), ampliando esta concepción el barrio termina entonces reconociéndose como un archivo vivo de experiencias colectivas, ya que los autores señalan que los relatos barriales no solo contienen memorias de violencia política, sino también dimensiones simbólicas de la vida cotidiana

Los relatos del barrio recogen narrativas que no sólo contienen el dolor de las violaciones políticas provenientes del Estado, sino también, dimensiones de mayor cobertura simbólica de la vida cotidiana, como la fiesta o la creatividad social para enfrentar los eventos naturales (Bozo-Marambio et al., 2025, p. 430).

En ese sentido, la vida cotidiana en los barrios termina reconociéndose como fuente oral para investigaciones, y como posibilidad de articulación con la pedagogía, pues el barrio al ser un lugar cercano aterriza el aprendizaje a un contexto situado y cercano, pues “una memoria barrial como pedagogía transmite la acumulación simbólica de saberes desde donde se constituye la sociedad, una pedagogía con la cual develar aquellos relatos, donde héroes y heroínas son parte de las prácticas cotidianas” (Bozo-Marambio et al., 2025, p. 444).

Aquí el barrio ya no es solo objeto de estudio, sino sujeto pedagógico, ya que se convierte en espacio de producción de saberes, politización y construcción colectiva de sentido, tal y como afirma Rendón (2021), si la ciudad es un vehículo de educación no formal debe pensarse desde el enclave pedagógico y la pedagogía urbana buscando formar habitantes que lean críticamente la ciudad, reconociendo al barrio como categoría didáctica que dialoga directamente con procesos de formación política territorial, pues se convierte en escenarios de aprendizaje, memoria y resistencia frente a procesos de despojo.

3.1.4. La vivienda entre reproducción social, autoconstrucción y mercantilización urbana.

El barrio ha ocupado un lugar central en la reflexión de las ciencias sociales, la vivienda ha sido igualmente una categoría clave para comprender las dinámicas de reproducción social, desigualdad y disputa territorial en las ciudades latinoamericanas. Concebirla más allá de su dimensión física, la vivienda ha sido analizada como el espacio donde se materializan las

condiciones de vida, las estrategias familiares de supervivencia y las tensiones entre mercado, Estado y comunidad.

En América Latina, por ejemplo, los estudios urbanos han evidenciado que el crecimiento acelerado de las ciudades durante el siglo XX estuvo marcado por procesos de migración rural-urbana y expansión periférica, fenómenos que derivaron en asentamientos informales y prácticas de autoconstrucción. Para el caso colombiano, Parada (2014) señala que la expansión demográfica y espacial de las ciudades “conllevó fenómenos como la autoconstrucción” (p. 190), evidenciando que la vivienda no fue únicamente el resultado de políticas estatales, sino también de iniciativas populares y comunitarias que configuraron materialmente los barrios.

Desde esta perspectiva, la vivienda aparece como el primer núcleo de territorialización pues allí es el lugar donde se organiza la vida cotidiana, se estructuran las relaciones familiares y se proyecta la permanencia en la ciudad, sin embargo, las ciencias sociales han mostrado que esta dimensión no puede desligarse de las estructuras económicas que regulan el acceso al suelo y al hábitat.

El paso de la vivienda como bien de uso a la vivienda como mercancía ha sido uno de los ejes críticos de análisis en la geografía urbana y la sociología crítica, particularmente al evidenciar cómo el mercado inmobiliario y las políticas urbanas producen segregación socioespacial, desde esta forma, el barrio y la vivienda no pueden entenderse como unidades aisladas. Vergara (2019) advierte que el barrio, aunque es un espacio de cohesión y pertenencia, también forma parte de dinámicas amplias, pues “las relaciones de las personas sobrepasan las fronteras físicas de los mismos y se proyectan en el entorno, la ciudad, el país y el mundo” (p. 279) lo que implica que la vivienda, aunque anclada territorialmente, está atravesada por procesos estructurales de escala mayor, como la financiarización del suelo urbano, la renovación urbana o las políticas de vivienda social.

De igual forma la vivienda ha sido comprendida como un espacio donde se cristalizan desigualdades estructurales, las investigaciones sobre barrios populares, recogidas por Pulido (2016), muestran que durante décadas estos territorios fueron interpretados desde perspectivas que enfatizaban la marginalidad y la pobreza, lo que reducía la complejidad política de las prácticas habitacionales, sin embargo, el debate posterior permitió problematizar estas miradas y reconocer que las formas de habitar no pueden analizarse únicamente desde indicadores económicos, sino también desde trayectorias históricas, experiencias y procesos políticos que inciden en la producción del hábitat.

En esa medida, la vivienda se convierte en un punto estratégico para comprender los conflictos urbanos contemporáneos, pues no es solamente el lugar de la reproducción cotidiana, sino también es el escenario donde se expresan tensiones entre arraigo y desplazamiento, permanencia y movilidad, derecho y mercantilización. Por ejemplo, en contextos de renovación urbana y transformación neoliberal de las ciudades, la vivienda deja de ser únicamente refugio para convertirse en objeto de disputa, inversión y valorización.

Este balance permite afirmar que, en las ciencias sociales, la vivienda ha transitado desde una mirada centrada en su función habitacional hacia una comprensión más compleja que la reconoce como producto social, espacio de reproducción de la vida y, al mismo tiempo, nodo central de los conflictos por el territorio. De este modo, el estudio del barrio y la vivienda converge en una reflexión más amplia sobre el derecho a la ciudad, la justicia espacial y las formas contemporáneas de despojo urbano.

Este recorrido permite comprender que la vivienda y el barrio no son únicamente objetos de estudio urbano, sino categorías pedagógicas potenciales, en tanto condensan memoria, identidad, conflicto y producción social, desde allí se abre la posibilidad de llevar estos debates al aula mediante una metodología que articule conocimiento situado y producción colectiva de saberes.

3.2. El Aprendizaje Basado en Proyectos y la enseñanza de las ciencias sociales.

3.2.1. ¿Qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos?

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) es una metodología de enseñanza y aprendizaje activa basada en principios constructivistas y socio constructivistas que convierte al estudiante en el protagonista principal del proceso de enseñanza. Esta nace a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, bajo las influencias de Jhon Dewey que defendía la idea cómo menciona Novoa (2022) citando a Cadrecha (1990), de que “la educación debe conllevar a una experiencia en permanente construcción, cuyo objetivo principal es educar para la vida, comprendiendo la interacción social de los individuos” (p.45), poniendo énfasis en que se tiene un constante proceso de aprendizaje que debe ser aplicado en la vida con un sentido social.

Rastreando su origen autores como Zambrano et al. (2021) apoyado en otros referentes como Cascales y Carrillo (2018) indican que el Aprendizaje Basado en Proyectos nace en los Estados Unidos a través de los trabajos de Kilpatrick (1918) quien construye el concepto en su publicación “Project Method” donde establece las bases de esta metodología la novedad de

convertir el rol del estudiante en un sujeto activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje, así como apunta Orellana (2020) este logra vincular la teoría con la práctica desde la interdisciplinariedad, con la finalidad de construir una materialidad final que tiene como objetivo resolver, aportar o identificar problemas que enfrenta la realidad. De esta forma se construye un proceso que gira en torno a la entrega de un material físico que aporte o solucione alguna problemática identificada, así como indican García-Varcálce y Basilotta (2017) se convierte entonces en una modalidad de enseñanza compartida de negociación entre estudiantes-docentes con el objetivo de obtener una materialización final, lo que involucra al alumno no solo en la ejecución del proyecto, sino también en la estructura de este desarrollando competencias investigativas, rompiendo con ciertos roles establecidos dentro de las aulas.

Esta metodología está respaldada por las teorías psicológicas de Vigotsky, Piaget, Bruner y Ausubel, como explica Novoa (2022) pues en la propuesta de Escuela Nueva aparece el aprendizaje por descubrimiento de Bruner; también, Vygotsky con la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo, y Ausubel con el aprendizaje significativo, todos estos enfatizan en que es en la interacción social y lo significativo donde se fundamenta la aplicación de esta metodología, además desde el “constructivismo de Piaget y Bruner toma que los nuevos aprendizajes exigen unos conocimientos previos que se producen en la relación del individuo con el contexto social” (Novoa, 2022, p.44), que se convierte en algo fundamental en el desarrollo del ABPr, pues los proyectos nacen de la identificación de problemas reales contextuales donde el estudiante reflexiona, investiga y propone soluciones desde sus saberes y experiencias.

En ese sentido, el ABPr necesita una estructura de aprendizaje continua que se conforma como “un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás” (Sánchez, s.f., s.p), de esta forma se construye una ruta metodológica vinculada a “la construcción del aprendizaje como el eje central del proceso, la consciencia de cómo se aprende y donde la enseñanza es básicamente definida como la mejora del proceso de aprendizaje” (Van den Bergh et al., 2006, como se citó en Orellana, 2020, p. 281), así los aprendizajes adquiridos se convierten en contenidos que le sirven al estudiante para formarse como un sujeto político consciente que debe asumir de forma crítica escenarios de la vida real para poner en práctica lo aprendido.

3.2.2. Características del Aprendizaje Basado en Proyectos.

En cuanto a las características principales del ABPr como señala Zambrano et al. (2021) parafraseando a Lloscos (2015) tienen como objetivo principal aportar en la resolución de problemas, para ello necesita de la participación activa del estudiante, el aprendizaje en grupo, con un enfoque orientado en una materialización final que conlleva a un proceso de evaluación formativa constante, es decir, un proyecto enfocado en hallar soluciones por medio de la transversalidad y la adquisición del conocimiento de las ciencias sociales, así durante todo el proceso de ejecución “los estudiantes crean significados, adquieren conocimientos (incluida la metacognición), competencias y actitudes” (Van den Bergh et al., 2006, como se citó en Orellana, 2020, p.283-284) que terminan de develarse por medio de la participación, el tiempo dedicado y la formación de un producto en concreto con su respectiva exposición, no solo de los conocimientos adquiridos sino del proceso en sí, de la ejecución, el desarrollo y la conclusión del proyecto.

Además, el ABPr se caracteriza por su funcionalidad en las diferentes áreas del conocimiento adquiriendo un enfoque colaborativo, tal y como indica VALCAB (2024) “es una metodología pedagógica que es aplicable a las diferentes áreas del conocimiento, pues en comunidad se elabora el contenido que desembocará en el diseño del proyecto en el que todos colaboran entre sí” (p.111), esta dimensión aporta al carácter social del aprendizaje, ya que se convierte en un complemento para orientar desde cada campo de saber los contenidos, debates y distintas soluciones construyendo un camino compartido en pro de encontrar solución o aportes a un problema de la vida real compartido, así el aprendizaje trasciende más allá de la adquisición de este, lo que lo convierte en una experiencia significativa que cruza lo adquirido de todas las áreas que se encaminan en la misma dirección.

También, hay que mencionar que esta metodología rompe con los esquemas tradicionales de enseñanza, pues no se preocupa solo por la memorización y transmisión del conocimiento, sino que le apuesta más al desarrollo de la autonomía y el trabajo en grupo con el fin de darle solución a una problemática para un bien común, ya que “el ABP es el método a través del cual los alumnos pueden aprender los contenidos de una manera diferente a la instrucción tradicional” (Sánchez, s.f., s.p), esto implica que la construcción del conocimiento sea activa mediante la indagación, análisis y aplicación dando un sentido significativo a lo aprendido, pues el abordar un problema de la vida real acerca e impacta de manera más profunda a los estudiantes, lo que les permite formar diversas habilidades, tal como señalan Sánchez y Ruvalcaba (2023)

El desarrollo de capacidades como el análisis, síntesis, investigación, transferencia de conocimientos y procedimientos a otros contextos, pensamiento crítico, responsabilidad individual y grupal, manejo de diversas fuentes de información, expresión oral y escrita, trabajo en equipo, planificación, organización y toma de decisiones en los alumnos que participan. (p.45)

Este contexto permite, por tanto, incorporar diversas habilidades que le dan peso al carácter investigativo que necesariamente requiere de un papel activo y crítico por parte de estudiantes y docente como afirman Botella y Ramos (2019), lo que significa que los estudiantes además de recibir la información por parte del docente adquieren responsabilidades, lo que les convierte seres autónomos que buscan más información y la analizan, en ese sentido esta metodología obliga a que “el alumno tiene que generar hipótesis hacia sus propias preguntas de investigación, trabajar de manera autónoma y colaborativa, siendo capaz escuchar opiniones por parte de sus compañeros y emitir juicios de valor en exposiciones de su proyecto” (Sánchez y Ruvalcaba, 2023, p.45), lo que lo lleva a construir conocimiento de forma social en un contexto y entorno que debe beneficiarse de ello, usando el aprendizaje desde una cuestión comunitaria y con conciencia política.

Así, estas características debelan una metodología activa y flexible, que le apuesta a la adquisición del aprendizaje por medio del acercamiento de los estudiantes a situaciones reales que implican saberes de todos los campos de pensamiento, generando atracción y gusto del estudian por seguir recolectando información al respecto, esto como indica Sánchez (s.f.)

Tiene resultados positivos en el aprendizaje, pero el hecho de seguir un método sistemático como el ABP nos "garantiza" la adquisición de ciertos aprendizajes y destrezas como el estudio autónomo, la búsqueda de información, la elaboración de presentaciones, el trabajo en equipo, la planificación del tiempo, la capacidad de expresarse de forma adecuada, en definitiva, lo que se ha venido llamando habilidades del Siglo XXI (s.p)

De esta forma las competencias que desarrollan, además de fortalecer y alimentar el aprendizaje de contenidos, posibilita la formación de estudiantes que se puedan desenvolver en el entorno social de una forma más asertiva, adquiriendo conciencia, responsabilidad y autonomía, y sobre todo un sentido crítico de la realidad identificando y planteando soluciones a situaciones de la vida real que beneficien a la mayoría siendo capaces de unir lasos y cooperar

por un bien común en conjunto, lo que es esencial en la formación de personas que próximamente se enfrentaran a situaciones y entornos complejos y cambiantes.

3.2.3. El docente y el estudiante en el ABPr.

En esta metodología de enseñanza cambia tanto el rol del docente como el del estudiante, ya que son distintos en comparación de otras metodologías de enseñanza más tradicionales, pues el estudiante en esta adquiere un papel activo en las diferentes fases del proyecto, de esta manera como señala Novoa (2022) “en esta estrategia el estudiante ha sido quien a través de las orientaciones ha construido y reconstruido saberes” (p.81), contraponiendo la memorización tradicional, lo que convierte al estudiante en dueño y centro de su proceso de aprendizaje ya que “desde el primer momento, los intereses y motivaciones de los estudiantes son los que definen el proyecto a realizar, permitiendo su implicación y compromiso” (Jaramillo, 2024, p. 112), lo que conlleva adquirir responsabilidades de tipo colectivas o individuales, fomentando compromisos no solo de tipo académico sino también de tipo social, pues estos deben aplicar lo aprendido con acciones e ideas para la ayudar a la comunidad y resolver problemas.

Para esto, los estudiantes desarrollan la autonomía, que se evidencia en sus trabajos investigativos, pues estos “persiguen soluciones a problemas, generan preguntas, debaten ideas, diseñan planes, investigan para recolectar datos, establecen conclusiones, exponen sus resultados a otros, redefinen sus preguntas y crean o mejoran un producto final” (Blumenfeld, S. et al., 1991, citado en Sánchez, 2012, s.p), habilidades que se adquieren gracias al proceso de enseñanza en el ABPr, y que inicia con el análisis del entorno y del contexto más cercano de cada uno, pues como indica Jaramillo (2024) “el estudiante, en interacción con la realidad observada en el entorno, produce el conocimiento luego de transformar su pensamiento, partiendo precisamente de la observación de lo que le rodea, de su entorno particular” (p.111), de esta forma el protagonismo de los estudiantes es esencial para el desarrollo de la metodología pues es el encargado a final de cuentas de dirigir su proceso de aprendizaje.

Además, para el ABPr es esencial que los estudiantes sean también creadores de conocimiento y no solo simples receptores de este, pues estos “pueden generar conocimiento nuevo a través de actividades reflexivas, como el enunciado de preguntas y la investigación” (Boss y Krauss, 2014, citados en Botella y Ramos, 2019, p. 134), ampliando el panorama teórico aportando a los diversos debates sobre problemas que se viven en la actualidad.

De esta forma el ABPr se basa en la construcción de la autorregulación y la metacognición, que tiene en palabras de Orellana (2020) citando a Uden y Beamont (2006) “como principal objetivo preparar su propio aprendizaje, dar los pasos necesarios para aprender, regular el aprendizaje y procurar la retroalimentación hacia uno mismo” (p. 285), convirtiendo a los estudiantes en sujetos críticos y auto reflexivos siendo conscientes de su rendimiento en el proceso de aprendizaje que cada uno adelanta.

En cambio, el rol del docente se define como un mediador y orientador del proceso, sin caer en el transmisor común del conocimiento, en ese sentido es el responsable de generar un contexto que favorezca a las habilidades y retos que el estudiante pueda tener al momento de investigar, así “el docente debe asumir un papel activo en el reparto de roles, normas y en la orientación del proceso” (Jaramillo, 2024, p.111) lo que garantiza que el proyecto sea significativo y que en verdad impacte en las actitudes y gustos de los estudiantes, así como plantean Johari y Bradshaw (2008), citado en Sánchez (s.f.), “el docente debe garantizar que los proyectos encuentren el equilibrio entre la habilidad y el desafío, desencadenando una experiencia agradable en el aprendizaje” (s.p.), para ello el docente debe facilitar el acceso a la información, guiar la planeación, acompañar el proceso de revisión de bibliografía, de redacción y brindar un retroalimentación constante, estimulando el trabajo colaborativo respetando los límites de la autonomía del estudiante, “además entre las acciones que deben realizar los profesores se encuentran: animar a utilizar procesos metacognitivos, reforzar los esfuerzos grupales e individuales, diagnosticar problemas, ofrecer soluciones, dar retroalimentación y evaluar los resultados” (Rodríguez Sandoval et al., 2010, cómo se citó en Sánchez, 2012, s.p), al cumplir con esto se fomenta en el estudiante la construcción y el rol que debe asumir en su proceso, así el profesor debe ante todo “garantizar que el alumno asuma su rol y adquiera las responsabilidades que se le demandan” (Sánchez, s.f., s.p) convirtiendo al estudiante en el encargado de moldear, evaluar y desarrollar su proceso de aprendizaje.

3.3. La enseñanza de las ciencias sociales y el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Para la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto escolar como lo indican varios autores han persistido las prácticas tradicionalistas de enseñanza que han limitado el aprendizaje por parte de los estudiantes, convirtiéndolos en algo meramente memorísticos, como señalan Peralta y Gómez (2020) al parafrasear a Gómez y Rodríguez (2014) esta “situación responde a la tradición academicista en la cual la enseñanza y aprendizaje de las asignaturas de Ciencias Sociales son desarrolladas fundamentalmente desde un posicionamiento teórico, dejando las actividades de carácter práctico a las llamadas “asignaturas científicas””(p.3), lo que se pudo

evidenciar en la búsqueda de documentos donde se asociaban más la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) a campos de pensamiento como el lenguaje o a ciencias exactas como las naturales, además de limitaciones de carácter metodológicas por parte del docente de ciencias sociales ya que

No son empleados suficientemente los medios de enseñanza como: mapas, láminas, gráficos, materiales audiovisuales y otros recursos didácticos, así como el análisis de documentos, visitas a lugares de interés patrimonial, histórico y/o geográfico, museos y galerías, que despiertan el interés por el aprendizaje de esta ciencia y dinamizan las estructuras cognitivas del educando para alcanzar el conocimiento. Estas carencias y otras falencias en el orden metodológico, especialmente las relacionadas con la selección e implementación de estrategias metodológicas y didácticas conducen al bajo rendimiento académico que experimentan los estudiantes en esta disciplina. (Peralta y Gómez, 2020, p.3)

Estas falencias han conllevado a que las ciencias sociales sean asociadas a lo memorístico y la poca acción del estudiante en su proceso educativo, donde la enseñanza de las disciplinas como la historia, geografía entre otras se han centrado en la repetición en lugar de la participación y la reflexión crítica, sin construir el saber histórico social como menciona Novoa (2022), además añade el autor que

Hay una dificultad en el enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y en particular de la historia porque no se han involucrado las estrategias suficientes para la creación de espacios para la construcción de un conocimiento participativo y cooperativo que tenga como centro las realidades locales a partir de las cuales se pueda establecer unos lazos con una historia global. (p.27)

Enfatizando en que la motivación que pueden generar estos métodos de educación tradicional afecta profundamente el interés de los estudiantes por acercarse a lo que se ve en las diversas disciplinas de forma más cercana o por gusto, frente a esto, autores como Pita (2018) sugieren la necesidad de reconocer los contextos de los estudiantes e innovar mediante metodologías que le apuesten al aprendizaje significativo ya que el estudiante debe comprender lo que se le está enseñando.

Ante este panorama, el aprendizaje basado en proyectos (ABPr) metodología contemporánea implementada alrededor de procesos educativos universitarios y de educación escolar, aparece como una alternativa para transformar el ¿cómo se enseña en las ciencias sociales?, de esta

manera como señala Cárdenas et al (2020) cuando enfatiza que esta metodología debería ser parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, pues se ha convertido en una estrategia innovadora que permite la integración de los temas con la motivación de los estudiantes por medio de la interacción dentro de las aulas y fuera de ellas, enfrentándose a los problemas que aquejan a la realidad social cercana.

Es así como, esta metodología puede llegar a desenvolverse como una práctica que promueve un aprendizaje más dinámico y reflexivo, alejado de la pasividad que caracteriza el aprendizaje tradicional (Cárdenas et al., 2020, p. 69), fomentando autonomía, capacidad investigativa y sobre todo una motivación para acercarse de forma más personal a los temas vistos, esto se puede encerrar en cualidades esenciales para la vida futura de estos, en cuanto a la toma de decisiones de carácter individual o colectivo que fomentan una sociedad convivencial y democrática (Berrones Romero, 2024) .

También en investigaciones como la que hace Pita (2018), indicia que el ABPr llega a contribuir al desarrollo de competencias lingüística que fortalecen al entendimiento y la vida democrática, pues permite aplicar lo aprendido de forma ética y política en contextos reales potenciando el compromiso con el aprendizaje (Hattie, 2019, como se citó en Flores et al., 2024, p.4241), agregando un valor adicional a la capacidad de actuar y reflexionar en sociedad sobre lo que está sucediendo en la realidad.

En ese sentido el ABP se presenta como una herramienta poderosa para transformar la enseñanza de las Ciencias Sociales, promoviendo no solo el aprendizaje académico, sino también el compromiso cívico y la responsabilidad social (Flores et al, 2024, p.4238), pues esta metodología le permite a los estudiantes aplicar lo aprendido desde diversas disciplinas de las ciencias sociales, desde un marco de comprensión de lo que sucede en la realidad, la acción de investigar sobre ello y así, proceder a buscar soluciones o aportes al debate para la resolución de la problemática identificada, para el caso de las ciencias sociales el ABPr promueve procesos de construcción del conocimiento de forma activa, y hace que la enseñanza se ha puesto en marcha de una forma más dinámica y menos tradicional del campo donde el estudiante se cuestione de manera constante, el ¿por qué? del planteamiento de este, y la respectiva solución conjugando hipótesis y respuestas ante ello.

Esto lleva a que los aprendizajes desde las ciencias sociales se conviertan en significativos, pues comienzan articular la teoría con la práctica convirtiéndose en algo contextualizado e interiorizado dándole un valor adicional a las temáticas que se abordan desde lo científico

social, lo que manifiesta Pita (2018) en su trabajo de investigación llamado “El Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia metodológica apoyada en las TIC para la apropiación de conocimiento del área de ciencias sociales” al momento de evaluar los resultados de la implementación de esta metodología junto con sus estudiantes, encontró que “el 95% (40) educandos de los encuestados si le interesa participar en más estrategias de metodológicas como la que se usó para el aprendizaje del tema estudiado” (Pia, 2018, p. 50), lo que genera el interés genuino de los estudiantes y la comprensión más significativa por parte de estos ante lo investigado y reflexionado.

Además, como menciona Hernández (2009) citado en Jaramillo (2024) “EL ABP se perfila como una estrategia pedagógica que articula y concreta en la práctica el favorecimiento del trabajo autónomo del estudiante, la promoción del desarrollo de competencias y el trabajo colaborativo” (p. 112), actitudes que son esenciales en el aprendizaje de las ciencias sociales ya que estas exigen de un nivel de autonomía, dedicación y esfuerzo considerable desde el hecho de conseguir fuentes, hacer la respectiva revisión de estas y la posterior reflexión enmarcada en un producto de carácter literario o material que demuestre lo reflexionado alrededor de alguna temática, así como apunta Cárdenas et al. (2020)

A partir del estudio realizado sobre la influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos, como estrategia metodológica para la enseñanza de Ciencias Sociales en los estudiantes de bachillerato, se deduce que esta, ayuda a fomentar un aprendizaje dinámico, creativo, reflexivo y autosuficiente, en donde el estudiante busca alternativas para solucionar sus problemas, dejando atrás las clases tradicionales donde él receptaba solo conocimientos (p.69)

Es así como una metodología activa de aprendizaje como el ABPr se convierte en una manera novedosa de utilizar en el campo de las ciencias sociales, convirtiendo las clases más dinámicas, participativas y reflexivas, además de llevar el conocimiento a contextos reales para que logren ser aplicados por parte de los estudiantes en sus vidas.

3.3.1. Experiencia del aprendizaje basado en proyectos y las ciencias sociales.

El Aprendizaje Basado en Proyectos en el campo de las ciencias sociales, ha sido una metodología pertinente que articula la reflexión crítica y la participación activa; diversos autores han demostrado que cuando los estudiantes asumen un papel activo en la identificación, indagación y resolución de un problema vinculados a la realidad social se desarrolla un

aprendizaje que trasciende más allá de la memorización favoreciendo la construcción de seres humanos políticos.

Un ejemplo importante, es el trabajo de Pita (2018) en el municipio de Fusagasugá, donde implementó un proyecto mediado por las TIC, a través de un blog educativo, que funcionó como herramienta de apropiación de los contenidos de las ciencias sociales en secundaria, el proyecto buscaba fomentar la autonomía, el trabajo en equipo y el funcionamiento de la convivencia escolar mediante el ABP, así la autora indica que “el proyecto plantea el uso del aprendizaje basado en proyectos como estrategia metodológica apoyada en las TIC (Blog en Wix), para la apropiación de contenidos de las Ciencias Sociales” (p.2), lo que permite construir al tiempo competencias digitales y ciudadanas.

De igual forma, Berrones Romero (2024) ha adelantado experiencias donde ha articulado el ABP con la formación de identidad y cultural. La experiencia de este proyecto la realiza en Ecuador, en la Unidad Educativa Dr. Emilio Uzcátegui con estudiantes de quinto básica con el objetivo de fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, aquí el proyecto se enfocó entorno a costumbres, lengua y prácticas comunitarias ancestrales, de esta forma el aprendizaje transversalizó la adquisición de contenidos con la formación de una identidad ciudadana desde experiencias locales, de esta manera la autora afirma que

La factibilidad de la aplicación del ABP en el área de Ciencias Sociales es una estrategia metodológica sustentable en esta área, sobre todo porque fomenta un aprendizaje autónomo y el trabajo cooperativo, mediante la búsqueda de herramientas para solucionar problemas, entre otros beneficios. Esta metodología enfocada en el área de Ciencias Sociales impulsa al estudiante a ser una persona investigativa y autónoma, cualidades que son productivas para su desarrollo ya que estas cualidades generan varias habilidades que son bases fundamentales para la toma de decisiones propias y colectivas que ayudan a obtener una estabilidad convivencial y social. (p.23)

En ese sentido la aplicación del APB en la enseñanza de las ciencias sociales fomenta una conciencia colectiva, que implica desarrollar habilidades de análisis, de investigación y de resolución de problemas lo que genera responsabilidades y compromisos con el entorno que le rodea y con las comunidades que la habitan.

Otra experiencia importante, es la de María Flores, Luis Jumbo, Jaime Tréboles y Vilma Farinango (2024) quienes implementaron una propuesta desde el ABP mediada también por las TICS, en Ecuador, en el colegio Emilio Uzcátegui de la ciudad de Quito. Aquí los

estudiantes enfocaron el proyecto en problemas sociales contemporáneos, fortaleciendo el pensamiento crítico para generar la capacidad de proponer soluciones a dificultades reales, según los autores “los resultados mostraron un aumento en el rendimiento académico y la obtención de habilidades ciudadanas, como el pensamiento crítico y la capacidad de proponer soluciones a problemas sociales” (p.4236), también enfatizan en la importancia del uso de las TIC como mediadora de los proyectos educativos, pues “el uso de tecnologías educativas incrementó la motivación y participación de los estudiantes, creando un entorno de aprendizaje dinámico y colaborativo” (p.4236), en ese sentido la adaptabilidad del ABP depende de los contextos, y la forma en que se utilicen las herramientas pensando en primera medida en las necesidades de los estudiantes para que puedan desarrollar todo su potencial ya que “el uso e implementación de estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje apoyadas con el uso de las nuevas tecnologías inciden en los procesos del aprendizaje significativo y duradero”. (Pita, 2018, p. 4)

También, en otro caso en Ecuador, la metodología fue utilizada bajo las condiciones de virtualidad por la pandemia en el año 2020, desarrollando estrategias innovadoras como Cárdenas et al (2020) describe, el ABP fue utilizado mediante plataformas digitales como Powtoon, Storelling y Genially, con el objetivo de motivar a los estudiantes por medio de prácticas creativas a interesarse más por el campo de las ciencias sociales, como resultados los autores indican que el ABP “pudo establecer, como esta estrategia metodológica junto a recursos didácticos afianzados al campo tecnológico..., ayudan en la enseñanza de esta disciplina” (p.70), en ese sentido el ABP ayuda acercar a los estudiantes a el campo, ya que hace innovar en herramientas didácticas que se ajusten a los interés y el enfoque que los estudiantes le estén dando a la investigación del tema que estén revisando.

En el mismo camino de innovación didáctica y metodológica, Francisco Caicedo, Martha Suárez y Ana Mosquera (2025) aplicaron la metodología en los estudios sociales atravesado por el desarrollo de programas geoespaciales, también en Quito, Ecuador. A partir de la creación de mapas digitales, la sistematización, las idas a campo y los sistemas de información geográfica, los estudiantes desarrollaron proyectos de inmersión territorial con enfoque ambiental, lo cual fortalecer sus competencias investigativas y críticas, además de desarrollar capacidades en el manejo de herramientas tecnológicas, así Caicedo et al (2025) indican que

En conclusión, los datos verifican que el enfoque de proyectos, cuando se asiste con tecnologías geoespaciales, es efectivo para fomentar un aprendizaje significativo,

contextualizado e interdisciplinario. El aumento en el rendimiento académico promedio en el grupo experimental, y la aparición de categorías asociativas cualitativas relacionadas con el desarrollo de competencias críticas como constituyentes cualitativos sugieren que estas estrategias representan un enfoque pedagógico innovador y relevante para muchos entornos educativos. (p.117)

Pues funcionan como una metodología que con herramientas pertinentes acerca de forma experimental y vivencial a los estudiantes y personas en proceso de formación convirtiendo el aprendizaje en una asociación entre la acción y la teoría, y para finalizar, Pérez (2025) hace una revisión de la aplicación del ABP en las ciencias sociales en el contexto colombiano en el área de bachillerato, este aquí reconoce que efectivamente la metodología ayuda a desarrollar de mejor manera el pensamiento crítico y el análisis histórico y geográfico, pero a su vez encuentra que entre la aplicación de la metodología y la preparación para las pruebas estandarizadas existe un limitante de tiempo, formación docente y adaptación a los diversos contextos para poder desarrollarlo de buena forma, en ese sentido el autor indica que aunque la metodología le agrega un valor agregado a los contenidos de las ciencias sociales también encuentra un debate en la aplicación de esta alrededor de todo el país debido a las condiciones, además concluye este que existe una necesidad urgente de investigación contextualizada sobre la aplicación del ABP para desarrollar las competencias específicas en ciencias sociales evaluadas en Colombia, pues la mayoría de trabajos e investigaciones se encuentran desde otros lugares del mundo, para el caso de Colombia solo se encuentran unos casos específicos aplicados en espacios o lugares enfocados en esto o que innovan en un curso formativo.

En conclusión, todos estos trabajos demuestran que el Aprendizaje Basado en Proyectos aplicado a la enseñanza de las ciencias sociales, permite la innovación pedagógica, ya que como se pudo ver, permite el aprendizaje de los contenidos de forma significativa, fortalece las competencias ciudadanas e identitarias, ofrece herramientas tecnológicas que ayudan a la comprensión del estudio de las ciencias sociales y sus diversas disciplinas, además de ofrecer el acercamiento desde el análisis crítico a diversos problemas que posee la realidad, convirtiendo sujetos más conscientes y responsables con su entorno social, al mismo tiempo que genera retos frente a su aplicación en diferentes contextos, la adaptación con las políticas educativas, la integración de las tecnologías y el tiempo de ejecución que se convierten en problemas al momento de generar espacios curriculares en el campo de las ciencias sociales.

3.4. La diversificación extracurricular como practica pedagógica

En el marco del proceso de planeación de la práctica pedagógica en el colegio Liceo Creativo Libertad ubicado en el municipio de Madrid, se brinda un espacio extracurricular llamado diversificación ofrecido a estudiantes de educación media. Para el segundo trimestre del año escolar, me hice cargo de este espacio el cual ofreció la flexibilidad de poder ajustarlo para desarrollar la propuesta pedagógica desde el Aprendizaje Basado en Proyectos.

3.4.1. La diversificación en el contexto escolar

La diversificación curricular es una alternativa pedagógica que lleva a responder a diferentes intereses y habilidades de los estudiantes con la función de prepararlos para la vida social del siglo XXI. En el Liceo Creativo Libertad se ofrece un campo de diversificación extracurricular de carácter lectivo, parecido a la dinámica universitaria, para estudiantes de educación media, el objetivo de este espacio es que los y las estudiantes exploren diversos campos de las ciencias que les permita descubrir interés profesionales, laborales e investigativos.

Este mecanismo es adoptado por parte de la institución mediante el modelo español, que como indica Pascual (1996) es ofrecido

Para alumnos de más de 16 años, momento en que los intereses, las motivaciones y eventualmente las capacidades de los alumnos están ya muy definidos y las adaptaciones curriculares no sean suficientes para responder de una manera adecuada a la diversidad de necesidades educativas. Y tiene por finalidad que los alumnos alcancen los objetivos generales de la etapa Educación Secundaria Obligatoria, es decir que logren un desarrollo suficiente de sus capacidades, que les permita integrarse en la sociedad. (p.162 y 163)

Para esto la diversificación debe ser pensada desde estrategias pedagógicas contemporáneas que desarrollen competencias socioemocionales y habilidades cognitivas que ayuden a los estudiantes a formarse como sujetos políticos y sociales, tal y como afirman Arenas y Sandoval (2013), citando a Echeita (2008), estos espacios buscan formar sujetos íntegros, responsables, participativos y comprometidos con su contexto social, así se trata de reconocer la riqueza humana desde la diversidad de los estudiantes aportas de salir a la vida social.

En ese sentido el proceso implica la construcción de un currículo diferente al tradicional, pues además de reorganizar los contenidos debe transformar la experiencia educativa, para ello esta debe permitir integrar las capacidades diversas de los estudiantes, en palabras de Arenas y

Sandoval (2013) este proceso debe ser mediado por procesos innovadores que generen igualdades en el aula, así necesariamente debe ser realizada de forma colectiva y participativa recogiendo intereses, expectativas y necesidades sociales, culturales y económicas que los estudiantes divulguen.

Para ello, la diversificación necesita de una organización interdisciplinar que sea clara en los contenidos, la metodología y la evaluación, donde integre contenidos de diferentes ciencias como el lenguaje, las sociales, las matemáticas, las naturales, el arte entre otras que posibilite el acercamiento a diversas disciplinas de estas, que en los contenidos curriculares no son prioridad, en ese sentido y como indican Arenas y Sandoval (2013)

La diversificación curricular debe contar con: 1) Áreas específicas: lengua castellana, ciencias sociales, ética, geografía e historia, matemáticas, ciencias naturales, artes y tecnología. 2) Áreas específicas del ciclo inmediatamente anterior, ajustadas a las características de los estudiantes participantes. 3) Áreas optativas y 4) Tutorías (p. 152)

En ese sentido el espacio funciona como herramienta de complemento para que el aprendizaje responda y le funcione de una forma más amplia para el estudiante.

Así, el espacio de diversificación es pensado desde intereses provenientes de ejes transversales lo que implica como indica Pascual (1996) rediseñar objetivos y contenidos para abordarlos desde la transversalidad, acercando el aprendizaje a la realidad que trae consigo problemas contemporáneos, dotando de un valor funcional a lo que ofrece este espacio, y acercando al estudiante a otros campos de la vida profesional y académica.

3.4.2. El Proyecto Educativo Institucional del LICREALI

El colegio Liceo Creativo Libertad (LICREALI) es una institución educativa de carácter privada ubicada en el municipio de Madrid, Cundinamarca, en la vereda los Árboles zona rural del municipio. La institución atiende alrededor de 105 estudiantes desde preescolar hasta grado once, en jornada única, provenientes en su mayoría de los municipios de la sabana de occidente como lo son Madrid, Mosquera y Funza, que tienen común característica su cercanía entre sí.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), llamado “Educando con afecto y creando conocimiento desde lo artístico y la investigación”, promueve el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, ciudadanas y éticas. Busca articular la educación formal en un contexto pedagógico basado en proyectos, con el fin de acercar a los estudiantes a que utilicen el conocimiento adquirido en situaciones de la cotidianidad, en ese sentido en este documento

se establece el quehacer pedagógico que está estructurado en cuatro principios básicos orientadores: la investigación, la participación, la pertenencia y la coherencia, los cuales aparecen constituidos como ejes centrales del proyecto.

La investigación no es concebida únicamente como una actividad académica, pues trasciende a un proceso colectivo que desarrolla las habilidades creativas y críticas además de la interacción social muy vinculada a lo artístico, pues esto “hace parte de la estrategia pedagógica que está relacionada con proyectos integrados y de área, que permitan generar una comprensión en la importancia de investigar” (Proyecto Educativo Institucional Liceo Creativo Libertad, P.E.I., 2015, p. 2), en ese sentido, la investigación en el LICREALI no es un ejercicio solamente académico, pues sirve como proceso colectivo que alimenta la interacción con otros. De igual forma la participación es entendida como la posibilidad que tienen los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, padres, docentes y administrativos) de hacer aportes, sugerencias y comentarios sobre lo trabajado en la institución que ayudan al desarrollo de la ciudadanía, la participación y el fortalecimiento de instancias y decisiones democráticas, en coherencia con el marco normativo colombiano en ese sentido el PEI

Toma como acción de participación todo lo referente a la normatividad colombiana, que busca que las instituciones no se queden en escenarios autoritarios, sino que es posible una actuación desde espacios democráticos, por esta razón se permite que toda la comunidad participe de manera activa en las diferentes actividades que se proponen en busca de mejorar la institución. (Proyecto Educativo Institucional Liceo Creativo Libertad, P.E.I., 2015, p. 2)

De esta forma, el participar en la construcción colectiva de una comunidad escolar, forja principios de identidad y pertenencia que se fundamenta “utilizando como principio integrador el afecto, se pretende que toda la comunidad se sienta acogida y que interiorice la intención de valores iniciado con el respeto mutuo de sus integrantes” (Proyecto Educativo Institucional Liceo Creativo Libertad, P.E.I., 2015, p. 2), lo cual construye identidad y pertenencia por el colegio. Y, por último, se exige de una coherencia institucional eficaz con las necesidades de la institución y la comunidad educativa, por esto la propuesta está pensada “desde una necesidad de transformación pedagógica que brinde reales habilidades para el siglo XXI” (Proyecto Educativo Institucional Liceo Creativo Libertad, P.E.I., 2015, p. 3), donde se necesita de la articulación de la teoría y la práctica, para lograr calidad educativa que responde a las exigencias sociales y con la coherencia que exige la ley en términos educativos.

Ante estos principios descritos, es que LICREALI plantea el horizonte de los propósitos que como institución han construido para orientar el proyecto pedagógico, así su misión institucional afirma el compromiso de

Formar seres humanos que comprendan el mundo actual, siendo capaces de cuestionar y transformar su entorno de manera creativa en función de un beneficio para toda la comunidad madrileña por medio de un método pedagógico innovador que contempla la investigación y el desarrollo del saber. (Liceo Creativo Libertad, 2015, p. 3)

Este revela el propósito de generar la capacidad de actuar frente a problemáticas sociales por medio de la adquisición del conocimiento y la innovación pedagógica en un contexto cercano, esta apuesta dialoga con los resultados de la práctica pedagógica, desarrollada en un espacio de diversificación, pues la materialización final fue un museo escolar donde se expusieron las experiencias y reflexiones de los estudiantes que investigaron, reflexionaron y crearon a partir de las temáticas vistas una relación íntima con la vivienda, con la problemática y con el territorio, en ese sentido se fomentó la participación activa y la autonomía de cada uno de ellos y ellas.

Por su parte, la visión proyecta que para el 2025 la institución será “la vanguardia de los procesos educativos, además de ser un centro de investigación social, artístico, científico y pedagógico” (Liceo Creativo Libertad, 2015, p. 3), esta apuesta que se construyó en el año 2015, muestra la ambición de posicionar al colegio como espacio de transformación social desarrollando todo tipo de habilidades útiles para la vida, aunque es importante señalar el documento debería tener una actualización que hoy en día no posee, lo que limita el análisis y la evaluación del proceso frente a las transformaciones pedagógicas, sociales y administrativas que ha tenido la institución a lo largo de los años. Como lo menciona Antanas Mockus (1994) el PEI debe estar en constante actualización, pues allí se enmarca el proyecto pedagógico-político que debe ser coherente con la práctica cotidiana, es decir, pensar en este más allá de un requisito formal, en el caso del LICREALI, se identifica la necesidad de evaluar y actualizar la visión institucional que tenía una proyección de 10 años cumplida en el presente año, además del registro de cambio de sede, pues el colegio hace más de 5 años cambio de sede a zona rural del municipio, y compite con una alta oferta de educación privada demasiado accesible, sin contar con las tensiones entre las expectativas que ofrece el proyecto institucional a padres de familia y la apuesta metodológica alternativa basada en proyectos.

En ese sentido, el PEI refleja esa tensión existente entre la innovación pedagógica que propone y las demandas sociales que buscan resultados rápidos, medibles y funcionales, De Zubiria (2006) señala que el proyecto institucional debe equilibrar la formación integral y la innovación pedagógica junto con las presiones del sistema educativo, de modo que se demuestre a través de la coherencia entre lo que propone el documento y lo que ocurre en la puesta en práctica dentro de la institución.

Desde mi experiencia como docente en formación en el LICREALI, se ha evidenciado que el apostar por proyectos ha desarrollado la participación, expresión y creatividad de los estudiantes, muy de la mano de “la coherencia entre la teoría y la práctica sin dejar de un lado el afecto, trabajo en equipo, el respeto y la libertad, con intención de proponer ciudadanos integrales frente a las necesidades actuales” (Proyecto Educativo Institucional Liceo Creativo Libertad, P.E.I., 2015, p. 3), estos elementos resultan ser significativos pues desde la práctica pedagógica implementada en el espacio de diversificación, también aparecen inscritos los propósitos de la institución como la promoción de procesos investigativos, participativos y creativos que se materialicen en relación entre el arte, el conocimiento y el compromiso social fortaleciendo la identidad territorial y promoviendo la construcción de alternativas en torno en este caso a la vivienda y a la ciudad mediante la construcción colectiva de un museo escolar; esta experiencia muestra que el PEI puede cumplirse mediante prácticas pedagógicas significativas que articulen los principios en que se fundamenta la institución.

A su vez, se debe mencionar que se logra identificar que para el cumplimiento de este existen algunos limitantes como los tiempos escolares, ya que estos resultan ser insuficientes para la profundización de los contenidos teóricos y prácticas; también, de la saturación a prácticas de habilidades tradicionales como lo son la escritura y la lectura que son fundamentales desarrollarlas para el proceso de enseñanza que en la institución se hace complejo usarlas, y finalmente las distracciones de genera el uso de herramientas tecnológicas en el aula. Además del reto que existe entre la articulación de los contenidos curricular obligatorios con la coherencia de los proyectos lo que genera discusiones y tensiones entre lo teórico y lo práctico lo que supone de un cumulo de grandes desafíos para el cumplimiento de lo establecido en el documento.

Para concluir, tal y como plantea el Ministerio de Educación Nacional (1997), el PEI debe ser un proceso en constante construcción que responda a las necesidades de la comunidad educativa y los cambios del contexto social, para el caso del LICREALI, el gran interrogante

es consolidar la coherencia entre la apuesta innovadora que describe en el PEI y la realidad de las prácticas pedagógicas, donde se demuestre que la investigación y la creatividad no sean meros enunciados o publicidad, sino que se materialice en experiencias significativas y documentadas para seguir ampliando la experiencia de nuevas apuestas.

3.4.3. Caracterización de la población

La institución está conformada por 105 estudiantes, divididos entre primaria y bachillerato, actualmente hay 58 niños y niñas de preescolar a grado quinto, y hay alrededor 47 jóvenes desde el grado sexto al grado once. Para el espacio de diversificación que fue donde se desarrolló la práctica pedagógica estuvieron inscritos 8 estudiantes, 5 del grado décimo y 3 del grado undécimo, estos en su mayoría residen en el municipio de Madrid, a excepción de 3 estudiantes con residencia en lugares cercanos, por ejemplo, hay 2 que residen en el municipio de Mosquera, y el restante en el municipio de Funza.

El rango de edad de los estudiantes que participaron en el espacio de diversificación tiene alrededor de 15 a 17 años de edad, la participación estuvo dividida por 3 chicos y 5 chicas, cada uno con interés personales y proyecciones profesionales diversas, orientadas principalmente hacia la continuidad en estudios superiores.

En términos socioeconómicos, la población presenta características asociadas a la clase media marcada por diferencias internas. La totalidad de los estudiantes accede a educación privada alternativa ubicada en zona rural, cuya matrícula esta en un rango de \$1.000.000 a \$1.500.000 de pesos y una matrícula con pensión mensual que incluye el servicio de transporte que asciende aproximadamente los \$500.000 pesos mensuales. Si bien esto no demuestra la pertenencia a una clase en específico, si da cuenta de una capacidad adquisitiva estable que permite sostener un proceso educativo privado de forma continua.

Los 3 estudiantes de grado undécimo que hicieron parte de la diversificación junto con sus familias cuentan con vivienda o apartamento propio, adicionalmente a ello residen con su núcleo familiar conformado por sus padres, madres, hermanos y hermanas, a excepción de una de ellas que solamente vive con su mamá. Sus cuidadores y quienes les mantienen económicamente vienen a ser sus padres de familia y acudientes que se desempeñan profesionalmente en distintas áreas, como en lo administrativo, en lo policial, para estos el estrato socioeconómico establecido entre ellos está entre el 2 y el 5.

Para el caso de los 5 estudiantes de grado décimo, 4 de ellos viven en el municipio de Madrid, todos estos junto con sus familias cuentan con casa o apartamento propio, la mayoría vive con su núcleo familiar completo pasando por la mamá como personaje principal de cuidado y sostenimiento, junto con su padres o padrastros respectivamente que cumplen con la misma función, y demás familiares como tías e incluso mascotas, el estrato socioeconómico de estos está entre el 2 y el 3. El caso del estudiante restante es diferente, pues este vive en el municipio de Funza rodeado por su núcleo familiar sostenido por su madre, tía, abuela y su hermana, ellos viven en arriendo en estrato 2.

A partir de estos elementos, acceso sostenido a educación privada, estabilidad laboral de los cuidadores, predominio de vivienda propia y proyección hacia estudios superiores se puede caracterizar al grupo como perteneciente a sectores medios urbanos con condiciones diferenciadas, ya que no se trata de una población homogénea ni de un estudio socioeconómico exhaustivo, sino de una caracterización contextual que permite comprender las condiciones materiales y culturales desde las cuales se desarrolló la práctica pedagógica.

3.4.4. El ABP y el currículo en ciencias sociales.

La enseñanza de las ciencias sociales en el colegio LICREALI parte de una propuesta curricular basada en el desarrollo de competencias, entendidas como “habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes, que dan la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción con relación a sí mismo y al medio social y natural” (Pizano, s.f., p. 8), mediadas por los estándares de competencia y los derechos básicos de aprendizaje emitidos por el MEN, los cuales orientan la formación de los estudiantes para que obtengan habilidades de análisis, interpretación y participación política.

En coherencia con el enfoque institucional de Aprendizaje Basado en Proyectos, el currículo responde a lo que Sacristán (1991) considera como parte fundamental del proyecto educativo, ya que regula los procesos de aprendizajes, y debela el tipo de población que se pretende formar, para el caso de la institución se enfoca en el desarrollo de habilidades en cada ciclo, lo que Rosales (2021) denomina un diseño curricular por competencias, entendido como el proceso que alinea el desarrollo de aprendizajes significativos con el contexto, de modo que la teoría y la práctica tengan coherencia para el ejercicio tanto del docente como del estudiante.

Desde este enfoque curricular, el aprendizaje es medido por la capacidad de actuar, investigar y proponer en situaciones concretas donde se identifiquen problemas, lo que implica de como indica Rosales (2021) “un aprendizaje más activo, centrado en el estudiante y

fundamentalmente orientado a la práctica profesional” (p. 6555), así las competencias adquiridas por medio del currículo fomentan la construcción de un sujeto responsable y coherente con su entorno, de esta forma Mullo et al (2025) precisa que el currículo por competencias es

Aquel que organiza los aprendizajes en torno a resultados concretos que los estudiantes deben alcanzar, más allá de la simple adquisición de contenidos. Estos resultados se expresan en términos de competencias, entendidas como capacidades complejas que integran conocimientos, habilidades y actitudes, y que permiten a los estudiantes resolver problemas, tomar decisiones y adaptarse a situaciones nuevas. (p.5)

Para su implementación, el colegio en el caso del área de ciencias sociales construye un plan de estudios dividido por ciclos agrupados en diversos grados: de quinto a séptimo, de octavo a noveno y de décimo a undécimo. En cada uno de estos se desglosan los DBA y los estándares de competencia con sugerencias de temas y proyectos articulados al contexto. En este, los cometidos se inscriben al campo de pensamiento histórico que articula dimensiones desde la historia, la geografía, la política, la economía, la filosofía y la educación ambiental. Esta organización obtiene un enfoque interdisciplinar con el fin de desarrollar las competencias necesarias que les permitan a los estudiantes analizar e interpretar problemas, conflictos, dificultades y desafíos de la realidad que son materia de estudio desde las diversas disciplinas que le componen, de acuerdo con esto Pizano (s.f.) señala que el currículo por competencias exige de un trabajo interdisciplinar y un desarrollo no lineal, lo que convierte a cada disciplina en un complemento de análisis e investigación que alimenta la ejecución, el desarrollo y los resultados del proyecto.

En este campo de pensamiento, el objetivo curricular es que los estudiantes pueden reconocer problemáticas de la vida real, y propongan alternativas de solución a partir de la indagación desde las diferentes disciplinas de las ciencias sociales sobre los orígenes, las causas y consecuencias de estos, para así contribuir con una solución o un aporte a las investigaciones o soluciones preexistentes, tal como indica Rosales (2021) “el currículo por competencias debe ser elaborado sobre núcleos problemáticos al que se integran varias disciplinas, y el desarrollo se realiza en base a procesos y no por contenidos”(p. 6550), en el caso de la institución el proceso es dictaminado por la ejecución de los proyectos, en ese sentido el currículo responde afectivamente a la metodología de enseñanza implementada.

De esta forma, la articulación entre el ABP y el currículo por competencias en cuanto a la enseñanza de las ciencias sociales hace que exista una formación activa, interdisciplinar y crítica, que favorece al desarrollo en especial de competencias geohistóricas como la interpretación de procesos espaciales y temporales o la comprensión de transformaciones sociales, además del aporte a investigaciones que buscan soluciones a conflictos territoriales, en coherencia con los estándares del MEN y con el enfoque pedagógico de la institución donde se promueve el aprendizaje significativo y la responsabilidad política reflexivo con el entorno social y físico.

3.4.5. Propuesta de Diversificación extracurricular en LICREALI...

Como objetivo formativo general se busca que, a través de la Educación Basada en Proyectos en el espacio de diversificación los estudiantes de grado décimo y undécimo del colegio Liceo Creativo Libertad exploren relatos, objetos, testimonios y expresiones artísticas que permitieran comprender la vivienda como un espacio de vida y de identidad más allá de su dimensión material. En ese sentido se pretende que, mediante la investigación y la creación de un museo escolar, los estudiantes reflexionaran sobre la importancia de defender lo ya construido y de imaginar nuevas maneras de acceso a la vivienda y de permanencia en el territorio.

3.4.6. La práctica y sus fases

Con el propósito de materializar el objetivo formativo planteado el proceso de diversificación extracurricular fue estructurado en tres fases: introductoria, de fundamentación y de materialización. Esta organización responde a la lógica del proceso de un proyecto desde el reconocimiento de saberes previos hasta la producción colectiva del museo escolar.

La reconstrucción del proceso se realizó a partir de planeaciones de clase, productos elaborados por los estudiantes, registro fotográfico del museo y la memoria pedagógica surgida después de la experiencia. Se realizó una reconstrucción narrativa que recoge intervenciones estudiantiles, situaciones significativas y reflexiones emergidas durante el desarrollo del proyecto.

Fase introductoria:

El viernes 16 de mayo del 2025 se inició la práctica pedagógica, en primera medida se hizo una presentación de la propuesta con los estudiantes inscritos en la diversificación, se expusieron de manera general los temas que se iban a ver y se puso en discusión las nociones

de lo que para ellos y ellas significa una ciudad y como ellos la han percibido desde su experiencia habitándola. Durante las dos primeras sesiones se desarrollaron conversatorios orientados por preguntas problematizadoras tales como: ¿Qué es la ciudad para ustedes?, ¿Cómo describen el lugar donde viven?, ¿Qué problemáticas identifican en su entorno cercano?

Las intervenciones estudiantiles evidenciaron que antes de la introducción conceptual, existía una lectura experiencial de la ciudad. Algunos estudiantes señalaron que “la ciudad esta pensada más para los carros y no para las personas” (Intervención estudiantil, comunicación personal, 16 de mayo de 2025, reconstrucción de memoria pedagógica), otra intervención destacada es cuando mencionan que “en los conjuntos nadie se conoce, pero en el barrio todos se saludan” (Intervención estudiantil, comunicación personal, mayo de 2025, reconstrucción narrativa).

Así, se puso en discusión las problemáticas que los estudiantes han evidenciado en su entorno urbano cercano como lo son: el acceso a la vivienda, el mal servicio de transporte público, la inseguridad, entre otras, con el fin de aproximarles desde situaciones comunes y saberes previos al fenómeno del despojo urbano.

Para estas sesiones se realizaron conversatorios y relatos personales, a partir de preguntas y posturas que se propusieron en clase. Estos ejercicios dejaron como resultado las concepciones de los estudiantes sobre la ciudad desde sus propias formas de habitar en su municipio, en sus barrios o conjuntos, estas expresiones permiten advertir que las categorías de comunidad, aislamiento, movilidad y acceso ya estaban presentes en su experiencia cotidiana. A partir de estas discusiones se introdujeron conceptos como despojo urbano, derecho a la ciudad y planificación urbana, vinculándolos con las problemáticas identificadas por el grupo.

Fase de fundamentación:

Después de ser expuestos los temas que se iban a discutir en el espacio y el objetivo de la propuesta pedagógica, se buscó en esta fase profundizar en los conceptos esenciales para generar un acercamiento teórico y un análisis crítico de las problemáticas que se pueden identificar en el espacio urbano.

Para ello, esta fase fue estructurada en torno al despojo entendido “como el proceso en el cual comunidades/pobladores son despojadas en contextos urbanos de sus territorios, recursos y derechos, mediado por políticas estatales y dinámicas del mercado”, la explicación de esto fue fundamentada en el desarrollo del presente trabajo de investigación, buscando generar en los

estudiantes una comprensión crítica sobre las formas contemporáneas de construir ciudad y las implicaciones sociales a las cuales puede conllevar el tomar este tipo de decisiones.

En las primeras sesiones se realizó una revisión del marco legal colombiano relacionado con temas como el territorio, la vivienda y el ordenamiento territorial, este marco fue cuestionado mediante ejercicios analíticos, donde los estudiantes presentaron la distancia que hay entre la normatividad establecida y las realidades de habitabilidad de las comunidades. Posteriormente, se expusieron diversas formas de despojo urbano, integrando experiencias locales con casos internacionales, para esto los estudiantes consiguieron imágenes y registros visuales de diversos lugares del mundo y también de la ciudad de Bogotá como lo fueron Venecia y Singapur o casos más locales, como imágenes del centro de Bogotá más específicamente, la carrera 7, la calle 26 con carrera 10 y el lugar donde se ubica hoy en día la Cinemateca Distrital en la calle 19 con carrera 3, a partir de la foto actual con la anterior lo estudiantes identificaron los cambios del paisaje urbano, y generaron hipótesis alrededor de lo que pudo ocurrir al momento de hacer estas modificaciones, como lo menciona un estudiante (Diario de campo Julián Angarita, 30 de mayo 2025) “se puede ver que hay cambios en las construcciones, y que se ven más bonitas, pero no puedo dejar de pensar quienes vivían ahí, y que hicieron al momento de que esas cosas pasaron”, comprendiendo que toda toma de decisiones en el espacio urbano incide de manera directa en las poblaciones que la habitan.

Para comprender de mejor manera el tema, se puso en evidencia la historia de la construcción de la ciudad de Bogotá, donde se destacaron los procesos de autoconstrucción y los procesos de desplazamiento urbano y de expansión de la ciudad, para esto se mostraron ejemplos, como la conformación de la localidad de Ciudad Bolívar o el establecimiento del Barrio Policarpa en el centro de la ciudad a partir de una presentación e imágenes históricas con informes de los lugares. También se presentaron casos de despojo urbano en la ciudad como lo fue el caso de la manzana 5 del Barrio las Aguas para la construcción de la cinemateca distrital o los asentamientos en la parte alta de lo que hoy es la avenida circunvalar generando tensiones entre el derecho a poder habitar y las lógicas de urbanización orientadas al mercado.

En ese sentido se introdujo también, el concepto de derecho a la ciudad de Henri Lefebvre, entendiendo no solo como acceso a los bienes y servicios urbanos, sino como esa posibilidad de participación de las comunidades en la construcción y mantenimiento de las ciudades, a partir del autor, se desarrolló una actividad con los estudiantes donde cada uno identificó aquello que la ciudad debería garantizar a sus habitantes, lo cual generó una discusión y

participación activa de todas y todas, que conllevo a la reflexión sobre cómo la ciudad debería construirse entorno a garantizar las necesidades de las personas, reconociendo las diversas formas de habitar desde la cotidianidad en el ordenamiento de la ciudad.

En ese orden de idea, también se presenta la temática del Plan de Ordenamiento Territorial (POT), estas discusiones se orientaron en entender la formulación de estos planes y como deberían ser formulados, para ello se utilizaron recursos audiovisuales con el objetivo de comprender de manera precisa la funcionalidad de estos Planes. Para este punto, los estudiantes realizaron un ejercicio dividido en dos grupos los cuales tuvieron que plasmar dos propuestas de POT para reestructurar el colegio como caso hipotético, para esto realizaron encuestas con los demás estudiantes, donde identificaron lugares de valor, necesidades que deberían ser cubiertas y lugares que la mayoría propuso como designados a ser reconstruidos o eliminados, en ambas propuestas se identificó el reconocimiento de las diversas formas de concebir el colegio y la posibilidad de poder garantizar todas las perspectivas para un POT más inclusivo y democrático, esta actividad dejó diversos comentarios que son disidentes, como el hecho de que incluir la perspectivas de todas las personas es un trabajo demasiado difícil que requiere de responsabilidad y sobre todo compromiso con los encuestados, durante la socialización de las propuestas de POT para el colegio, surgió también la siguiente reflexión “escuchar a todos es difícil, pero si no se hace, no es justo” (Intervención estudiantil, comunicación personal, junio de 2025).

Por último, las sesiones finales fueron enfocadas en el tema de la vivienda primero se hizo un ejercicio de cartografía y caracterización de sus casa o apartamentos, para ello dibujaron los planos de esta y escribieron que significaba para ellos ese lugar, la mayoría coincidió que no era solo un lugar para resguardarse sino que estos muros contenían un pedazo de su historia de vida, incluso destacaron otros lugares como el parque donde jugaban de pequeños, la casa familiar de la abuela entre otros. Aquí se discutió sobre la diferencia entre vivir en barrios o conjuntos residenciales, para ello los estudiantes relataron que en zonas residenciales con lugares comunes los vecinos no se conocen y las personas son más cerradas a lo privado, en comparación de los barrios que es algo más comunitario. Para reafirmar estas hipótesis se vio el inicio de la película de Disney, “Up: una aventura de altura”, donde se identificó que la vivienda hacia parte de la historia de vida del personaje y su esposa, que era más que un techo ya que configuraba la historia de vida de estos, por este motivo el personaje decide viajar con esta, para reivindicar sus memorias y cumplir la promesa de su esposa. Aquí también los estudiantes identificaron el cambio en el paisaje urbano alrededor de la casa, pues este se

convirtió en un lugar de renovación y al personaje lo estaban acosando para que abandonara su casa que era la única que quedaba después de haber sido un suburbio conformado por diferentes familias, reconociendo procesos de despojo.

Y para finalizar y darle paso al proceso de materialización, se reprodujo la película colombiana: “la estrategia del caracol”, que retrata el proceso de despojo urbano que sufrió una comunidad de inquilinos que habitaron históricamente una residencia en el centro de Bogotá apropiada por un terrateniente después del Bogotazo, para ello los estudiantes hicieron un ensayo reflexivo sobre sus sensaciones de ver la película y lo que significaba la dignidad para las personas que desalojaron, retratando la importancia del trabajo comunitario en la consolidación de los barrios, las formas colectivas de resistir frente a estos procesos y las maneras simbólicas de poder reivindicar lo más importante de las personas su dignidad defendiendo lo que se quiere.

Fase de materialización:

Desde la mitad del proceso de práctica se pactó con los estudiantes que la materialización sería la construcción de un museo escolar donde por medio de diversas estaciones se expondría lo aprendido en las sesiones más sus perspectivas e investigaciones sobre las temáticas vistas durante el proceso pedagógico. Cada estación tanto la idea como la construcción de esta suscito del aprendizaje y los temas vistos en las sesiones, para ello los estudiantes decidieron dividirse en tres grupos dos tríos y una pareja.

La construcción de dos estaciones fue realizada por todos los estudiantes, una en la parte central donde retrataron frases mostrando lo que significa para ellos su casa, entre ellas se encontraban “me gusta mi casa porque fue donde me crie y donde tengo la mayoría de recuerdos y donde siempre vamos” (Producción escrita estudiantil, comunicación personal, julio de 2025) y también, “la casa de mi abuela ya que es el lugar donde no tengo miedo y siempre van a haber muchos recuerdos lindos” (Producción escrita estudiantil, comunicación personal, julio de 2025) lo que muestra la identificación que los estudiantes tuvieron al final sobre el valor inmaterial de los lugares, también colgaron fotografías personales de lugares que han significado mucho para ellos como casas propias y/o fincas de sus familiares, lugares de recreación y ocio como la cancha, y lugares compartidos frecuentemente con personas cercanas o mascotas como parques.

También la primera estación fue una video presentación realizado en canva por todos resumiendo un poco las reflexiones y aprendizajes que ellos adquirieron en el proceso allí

articularon lo aprendido con consignas como “si hay vivienda para tanta gente”, recopilaron imágenes históricas sobre la autoconstrucción, y ejemplificaron la importancia de la organización comunitaria con videos de tiktok de la película “La estrategia del caracol”, siguiendo el hilo, también reconocen la vivienda como espacio de memoria y afectividades haciendo conexión con la película up y fragmentos de esta, y por último la reflexión sobre el derecho a la ciudad poniendo la frase “La ciudad para todos” y un mosaico con “El derecho a la ciudad” para darle inicio al museo escolar. Esta presentación la realizaron de forma libre, las conexiones con películas e imágenes hizo parte de los aprendizajes y las conexiones que realizaron a partir de ello.

Ya para la estación dos, el grupo conformado por tres estudiantes realizaron una galería fotográfica de distintos lugares que cambiaron su paisaje urbano con el pasar de la historia en diversos lugares del mundo y de Bogotá, estas manejaron la exposición explicando los motivos de la transición y las consecuencias que se dieron en cada lugar expuesto, además de mencionar lo que es el despojo urbano y sus variantes finalizando con la intervención en el tablero de las reflexiones de los demás estudiantes que visitaron el museo, allí dejaron dos preguntas ¿Qué perderíamos si olvidamos quien construye nuestros lugares?, y ¿cómo imaginas una ciudad hecha por y para quienes habitan, algunas respuestas fueron “olvidaríamos parte de nuestra cultura” (Intervención escrita de visitante, comunicación personal, agosto de 2025), “olvidaríamos el origen como el familiar” (Intervención escrita de visitante, comunicación personal, agosto de 2025) y “la imagino justa y rentable” (Intervención escrita de visitante, comunicación personal, agosto de 2025).

La estación tres fue realizada por parte de la pareja, ellos decidieron realizar una maqueta sobre la autoconstrucción y ambientar el escenario destacando el entorno, las herramientas que se usan y las formas de habitar, ellos profundizaron en los procesos de autoconstrucción explicando esto en su exposición y destacando la validez de esta forma de construir ciudad desde las comunidades de forma comunitaria y autogestionada.

La última estación, fue desarrollada por el otro trío de estudiantes que profundizaron en el derecho a la ciudad, estos crearon una maqueta movible en la cual acomodaban la infraestructura de acuerdo con los requerimientos de las personas, en esta retrataban los servicios y equipamientos que la ciudad debería ofrecerle a sus habitantes y la posibilidad de poder generar conciencia para que las personas se adueñen de las decisiones de los lugares donde habitan, el ejercicio que decidieron realizar fue que las personas que vieran la exposición

intervinieran en la ciudad y acomodaran los espacios entorno a sus perspectivas, alguna reflexión que dejó esto fue “si la gente no participa, otros deciden por uno” (Intervención estudiantil, comunicación personal, agosto de 2025).

La construcción colectiva del museo de forma autónoma y conjunta demostró la apropiación conceptual de los estudiantes lograda durante el proceso de mayo a agosto, y de la capacidad de los estudiantes para articular teoría y experiencia en un ejercicio de museo escolar donde el diseño, los productos y los ejercicios realizados más la explicación fueron elaboradas por los estudiantes netamente.

Tabla 1 Fases Organización de la práctica pedagógica por fases, objetivos y ejes temáticos.

Fases	Objetivos	Temas	Actividades
Fase introductoria	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las perspectivas previas de los estudiantes sobre la ciudad, el habitar y las problemáticas urbanas desde sus experiencias. - Relacionar las percepciones de los estudiantes con los conceptos como despojo urbano, derecho a la ciudad y la planificación urbana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemáticas urbanas cotidianas. - Introducción a conceptos como despojo urbano, derecho a la ciudad y planificación urbana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la propuesta pedagógica. - Relatos personales sobre la experiencia de habitar la ciudad desde sus contextos. - Discusión colectiva donde se planteen las problemáticas urbanas que han podido evidenciar a simple vista.
Fase de fundamentación	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar los referentes normativos y teóricos de la urbanización, la 	<ul style="list-style-type: none"> - Despojo urbano definición, aproximaciones y efectos. - Marco legal colombiano sobre el 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar un análisis crítico del marco legal y compararlo con la realidad de la habitabilidad. - Búsqueda y exposición de registros visuales de casos en

	<p>renovación y el despojo urbano.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar la importancia de procesos de autoconstrucción en la conformación de la ciudad de Bogotá y la funcionalidad/límites del ordenamiento territorial. - Determinar los espacios de habitabilidad como lugares con significado identitario, histórico y de memoria para las comunidades. - Reconocer la importancia de la organización social y la politización para la defensa de los espacios urbanos. 	<p>territorio, la vivienda y el ordenamiento territorial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Historia de la construcción de Bogotá (autoconstrucción, migraciones, expansión urbana). - Experiencias de despojo urbano: locales y globales. - El derecho a la ciudad desde Henri Lefebvre. - ¿Qué es un POT y para qué sirven? - Vivienda como espacio de memoria, vida e identidad. - Dignidad, trabajo y resistencia urbana comunitaria caso Observatorio Urbano Feminista. 	<p>Bogotá o en el mundo de procesos de despojo, para después ser discutidos proponiendo hipótesis sobre consecuencias y causas de procesos de transformación del paisaje urbano a partir del registro encontrado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar procesos históricos de construcción de la ciudad de Bogotá mediante un ejercicio investigativo. - Debate sobre lo que la ciudad debería garantizarles a sus habitantes. - Ejercicio grupal: cada grupo debe diseñar una propuesta de POT para el colegio, con participación de la comunidad educativa y socialización del resultado del ejercicio. - Elaboración de planos de sus viviendas y narración personal del significado de este espacio. - Discusión activa, diferencias entre vivir en un barrio y un conjunto residencial. - Ensayo reflexivo sobre la dignidad y la resistencia comunitaria a partir de la película “la estrategia del caracol” y el estudio de caso
--	--	---	---

			revisado el Observatorio Urbano Feminista.
Fase de materialización	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar productos tangibles para exponer que recojan las reflexiones y temáticas trabajadas alrededor de la vivienda y la ciudad en el proceso. - Implementar un museo escolar como espacio de memoria, socialización y apropiación con conciencia críticas de los procesos urbanos contemporáneos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Síntesis de la práctica educativa mediante la construcción de un museo escolar. - Representaciones históricas de procesos de despojo urbano. - Formas de habitar la ciudad, la autoconstrucción y la vida popular en el barrio. - Derecho a la ciudad. 	<ul style="list-style-type: none"> - En grupos de trabajo se organizan para la construcción de cada estación del museo escolar. - Estación 1 construcción colectiva de video presentación sobre la síntesis de lo aprendido en el transcurso de la práctica. - Construcción de una galería fotográfica sobre transformaciones urbanas tanto globales como nacionales, con exposición oral sobre el despojo urbano y propuesta para actividad de intervención. - Construcción de maqueta sobre la autoconstrucción y explicación sobre la importancia de reconocer estas formas de habitar sacadas adelante desde la cooperación y la cultura popular. - Elaboración de maqueta móvil sobre el derecho a la ciudad, dando la exposición e invitando a los visitantes a que reconfiguren el espacio urbano según sus perspectivas.

A continuación, presento un registro fotográfico del museo escolar construido por los estudiantes como producto final de la práctica pedagógica, las imágenes corresponden a producción propia y fueron tomadas durante el proceso de sistematización de la experiencia, véase en las figuras 13, 14 y 15).

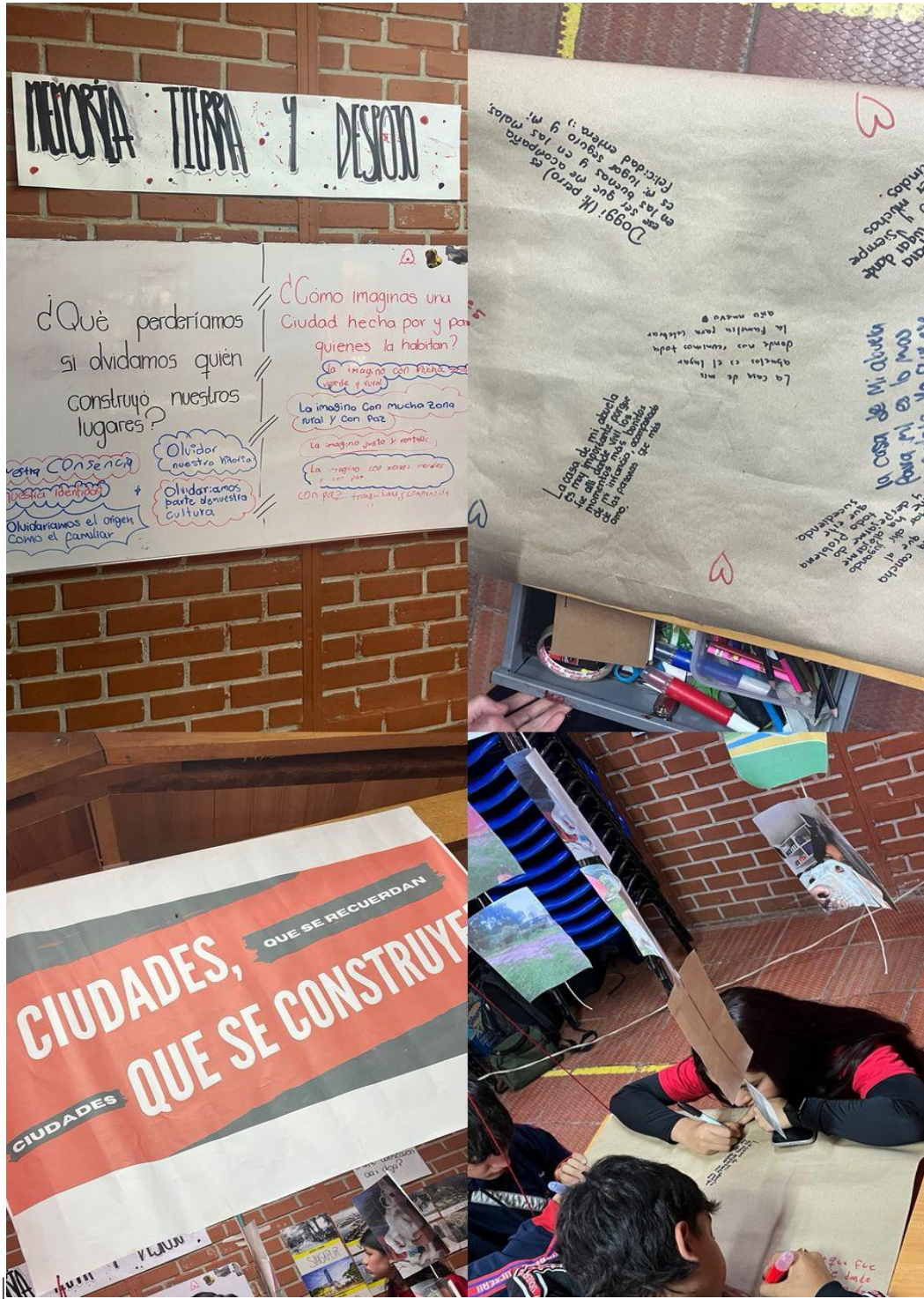


Ilustración 13 Producciones iniciales del museo escolar: memoria, territorio y despojo urbano. Fotografías tomadas por: Julián Angarita.



Ilustración 14 Proceso de construcción colectiva del museo escolar. Fotografías tomadas por: Julián Angarita.



Capítulo 4: EL SABER PEDAGÓGICO Y LA EXPERIENCIA EDUCATIVA COMO LICENCIADO EN PROCESO DE FORMACIÓN.

En este capítulo se presenta el recorrido reflexivo y crítico de la experiencia educativa en el Liceo Creativo Libertad del municipio de Madrid, Cundinamarca. Se expone la sistematización de mi experiencia como docente de la institución en el espacio de diversificación curricular llamado “ciudades, que se recuerdan, ciudades que se construyen”, realizada en el segundo trimestre del año escolar 2025 con estudiantes de grados décimo y undécimo.

La sistematización de experiencia es el recorrido y análisis crítico en el que se ordena, analiza e interpreta toda la experiencia pedagógica, lo que permite comprender de mejor manera su inicio, desarrollo y resultados de esta. De acuerdo con Jara (2011), la sistematización es “aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas” (p.4), para el autor, el proceso de sistematizar implica reconocer diversos factores y relaciones que conforman la experiencia, pues esta “produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (p.4).

En ese sentido, mi enfoque para reconstruir mi experiencia como docente en el espacio de diversificación curricular parte del análisis del saber pedagógico a través de sus dimensiones constitutivas:

- a) La dimensión disciplinar.
- b) La dimensión procedimental.
- c) La dimensión estratégica. jar
- d) La dimensión ético-política.

De acuerdo con Nohora Moreno et al. (2006), el saber pedagógico es el saber profesional del maestro que se construye permanentemente con relación entre la teoría y la práctica, lo que permite un momento de reflexión profunda sobre el quehacer docente, que permite comprender como el saber se concreta, se transforma y comienza a tener sentido en el ámbito educativo desde la perspectiva de maestros en formación. Los estos autores indican que este saber se encuentra en todas las esferas que involucran el contexto escolar, y que está en

constante construcción pues involucra a los sujetos, las instituciones, los discursos y las prácticas. En sus palabras, este saber “se constituye a partir de los grados de reflexión..., respecto a los discursos y esas prácticas en una experiencia educativa en particular” (p.57)

Bajo estas consideraciones, este capítulo ha sido dividido en dos grandes apartados:

En el primero, se desarrolla la reconstrucción de la sistematización de la experiencia pedagógica a partir del análisis del saber pedagógico, este apartado es abordado desde tres ejes principales:

- La primera llamada “una aproximación al lugar de la experiencia en la sistematización de la práctica educativa”, donde se analiza el sentido y la función que tiene la sistematización de la experiencia como herramienta analítica, crítica y formativa en procesos formativos de práctica pedagógica.
- La segunda llamada “El Saber Pedagógico y sus dimensiones”, en donde se profundiza en la definición del concepto, cómo se entiende y cómo se conforma, en el contexto de análisis de una sistematización de experiencia escolar.
- La tercera llamada “La reconstrucción de la experiencia y la construcción de mi saber pedagógico”, donde se presenta el proceso vivido a través de las dimensiones del Saber Pedagógico, donde se reconocen los aprendizajes y limitaciones durante la práctica educativa.

En el segundo apartado, se recogen las conclusiones generales del trabajo, aquí se plasman los principales aprendizajes, reflexiones teórico-pedagógicas y recomendaciones derivadas del proceso de investigación y de la militancia en la línea de Memoria y Formación Política del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

4.1. Una aproximación al lugar de la experiencia en la sistematización de la práctica educativa. Aproximarse a la sistematización de experiencias en el ámbito educativo implica reconocer que la práctica pedagógica se convierte en un escenario de producción del conocimiento, de construcción cooperativa y de reflexión social, pues la práctica implica la convergencia de saberes, relaciones, tensiones, interpretaciones y condiciones que construyen el proceso de aprendizaje. Desde esta línea, sistematizar es producir la interpretación crítica de todo lo vivido, para comprender la experiencia pedagógica en su más amplio sentido, para reconocer aprendizajes y producir teóricamente conocimiento que oriente o fundamente nuevas prácticas que fortalezcan procesos formativos.

En ese sentido, la sistematización para Barnechea y Morgan (2010) es “una manera de extraer y hacer comunicables los conocimientos que se producen en los proyectos de intervención en la realidad, con intencionalidad de transformación” (p.97), es decir, la información debe ser codificada y representada en un lenguaje claro, que permita transmitir aprendizajes y hallazgos; además, de plasmar la dimensión pedagógica y política del proceso, pues sistematizar implica la reflexión sobre la práctica con la intencionalidad de traer al escenarios enseñanzas que transformen los procesos educativos, de esta forma las autoras señalan que la sistematizar es un proceso intencionado inscrito en proyectos que buscan la formación pedagógica y política de los sujetos, por tanto, reconstruir el sentido de lo vivido trae consigo la posibilidad de comprender los contextos educativos en el marco de la formación docente.

La sistematización de experiencia emerge desde los procesos organizativos de educación popular y los movimientos sociales, dándole un carácter situado y político. Jara (2011) uno de los autores más influyentes en este campo, menciona que la sistematización de experiencias es una

Interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo (p. 4).

De aquí se desprende que la sistematización define un orden que es fundamental para dar coherencia a lo ocurrido para comprender su sentido más amplio. Ese orden no es simplemente narrativo, ya que implica el punto de partida para identificar relaciones, tensiones y aprendizajes que nacen del proceso educativo lo que permite teorizar desde la práctica misma.

Desde la misma perspectiva, Expósito y González (2017) indican que el objeto de análisis de la sistematización de experiencias es la propia práctica, y que por tanto permite “la transformación de las mismas prácticas que se sistematizan, en la medida que posibilita una toma de distancia crítica sobre ellas y que permite un análisis e interpretación conceptual desde ellas” (p.2), lo que posibilita reconocer lo subjetivo y objetivo que la conforma, en ese sentido sistematizar implica, volver sobre la experiencia para analizarla, confrontarla y sacar de allí reflexiones que permitan comprender las complejidades de la práctica, sin pretender universalizar o generalizar los resultados, sino reconocer que cada experiencia alimenta el marco de acción de las prácticas pedagógicas, y se convierte en fuente de saber.

Barnechea y Morgan (2010) amplían esta idea cuando afirman que “la sistematización no se refiere a cualquier acción, sino a la que tiene lugar en el marco de proyectos y programas de desarrollo, es decir, de intervenciones intencionadas, con objetivos de transformación de la realidad” (p. 100), de esta forma las autoras indican que, sistematizar la experiencia no solo es la documentación de actividades sino todo el proceso vivo, dinámico cargado de imprevistos, interacciones entre los actores que la conforman generando aprendizajes inéditos, en palabras de estas, la sistematización busca “comprender los procesos que se desarrollan a partir de un proyecto, para extraer aprendizajes que contribuyan a mejorar la práctica” (p.105). De allí que el potencial del ejercicio radica en la construcción colectiva del conocimiento, del desarrollo de metodologías y la formulación de propuestas pedagógicas y políticas que respondan a las necesidades de los diversos contextos donde se hace práctica. Para lograr esto quienes sistematizan deben comprender el proceso vivido y de allí generar la producción del conocimiento de mayor amplitud, para como añaden las autoras, articular la práctica con la teoría y otros marcos de referencia.

Desde la misma perspectiva, Expósito y González (2017) señalan que lo esencial del proceso de sistematización de experiencias yace en el proceso de reflexión crítica de la práctica y desde esta misma, mediante la reconstrucción de los factores objetivos y subjetivos que re reconocieron de esta, con el propósito de dar a la luz aprendizajes para exponerlos. De esta forma, los autores indican que, la sistematización permite obtener conocimientos consistentes y sustentados desde lo vivido, comparar experiencias con otras, dialogar con referentes teóricos y aportar a la reproducción y producción de saberes emergidos desde la práctica educativa.

Por su parte, Torres (1999) amplía la perspectiva de la sistematización de experiencias desde una mirada pedagógica. Para él, la sistematización es entendida como una modalidad de conocimiento colectiva sobre prácticas educativas y sociales, con el fin de reconfigurarlas. La sistematización entonces no solo reconstruye la experiencia, sino que da un carácter potenciador de análisis, teorización y acción de los sujetos que participan de dicha experiencia, en ese sentido trae consigo la posibilidad de reconocer las dimensiones políticas, éticas y pedagógicas del quehacer docente, aportando a la cualificación de los procesos y de los contextos donde se desarrollan.

En suma, como señala Jara (2011), la sistematización de experiencias permite obtener aprendizajes críticos desde nuestras experiencias, convirtiendo la práctica en un campo

legítimo de producción del conocimiento, así se sitúa como una herramienta teórico-pedagógica que fundamenta el sentido del accionar educativo, pues valora los aprendizajes que emergen de allí, para aportar a la construcción de propuesta formativas futuras, que obtengan coherencia con los territorios y las realidades que le atraviesen a los sujetos que conforman dichos lugares.

En coherencia, con dichas definiciones, la sistematización aparece aquí desarrollada desde la experiencia como campo vivo de producción de saber, desde el marco de la práctica pedagógica adquiere de sentido reconstruirla a partir del saber pedagógico. En ese sentido, el siguiente apartado tiene como fin definir la perspectiva de sistematización para darle paso a la reconstrucción de esta desde múltiples dimensiones, con el objetivo de comprender cómo se producen, circulan y transforman los saberes en los procesos educativos. Este tránsito de análisis conceptual de la experiencia permite profundizar en la forma como el saber pedagógico orienta, tensiona y posibilita el análisis del desarrollo de la práctica, para interpretar críticamente los aprendizajes y aportes de la experiencia a sistematizar.

4.2. El saber pedagógico y sus dimensiones

Reflexionar sobre el saber pedagógico parte de una comprensión del concepto de saber. En el contexto educativo, el saber se reduce a información o acumulación de contenidos, ya que refiere a lo que orienta la acción y le otorga sentido, como recuperan Nohora Patricia et al. (2006), retomando a Foucault, los seres humanos actuamos movidos por los saberes y no únicamente por el conocimiento, lo que implica que el saber no es algo externo al sujeto, sino un conjunto de prácticas, discursos y experiencias que permiten que los conocimientos sean posibles y adquieran validez.

Desde esta perspectiva, Foucault concibe el saber cómo una práctica discursiva que produce y organiza elementos de significado dentro de un campo determinado (citado en Nohora Patricia et al., 2006), en ese sentido, no solo se refiere de “lo que se sabe”, sino también de las condiciones que hacen posible que algo sea conocido, dicho o enseñado. En consecuencia, el saber no está aislado de la experiencia ni desligado de los sujetos que lo producen, ya que se construye en la acción, en la relación con otros y en la práctica misma.

Este vínculo entre saber y experiencia es muy importante para la práctica docente, tal como recuerdan Nohora Patricia et al. (2006) citando a Deillerot (1996), “el individuo construye y transforma su saber a partir de sus actuaciones” (p.25), y es justamente allí donde ese saber se actualiza. De forma similar, amplían los autores retomando a Segovia y Fernández (1999)

quienes sostienen que el desarrollo profesional docente es resultado directo de la experiencia vivida y del aprendizaje reflexivo que se hace sobre ella, así el saber docente, y más específicamente, el saber pedagógico nace de la interacción permanente entre práctica, reflexión y transformación.

En este marco, Nohora Patricia et al. (2006) entienden el saber pedagógico como un “saber en construcción que involucra sujetos, instituciones, discursos y prácticas” (p. 29), lo cual no abarca únicamente los contenidos académicos, sino que añade a este, los sentidos que los docentes producen cuando reflexionan sobre su accionar, por eso, puede extenderse “a todas aquellas prácticas educativas donde se genera reflexión pedagógica situada” (Nohora Patricia et al., 2006, p. 29).

Adicionalmente, los autores referencian a Prieto (1994), quien define que “el saber pedagógico es un conjunto de conocimientos con estatuto teórico y práctico” (citado en Nohora Patricia et al., 2006, p. 30), que orientan e institucionalizan la enseñanza en una sociedad dada, es decir, se trata de un saber que articula teoría, práctica, posición ética, interpretación del contexto y decisiones concretas sobre la enseñanza, lo que se vive en las aulas día a día.

De manera más analítica, Nohora Patricia et al. (2006) explican que “el saber pedagógico es, asumido y comprendido como una estrategia analítica que lee y ve los discursos, las prácticas y las instituciones de la educación” (p. 31). Esta cualidad lo convierte en un saber hermenéutico y crítico, ya que no solamente describe lo que ha ocurrido, sino que comprender el por qué ocurre y cómo puede transformarse la experiencia educativa.

En este trabajo asumo el saber pedagógico como el resultado de un proceso teórico y reflexivo que puede hacerse de un proceso educativo cuando se analiza desde dentro y desde fuera a la vez, es decir, se considera que el saber pedagógico se produce cuando la experiencia docente es reconstruida críticamente para identificar sus sentidos, tensiones, decisiones y aprendizajes. No se concibe como un ejercicio de memoria, sino como un proceso de elaboración conceptual que permite convertir la práctica en conocimiento pedagógico.

A partir de estas definiciones, el saber pedagógico se despliega en cuatro vertientes o dimensiones analíticas que la constituyen, las cuales permiten comprenderlo en su mayor grado de complejidad permitiendo ampliar el panorama conceptual:

- 1. La dimensión disciplinar:** Esta es entendida como el manejo que posee el docente de los contenidos propios de su campo de formación y como los traduce en elementos para

la enseñanza, según Nohora Patricia et al. (2006) esta dimensión abarca “todos aquellos elementos que tienen que ver con el que enseña el maestro” (p.37), es decir, los saberes específicos que conforman la disciplina en la cual está especializado, y a partir de estas permitir comprenderla, interpretarlas y situarlas en contenido pedagógico para contextos educativos.

Por ello esta dimensión implica la reconstrucción de los contenidos en objetos de enseñanza, adecuadas a las necesidades formativas de los estudiantes, aquí se analiza la actuación del docente y como este “asume los contenidos y los transforma en objetos enseñables o los reconstruye como conocimiento escolar” (p.58), lo que supone la realización de un ejercicio de interpretación pedagógica que esta mediada entre el saber disciplinar y las posibilidades de enseñarla en el aula.

De esta manera, esta dimensión articula tanto “el conocimiento del contenido y del conocimiento didáctico del contenido” (p.58), componentes fundamentales de la práctica docente.

2. **La dimensión procedimental:** Es entendida como los modos de enseñar que implementa el docente en práctica y decisiones pedagógicas que orientan el desarrollo del proceso educativo, tal y como señalan Nohora Patricia et al. (2006), esta dimensión comprende “las maneras como organiza el proceso pedagógico, al conocimiento curricular y didáctico que pone en juego mediante diversas estrategias y acciones, así como a las mediaciones que utilizar para llevar a cabo su labor” (p.58), así articula la coherencia entre intencionalidad pedagógica, diseño curricular y acciones concretas de enseñanza.

Dentro de esta dimensión se consideran aspectos claves como el diseño y la planeación de sesiones, la selección de metodologías de enseñanza, la implementación didáctica y el uso y producción de materiales pedagógicos, también incluye “el saber que, como y cuando evaluar, y con las diversas formas de organización del trabajo en el aula en relación con los conocimientos que enseña” (Nohora Patricia et al., 2006, p.58), de esta forma, esta revela el conjunto de decisiones prácticas que tiene el docente para materializar los objetivos formativos.

En ese sentido esta dimensión analiza el proceso riguroso que combina el saber didáctico, conocimiento curricular, estrategias metodológicas y mediaciones pedagógicas, que son los referentes que el docente tiene en cuenta para organizar,

comunicar y materializar su propuesta educativa siendo este parte esencial de la práctica educativa.

- 3. La dimensión estratégica:** Esa implica las acciones y estrategias que el docente utiliza en momentos de conflictos o limitantes dentro de la cotidianidad de la práctica pedagógica, como indica Nohora Patricia et al. (2006), “se refiere a las diversas maneras como el maestro enfrenta a las contingencias propias de la acción educativa y del contexto institucional” (p.58), reconociendo la toma de decisiones y acción que el docente debe tener en el escenario educativo, entendido como un escenario en constante cambio.

Dentro de esta dimensión aparece el manejo por parte del docente del grupo, los tiempos, los imprevistos, los conflictos y la solución de estos, y todas las situaciones que imposibiliten que se tenga un recorrido normal en el proceso formativo, lo que requiere decisiones rápidas, coherentes y contextualizadas, esto implica como señalan Nohora Patricia et al. (2006) el valorar la forma como el docente resuelve los problemas que se pueden presentar cotidianamente en el contexto formativo.

- 4. La dimensión ético-política:** Esta dimensión reconoce el para qué enseña el docente, o sea, la intencionalidad que orienta el desarrollo del proceso pedagógico y formativo que adelante. Por tanto, implica reconocer que la toma de decisiones del docente no es neutra, sino que contienen un objetivo formativo expresado en posturas éticas y políticas que buscan formar a los sujetos, ya que toda práctica educativa está enmarcada en un proyecto de formación con un sentido y un horizonte pedagógico, como señala Nohora Moreno et al. (2006) “esta dimensión interroga por el sentido que el maestro confiere a la interacción pedagógica” (p.58), lo que lleva a reconocer las subjetividades, opiniones y posibilidades que tienen los estudiantes para el proceso de formación política y educativa que se está llevando a cabo.

Teniendo en cuenta las definiciones dadas, en el siguiente apartado se desarrollan cada una de las dimensiones que sirvieron como marco analítico donde se articula la teoría con la práctica, orientando el análisis de la experiencia educativa desde sus niveles de interpretación y acción. En ese sentido, se presenta el análisis de mi práctica pedagógica desde estas dimensiones, con el propósito de comprender cómo se configura el saber pedagógico y cómo será utilizado para reconstruir la experiencia educativa sistematizada en esta investigación.

4.3. Lo aprendido en la experiencia: hacia la construcción de mi saber pedagógico.

En este apartado se presenta el proceso de reconstrucción crítica de la experiencia desarrollada durante el ejercicio de práctica pedagógica, con el propósito de identificar aprendizajes, tensiones, decisiones y transformaciones que permitieron consolidar mi saber pedagógico. La sistematización, además de recuperar lo vivido, permite interpretar el ¿cómo? se configuro mi forma de enseñar con el pasar de las sesiones, el sentido que fue adquiriendo la práctica y los conocimientos que emergieron entre la interacción con los estudiantes y con el contenido. En ese sentido a partir de cada dimensión del saber pedagógico, se reconstruye analíticamente lo sucedido:

4.3.1. Análisis desde la dimensión disciplinar:

Reconstruir mi práctica pedagógica desde esta dimensión implicó volver sobre la forma en la que asumí, comprendí y transformé los contenidos de las ciencias sociales durante el proceso de diversificación desarrollado con el grupo de décimo y once. Este análisis me permitió reconocer cómo mi propio saber sobre el despojo urbano, la producción del espacio y el derecho a la ciudad se reconfiguró en el tránsito hacia el aula, encontrándome con diversas contingencias como límites de tiempo, comprensiones diversas, intereses estudiantiles y decisiones pedagógicas que no estaban previstas en la planeación inicial.

En ese sentido, cuando inicié la práctica, tenía claridad sobre los contenidos que deseaba trabajar, pero al planear las sesiones descubrí que muchos de ellos, por ejemplo, los marcos normativos del POT y las categorías más teóricas sobre espacio, territorio y urbanización eran muy complejas para abordarlas en dos horas semanales. Este paradigma entre la amplitud de la enseñanza de lo disciplinar y el tiempo real disponible me obligó a preguntarme qué era realmente necesario, qué podía esperar, qué debía simplificar sin vaciar de sentido y qué podía postergar, ante esto, el ejercicio de seleccionar lo que se enseña me hizo inferir que entender el dominio disciplinar no se expresa en decirlo todo, sino en saber elegir lo que se quiere enseñar, ser puntuales en las temáticas seleccionadas acordes a los intereses formativos.

En ese proceso de selección comprendí que la clave no estaba solo en recortar contenidos, sino en encontrar maneras de traducirlos, pues pude identificar que varias nociones que para mí eran naturales resultaron complejas para los estudiantes, por ejemplo, la idea de la producción del espacio o la relación entre planificación urbana y desigualdad. Ante esto para poder enseñarlas acudí a recursos que no estaban contemplados inicialmente como imágenes comparativas, películas, ejemplos de barrios cercanos, comentarios sobre lo que consumen en redes, e incluso

situaciones que ellos mismos mencionaban sin darse cuenta de que ya estaban hablando de despojo o gentrificación. Este proceso me mostró que la enseñanza de las ciencias sociales se hace más potente cuando se sostiene en lo cotidiano, el contexto y la cotidianidad de los estudiantes se convirtió en la puerta de entrada al saber disciplinar y la comprensión de las temáticas expuestas acercándolos de forma experimental a esta.

Al revisar mi diario de campo se identifica que la comprensión conceptual de los estudiantes avanzó justamente cuando el contenido se volvió visible, gráfico o familiar, pues lograron nombrar fenómenos que antes solo intuían como el desplazamiento silencioso, cambios en los precios del suelo, desigualdad en accesos, tensiones del POT, proyectos comunitarios. Algo que me pareció supremamente enriquecedor fue el hecho de que en el marco del proceso de la práctica fueron generando afinidades e interpretaciones diversas de las temáticas, un ejemplo de ello con base en el diario de campo fueron las inclinaciones, por ejemplo, un par de estudiantes se inclinaban por lo normativo; otros se interesaban por la autoconstrucción y lo comunitario; y otros preferían los debates sobre servicios y transformaciones del territorio. Esa diversidad de intereses permite entender que no todos los contenidos enseñados ingresan a todos de la misma manera y que la docencia exige identificar esas diferencias para modular el contenido, reflexiones que no suelen suscitarse en el proceso de formación inicial, sino que se desarrollan en la práctica en sí.

Desde esta perspectiva, la dimensión disciplinar no solo fue un criterio para revisar mi manejo conceptual, sino una forma de reconocer lo que aprendí sobre mi propia formación, ante esto suscitaron diversas reflexiones, como la de que el bagaje teórico que se trae desde la universidad necesita pasar por un proceso de reorganización y análisis constante para convertirse en contenido escolar; que la comprensión de las ciudades, sus conflictos y desigualdades tiene un potencial formativo enorme en la escuela; y que la enseñanza de estos temas puede abrir la puerta a formas de participación política y territorial que no aparecen en los currículos oficiales, además de pensarse lo colectivo como la única forma de suscitar transformaciones sociales.

En ese sentido, puedo concluir que enseñar ciencias sociales no consiste únicamente en transmitir para este caso teorías urbanas, sino en permitir que los estudiantes interpreten su territorio, lo nombren, lo cuestionen y lo piensen desde marcos críticos, fomentando una formación política alrededor de sus contextos y los lugares donde habitan, así la práctica pedagógica me enseñó que el saber disciplinar adquiere sentido pedagógico cuando se vuelve

herramienta útil para interpretar la vida, cuando genera preguntas nuevas y cuando invita a pensar en este caso qué tipo de ciudad se habita, qué tipo de ciudad se desea construir y para quienes debe estar construida.

4.3.2. Análisis desde la dimensión procedimental.

El análisis desde esta dimensión permitió comprender cómo las decisiones didácticas, metodológicas y organizativas que tomé a lo largo del proceso configuraron formas específicas de enseñar y de posibilitar la construcción del saber por parte de los estudiantes. A diferencia de la dimensión disciplinar que es más centrada en los contenidos, esta dimensión me llevó a revisar cómo organicé el proceso, qué estrategias usé, cómo respondí a los límites institucionales y qué tipo de interacciones generaron sentido dentro de las sesiones realizadas todos los viernes.

Desde la planeación inicial tuve claro que la práctica estaría condicionada por dos factores fundamentales el tiempo reducido (dos horas semanales) y la imposibilidad de dejar tareas. Esto exigió diseñar sesiones enriquecedoras, donde cada encuentro permitiera avanzar conceptualmente, y al mismo tiempo sostener la continuidad del proceso, para ello estructuré cada sesión a partir de tres momentos: Un detonante (imagen, video, pregunta o referencia cercana), un espacio de construcción colectiva y una breve discusión colectiva que sintetizara al final todo lo tratado. Aunque la planeación estaba formulada con anticipación, se le debió hacer ajustes de manera constante, ya que los ritmos de comprensión, los debates o las preguntas imprevistas reorientaban la clase, obligándome a reorganizar contenidos sobre la marcha de la práctica.

En la implementación de las sesiones, la estrategia que más fuerza adquirió fue el uso de mediaciones audiovisuales y narrativas, por ejemplo, el uso de películas como *Up* y *La estrategia del caracol* se convirtieron en recursos clave para acercar temas complejos como el desplazamiento urbano, la defensa de la vivienda y la autoconstrucción. Estas narrativas permitieron que los estudiantes identificaran tensiones urbanas sin recurrir inicialmente a explicaciones teóricas, creando una conexión entre lo simbólico y lo territorial.

Complementé estas mediaciones con videos cortos de casos reales, fotografías comparativas, mapas, noticias, diagramas sencillos y textos breves que permitieran relacionar lo visto con situaciones de Bogotá y otros lugares del mundo. En ese sentido, trate de que la diversidad de recursos usados respondiera siempre a la necesidad metodológica que se identificó para hacer visible aquello que en la teoría podía sonar distante o difícil de entender.

A nivel procedimental, también tomaron un lugar central el diálogo y la participación activa, el que se generaran debates espontáneos sobre qué debería garantizar la ciudad, qué se entiende por vivienda digna, cómo se transforman los barrios o qué papel tienen las comunidades en la defensa del territorio permitieron que los estudiantes vincularan sus experiencias con los conceptos. Las sesiones no avanzaban únicamente por exposición, pues siempre fue de acuerdo a los ritmos y la posibilidad de que los estudiantes interpretaran, cuestionaran y resignificaran los contenidos desde sus propias vivencias, en ese sentido pude comprender que enseñar no consiste en repetir lo planeado, sino en sostener un proceso vivo donde la voz estudiantil también orienta la ruta pedagógica.

En cuanto a la evaluación, siguiendo los parámetros asignados por la institución se basó en un proceso continuo de retroalimentación formativa, valorando las intervenciones en clase, preguntas, explicaciones espontáneas, comparaciones entre ejemplos, ejercicios breves de síntesis y diálogos al final de cada sesión, sin embargo, el cierre evaluativo más significativo fue la construcción del museo escolar, que sintetizó lo trabajado durante toda la práctica, para esto los estudiantes elaboraron:

- Una sección virtual con presentaciones donde explicaron cada concepto trabajado.
- Una serie de fotografías comparativas sobre el despojo urbano en distintas ciudades del mundo.
- Una maqueta de autoconstrucción acompañada de su explicación sobre procesos comunitarios y luchas por la vivienda.
- Una maqueta móvil donde podían reorganizar equipamientos y servicios urbanos para reflexionar sobre el derecho a la ciudad;
- Una pancarta intervenida colectivamente donde cada estudiante escribió lo que significa para él o ella la vivienda y los lugares que habita.
- El diseño del logo y pancarta del museo escolar de forma colectiva.

El diseño de esto me permitió evaluar no solo la apropiación conceptual, sino también la capacidad de sintetizar, narrar, explicar y relacionar los contenidos trabajados. La evaluación desde esa forma la entendí como un ejercicio de expresión política y pedagógica más que en un requisito institucional.

De esta forma pude reconocer que mi práctica pedagógica se configuró a partir de decisiones constantes que buscaban equilibrar el contenido, ajustar el tiempo, tener en cuenta los diversos intereses del grupo y las posibilidades reales del espacio escolar. Enseñar estos contenidos se convirtió en una acción situada apoyada en la mediación visual y narrativa, junto al diálogo y reorientada por las preguntas que surgían en el proceso.

4.3.3. Análisis desde la dimensión estratégica.

Aquí reconozco todas aquellas contingencias, imprevistos y tensiones cotidianas que aparecieron en el proceso educativo, y cómo respondí ante ellas para sostener el rumbo formativo de la práctica. Esta dimensión me permitió reconocer el aula como un espacio vivo donde las decisiones no se toma solamente antes de la clase, sino durante ella, es un diálogo permanente con el contexto institucional, los ritmos de los estudiantes y las limitaciones materiales del espacio escolar.

Las contingencias no se reducen a un lapsus de improvisación ya que implica una lectura constante del contexto para tomar decisiones fundamentadas que mantengan el horizonte formativo, así la estrategia es reflexiva pues cada ajuste implicó preguntarme qué era esencial conservar del proceso y qué podía transformar o ayudar a mediar las situaciones sin afectar el sentido pedagógico

Una de las contingencias más recurrentes fue la interrupción del cronograma por eventos institucionales, varios viernes fueron utilizados para este tipo de ejercicios lo que hacía que varias sesiones planeadas no pudieron realizarse por actividades extracurriculares, ensayos, celebraciones o programaciones imprevistas del colegio, lo que me obligó a reorganizar continuamente la secuencia didáctica y reajustar los contenidos sin perder el sentido del proceso. He de admitir que cada cancelación significaba reacomodar lo planeado, condensar temas o posponer debates que necesitaban más tiempo, esta gestión constante me enseñó que la estrategia no consiste solo en hacer lo que se pueda, sino en tomar la decisión de qué conservar, qué recortar y cómo mantener la continuidad pedagógica aun cuando las condiciones se modifican de manera repentina.

Este ejercicio de priorización de temas y ejercicios me permitieron identificar cuáles contenidos eran más importantes y cuáles complementarios, fortaleciendo mi capacidad de jerarquizar saberes, así comprendí que la planeación debe contemplar espacios de flexibilidad y que el tiempo no es lineal ni controlable, lo cual implica diseñar procesos que puedan mantenerse incluso en escenarios de fragmentación temporal.

Otro desafío estratégico fue el uso del celular como distractor por parte de los estudiante, una situación frecuente, aunque no todos los estudiantes lo usaban, era suficiente para romper la concentración o interrumpir explicaciones claves, ante esto se tomó la decisión de utilizar una estrategia basada en el diálogo y la toma de conciencia, en lugar de prohibir el uso de dispositivos, se puso a disposición charlas con los estudiantes en algunas ocasiones sobre la atención, el respeto al proceso y la responsabilidad colectiva en el aprendizaje, soy consciente de que este ejercicio no eliminó totalmente el distractor, pero permitió que los estudiantes identificaran cómo el dispositivo podía volverse una barrera para comprender los temas, especialmente los más densos, quise que esta experiencia en el manejo de la gestión del aula se diera desde la autonomía y la reflexión de ellos sin imponer normas rígidas, reconociendo la dimensión formativa de cada decisión.

También enfrenté dificultades relacionadas con el uso del cuaderno y la lectura, ya que lograr que los estudiantes tomaran apuntes, registraran ideas o hicieran pequeñas síntesis resultó más complejo de lo planeado. En varias sesiones era evidente que, si no tomaban apunte o anotaciones, era difícil que recordaran conceptos claves o que pudieran retomar ideas para la exposición final del museo. Frente a esto, opte por vincular la escritura con el diálogo, entonces después de los debates, reservaba unos minutos para que plasmaran por escrito las ideas más importantes, o les pedía que anotaran ejemplos surgidos en la discusión, aunque esto ayudó parcialmente, reconozco que la lectura y la escritura fueron retos que no logré desarrollar tan a fondo como quería, especialmente por las limitaciones de tiempo y la necesidad de mantener el ritmo del contenido.

En ese mismo sentido, la lectura de textos fue el problema mayor, ya que algunos estudiantes se involucraban con facilidad, pero para otros el ejercicio era distante o exigente o muy difícil de hacerlo, ante ello se dispuso a decidir ante la complejidad y sentimientos que les causa de leer fragmentos en voz alta, subrayar ideas esenciales en conjunto y acompañar la lectura con preguntas orientadoras que conectaran el contenido con la experiencia. Aun así, reconozco que este aspecto quedó como tarea pendiente y como un aprendizaje importante, entender que la lectura en este momento debe ser un trabajo acompañado y guiado pues las condiciones no son óptimas para la concentración y desarrollo de este ejercicio.

Todas estas contingencias permitieron comprender que la dimensión estratégica no se refiere únicamente a cómo resolver problemas, sino a cómo sostener el horizonte pedagógico en medio de las condiciones reales del aula, ante esto tome como experiencia el aprender a reorganizar

tiempos, a priorizar, a negociar rutinas, a dialogar con el grupo, y a reconocer cuándo un imprevisto podía convertirse en oportunidad o cuándo requería ajustar la planificación para no cambiar todo el proceso pedagógico.

De esta forma reconozco que la práctica docente exige decisiones inmediatas en medio de las actividades académicas, cosas que solo se viven en las praxis mismas, ante esto las estrategias que se construyen frente a las contingencias son también formas de producir saber pedagógico, pues surgen de la lectura del contexto, del análisis de lo posible y del compromiso por sostener el sentido formativo a pesar de las limitaciones. Reconocer esto me permitió comprender que enseñar es también aprender a manejar las tensiones cotidianas teniendo en cuenta el objetivo o la meta formativa a la cual se busca llegar con los estudiantes, así el ejercicio docente también implica sostener un proyecto formativo en medio de la incertidumbre, tomando decisiones éticas y pedagógicas que den coherencia al proceso incluso cuando las condiciones no son ideales.

4.3.4. Análisis desde la dimensión ético-política.

El objetivo formativo fue en principio formar en los estudiantes una manera distinta de mirar la vivienda, el territorio y la ciudad, no solo como estructuras materiales, sino como espacios de vida, identidad y disputa. Desde el inicio, el proyecto de diversificación estuvo guiado por la intención de que, mediante la metodología de Educación Basada en Proyectos y la creación de un museo escolar, los estudiantes pudieran explorar relatos, objetos, imágenes y testimonios que hicieran visible la importancia de defender lo ya construido y de imaginar nuevas formas de habitar y permanecer en el territorio, este propósito fue el eje ético-político de la práctica.

En el desarrollo de las sesiones, esta intencionalidad se hizo evidente cada vez que discutíamos sobre la vivienda digna, el despojo urbano, la autoconstrucción o el derecho a la ciudad. Los debates y discusiones surgían por la preocupación de comprender qué significa habitar, cómo se configura la casa más allá de lo material y qué tensiones atraviesan la vida cotidiana de quienes han sido desplazados, arrinconados o excluidos de las decisiones urbanas. La dimensión ético-política apareció cuando los estudiantes comenzaron a reconocer que la ciudad no es un escenario neutral, sino un espacio profundamente desigual donde se deciden formas de vida posibles y formas de vida negadas.

La construcción del museo escolar permitió materializar este horizonte formativo, pues la selección de fotografías comparativas del despojo en distintos lugares del mundo, la maqueta de autoconstrucción, la maqueta móvil del derecho a la ciudad y la pancarta colectiva sobre el

significado de la vivienda mostraron que los estudiantes no solo habían comprendido los contenidos, sino que habían tomado postura frente a ellos. Cada estación del museo traducía una idea ética y política, la vivienda como derecho, la importancia de la organización comunitaria, la memoria de lo construido, el valor de la permanencia y la necesidad de imaginar ciudades más justas. El museo fue un espacio donde los estudiantes ejercieron su voz política y donde la práctica se convirtió en un acto de reflexión colectiva.

Desde mi rol como docente, esta dimensión me obligó a revisar mis propias posiciones frente al territorio, el derecho a la vivienda y la defensa de lo común. Comprendí que enseñar ciencias sociales implica asumir un lugar ético, pues no es posible hablar de despojo urbano, desigualdad o resistencia comunitaria desde una neutralidad, ante esto mi intención pedagógica siempre estuvo ligada a formar miradas críticas, sensibles y capaces de reconocer que la vida cotidiana está atravesada por decisiones políticas que pueden mejorar o precarizar la existencia. La práctica reafirmó que la educación puede abrir espacios para que los estudiantes se reconozcan como sujetos con capacidad de analizar, narrar y defender su territorio, ante esto pude comprender que el sentido de esta práctica no solo fue enseñar contenidos urbanos, sino a acompañar a los estudiantes en la construcción de una lectura crítica de la vivienda y el territorio. El proceso de la práctica permitió que se pudiese imaginar alternativas, dando valor a la organización social y que entendieran que lo que se habita también se defiende. Esta reconstrucción confirma que la docencia, cuando posee un horizonte claro se vuelve una práctica profundamente política, orientada a formar sujetos capaces de interpretar su mundo y participar en su transformación de forma activa.

5. CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.

El presente capítulo final recoge las principales reflexiones derivadas del proceso investigativo y pedagógico desarrollado a lo largo del trabajo. En él se articulan los hallazgos del análisis teórico sobre el despojo urbano, la sistematización de la experiencia del Observatorio Urbano Feminista y la reflexión sobre la práctica docente realizada en el espacio de diversificación extracurricular, con el propósito de reconocer los aprendizajes obtenidos y los aportes a la formación política en contextos urbanos contemporáneos.

El realizar este trabajo me permitió comprender que la formación política en contextos atravesados por el despojo urbano demanda propuestas pedagógicas situadas, críticas y profundamente conectadas con la vida cotidiana de los territorios. El análisis del fenómeno urbano, la experiencia del Observatorio Urbano Feminista y la sistematización de mi práctica

pedagógica mostraron que la ciudad no es un escenario neutro, es un espacio donde se disputan derechos, memorias, permanencias e identidades, y donde las decisiones institucionales tienen efectos directos sobre las formas de habitar y sobre quienes logran permanecer.

El estudio teórico evidenció que el despojo urbano es un proceso histórico que se expresa hoy bajo nuevas lógicas, la valorización del suelo, gentrificación, proyectos de renovación urbana y transformaciones que desplazan silenciosamente a comunidades enteras. Este reconocimiento permitió comprender que la ciudad contemporánea se construye a través de relaciones de poder que generan desigualdades espaciales y que requieren ser abordadas desde una pedagogía que no tema interrogar las estructuras que las producen.

La sistematización del trabajo del Observatorio Urbano Feminista mostró que la formación política se construye colectivamente, desde la memoria, la experiencia, las prácticas comunitarias y las voces que han sido históricamente marginadas de la planificación urbana. El enfoque feminista y territorial desplegado por el Observatorio me aportó claves fundamentales para pensar una pedagogía del territorio que recupera relatos, reconoce violencias espaciales y fortalece procesos organizativos que defienden lo ya construido. Además, gracias a la participación que realizó en los espacios que ellas convocan desde el 2023, surge como tal el impulso por investigar alrededor del despojo urbano, reconociendo que sin la asistencia a estos espacios no hubiese sido posible este trabajo, pues de las diferentes reflexiones es que nace la decisión de poder traducir problemas urbanos contemporáneos a ejercicios escolares con el fin de formar futuros sujetos que tengan capacidad de agencia política y de decisiones para salvaguardar sus espacios habitados.

Por su parte, la sistematización de mi práctica pedagógica permitió confirmar que la escuela es un espacio que sirve para pensar críticamente la ciudad, a través de la Educación Basada en Proyectos y la construcción de un museo escolar, los estudiantes lograron interpretar fenómenos urbanos, vincularlos con su experiencia y posicionarse frente a ellos. Este proceso pedagógico no solo promovió aprendizajes conceptuales, sino que generó espacios de reflexión sobre la vivienda, la permanencia, la desigualdad y la importancia de la acción colectiva. Me parece importante reconocer que algo demasiado valioso fue que los estudiantes interpretaran la vivienda como espacio de vida y de identidad, más allá de lo material.

No obstante, más allá de los resultados obtenidos por los estudiantes, la experiencia docente representó un proceso de transformación personal y profesional, pues comprendí que enseñar

implica asumir una postura ética frente al territorio y frente a las realidades que se abordan en el aula. La selección de los contenidos, las preguntas problematizadoras, los ejemplos trabajados y las metodologías implementadas no son decisiones sin un sentido, pues configuran una forma específica de invitar a los estudiantes a leer críticamente el mundo.

Asimismo, esta práctica me permitió reconocer que el saber disciplinar no puede trasladarse de manera directa al aula, sino que debe ser traducido, reorganizado y contextualizado para volverse enseñable. En este proceso enfrenté tensiones entre la profundidad teórica del trabajo investigativo y las posibilidades reales del tiempo escolar, lo cual me obligó a priorizar, sintetizar y diseñar estrategias que permitieran mantener el tema sin perder la claridad pedagógica.

Otro aprendizaje significativo estuvo relacionado con las contingencias propias del ejercicio docente, ya que las sesiones canceladas, los ritmos dispares de aprendizaje, los distractores en el aula y las dinámicas institucionales hicieron evidente que la planificación no es un esquema rígido sino una guía flexible que debe ajustarse constantemente, esta experiencia fortaleció mi capacidad de adaptación y me permitió comprender que la práctica docente es un ejercicio permanente de toma de decisiones situada.

Y para finalizar, desde las cuatro dimensiones del saber pedagógico fue posible identificar aprendizajes clave para mi formación: a) comprendí que el saber disciplinar necesita ser reorganizado y traducido para volverse enseñable; b) que las decisiones procedimentales condicionan el sentido del proceso formativo; c) que las contingencias entre ellas imprevistos, ritmos dispares, distractores, sesiones canceladas son parte inherente de la práctica pedagógica y exigen estrategias flexibles; y d) que la docencia, es ante todo una práctica ético-política orientada por un sentido de formación que busca transformar la manera en que los estudiantes leen y habitan su realidad.

A partir de este proceso, considero pertinente aportar algunas reflexiones que pueden enriquecer la Línea de Formación Política y Memoria Social. En primera tiene que ver con fortalecer explícitamente los contenidos relacionados con formación política, pues en varios momentos el eje de la línea se centra más en la memoria y menos en los marcos conceptuales que permiten comprender estos procesos, en una malla absolutamente enfocada en historia y geografía, el ver solo una clase de memoria y el no poder inferir con claridad a lo que la formación política necesita, hace que al llegar al proceso de indagación se convierta en una desventaja por tiempos. En segundo lugar, sería valioso que, en las primeras fases de los

procesos investigativos y pedagógicos, exista un acompañamiento más cercano para orientar las decisiones metodológicas y conceptuales, en algunos momentos para caso personal me sentí a la deriva, aunque conté con el apoyo del tutor, un acompañamiento más guiado en los primeros seminarios habría facilitado la comprensión del sentido y las posibilidades del proyecto, pues ocurrieron múltiples dificultades no solo de orden teórico y metodológico hablando del trabajo, sino de orden personal que son importantes intervenir para que el proceso de investigación sea más acorde. Finalmente, considero importante que la línea incorpore una reflexión más explícita sobre las contingencias del trabajo pedagógico y de campo, pues aspectos como la reorganización del tiempo, la presencia de distractores, la dificultad para promover lectura o escritura, y las tensiones institucionales forman parte real de la formación docente y merecen un espacio de discusión profunda.

En conjunto, este trabajo permitió reconocer que la pedagogía es una forma de producir sentido sobre el territorio, sobre la ciudad y sobre las experiencias de quienes la habitan. La formación política, comprendida desde el saber pedagógico, no se limita a transmitir contenidos, sino a generar preguntas, formar vínculos, movilizar reflexiones y permitir que los estudiantes se reconozcan como sujetos capaces de interpretar y transformar su realidad, así la educación se convierte en un acto de defensa del territorio y de creación de mundos posibles.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, J. (2017). Conflicto socio espacial y despojo en la ciudad global neoliberal Latinoamericana: El caso de la localidad de Usme, Bogotá Colombia. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/64071>

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2000). Decreto Distrital 619 de 2000, por el cual se adopta el Plan de Ordenamiento Territorial para Santa Fe de Bogotá, Distrito Capital.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2003). Decreto Distrital 469 de 2003, por el cual se revisa el Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). Decreto Distrital 190 de 2004, por el cual se compilan las disposiciones contenidas en los Decretos Distritales 619 de 2000 y 469 de 2003.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). Decreto 492 de 2007, por el cual se adopta el Plan Zonal del Centro de Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2021). Decreto 555 de 2021, por el cual se adopta la revisión general del Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá D.C.

Ángeles Pascual Sevillano, M. (1996). Los programas de diversificación curricular desde la transversalidad. *Enseñanza*, 14, 157–180.

Ávila Martínez, J. M., & Carmona Rojas, M. Y. (2021). “No pude aislarme en casa porque el gobierno me dejó sin casa”: Despojo y desigualdad socio espacial en tiempos de pandemia en Altos de la Estancia, sur de Bogotá, Colombia. *Tlalli. Revista De Investigación En Geografía*, (5), 33–57. <https://doi.org/10.22201/ffyl.26832275e.2021.5.1435c>

Arenas, F. D., & Sandoval Sáenz, M. (2013). Procesos de flexibilización y diversificación curricular: Nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Horizontes Pedagógicos*, 15(1), 147–157.

Arteaga Arredondo, I., & Escallón Gartner, C. (2012). Entre la renovación y el reciclaje de tejidos urbanos consolidados: El debate actual en Bogotá. *Hábitat y Sociedad*, (5), 57–75. <https://www.habitatsociedad.us.es>

Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio* (E. de Champourcin, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1957)

Barnechea García, M. M., & Morgan Tirado, M. de la L. (2010). La sistematización de experiencias: Producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias y Retos*, (15), 97–107. Universidad de La Salle.

Berrones Romero, J. R. (2024). El aprendizaje basado en proyectos para el fortalecimiento de la identidad cultural en el área de Ciencias Sociales, de quinto de básica de la Unidad Educativa “Dr. Emilio Uzcátegui” durante el año lectivo 2022-2023 en la parroquia Cebadas del cantón Guamote [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Chimborazo].

Bozo-Marambio, J., Parada-Ulloa, M., & Sotomayor, P. (2025). Memorias del territorio local: Una pedagogía comunitaria. *Andamios*, 22(58), 425–454.

Botella Nicolás, A. M., & Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, XLI(163), 127–141. <https://doi.org/10.14482/INDES.30.1.303.661>

Caicedo Espinoza, F. N., Suárez Monserrate, M. Y., & Mosquera Vásquez, A. C. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos con tecnologías geoespaciales: Innovación didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudios sociales. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 6(2), 105–123. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i2.582>

Cascales Martínez, A., & Carrillo-García, M. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: Cambio pedagógico y social. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76, 79–98. <https://doi.org/10.35362/rie7602861>

Cárdenas-Contreras, B. N., García-Herrera, D. G., Álvarez-Lozano, M. I., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Aprendizaje basado en proyectos: Una estrategia metodológica para la enseñanza de ciencias sociales. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6(3), Edición especial III. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i3.390>

Clemente Escobar, Á. (2018). Las barricadas de París, de Haussmann a Mayo del 68: Una aproximación poética y sociológica. En F. Carmona Fernández & J. M. García Cano (Eds.), *Guerra y violencia en la literatura y en la historia* (pp. 171–180). Universidad de Murcia.

Concejo de Bogotá. (1979). Acuerdo 7 de 1979, por el cual se adopta el Plan General de Desarrollo Integrado de Bogotá.

Congreso de la República de Colombia. (1989). Ley 9 de 1989, por la cual se dictan normas sobre planes de desarrollo municipal, compraventa y expropiación de bienes y se dictan otras disposiciones.

Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 388 de 1997, por la cual se modifica la Ley 9ª de 1989 y la Ley 3ª de 1991 y se dictan otras disposiciones.

Contreras Nossa, E. (2015). Renovación urbana del centro de Bogotá: Gentrificación del barrio Germania. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

De Certeau, M. (2000). La invención de lo cotidiano. Universidad Iberoamericana.

Expósito Unday, D., & González Valero, J. A. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2). Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus.

Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Siglo XXI Editores.

Flores Rengifo, M. G., Luis Edison, J. M., Tréboles Guerrero, J. E., & Farinango Correa, V. J. (2024). Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza de las ciencias sociales: Desarrollando competencias cívicas y ciudadanas. *Reincisol.*, 3(6), 4235–4247. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)4235-4247](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)4235-4247)

Flórez Meza, J. (2014). Arte y memoria en la desaparición del polémico barrio Santa Inés-El Cartucho de Bogotá. *Revista EAC (Educación, Arte, Comunicación)*, (2), 8–15. Universidad Nacional de Loja. <https://issuu.com/revistaeducacionarteycomunicacion>

Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1997)

Freire, P. (2012). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)

García Cañón, D. (2014). La incidencia de la renovación urbana en el Derecho a la Ciudad: El caso de la Manzana Cinco del barrio Las Aguas en Bogotá. Universidad de los Andes. Disponible en <https://hdl.handle.net/1992/12668>

- García-Varcácel Muñoz-Repiso, A., & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113–131.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Glass, R. (1964). London: Aspects of change. MacGibbon & Kee.
- Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Félix Alcan.
- Harvey, D. (1973). *Social justice and the city*. Johns Hopkins University Press.
- Harvey, D. (1989). *The urban experience*. Johns Hopkins University Press.
- Harvey, D. (2003). *El nuevo imperialismo*. Akal.
- Harvey, D. (2012). *Ciudades rebeldes: Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Akal.
- Hurtado-Tarazona, A., & Rinaudo Velandia, M. (2022). Querer permanecer: Preferencias residenciales de habitantes antiguos de una zona de renovación urbana. *Revista INVI*, 37(105), 124–144. <https://doi.org/10.5354/0718-8358.2022.65957>
- Jaramillo Atehortúa, J. A. (2024). Una mirada al desarrollo de las ciencias sociales en bachillerato a través del aprendizaje basado en proyectos mediado por las TIC. *Ciencias Sociales Y Educación*, 12(24), 106–123. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a5>
- Jara Holliday, O. (2018). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. San José, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Korol, C. (2007). *La formación política de los movimientos populares latinoamericanos*. OSAL. Buenos Aires: CLACSO.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio* (E. Martínez Gutiérrez, Trad.). Capitán Swing.
- Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Península.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell.
- Martínez Lorea, I. (2013). Prólogo. En H. Lefebvre, *La producción del espacio* (pp. 9–30). Capitán Swing.
- Márquez, F., & Góngora, A. (2023). Ruinas urbanas. Topofilias y narrativas del despojo en Santiago y en Bogotá. *EURE*, 49(147), 1–24. <https://doi.org/10.7764/eure.49.147.07>

- Massey, D. B. (2005). *For space*. Sage Publications.
- Mendoza, N. C., & Rodríguez Ávila, S. P. (2007). Subjetividad, formación política y construcción de memorias. *Pedagogía y Saberes*, (27), 77–85. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.
- Meza, J. F. (2014). Arte y memoria en la desaparición del polémico barrio Santa Inés-El Cartucho de Bogotá. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa*, 2.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1997). Lineamientos para la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI). MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales: Formar en competencias, el desafío. MEN.
- Moreno, N. P., Rodríguez, A., Torres Azócar, J. C., Mendoza, N. C., & Vélez, L. (2006). *Tras las huellas del saber pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mullo Chochos, F., Pungaña Zaruma, M., Del Valle Anastacio, G., Rubio Sosa, M., & Carrión Pazmiño, Y. (2025). Integración del currículo por competencias en la educación básica: Un camino hacia la calidad educativa. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), e567. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)567](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)567)
- Murcia, I. F. (2022). Permanecer es resistir: La acción colectiva contra el despojo en los Cerros Orientales de Bogotá. Las movilizaciones comunitarias frente al proyecto Sendero de las Mariposas (2016–2020). Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/83830>
- Nogué, J. (2007). Paisaje, territorio y sociedad. Biblioteca Nueva.
- Novoa Bohórquez, J. (2022). El aprendizaje basado en proyectos aplicado a la enseñanza de la cátedra de historia desde la historia local [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Facultad de Educación, Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula.
- Observatorio Urbano Feminista de Bogotá. (2024). Informe del Observatorio Urbano Feminista de Bogotá 2024.
- Orellana Torres, R. (2020). Experiencia del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en centros universitarios de Ecuador. *Revista Estudios en Educación*, 3(4), 277–310. ISSN 2452-4980.
- Palumbo, M. M. (2014). Las propuestas de formación política en movimientos populares entre la pedagogía y lo pedagógico. *Intersticios De La política Y La Cultura. Intervenciones*

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/9036>

Palumbo, M. M. (2017). Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires [Tesis de Doctorado de la Universidad de Buenos Aires-Área Ciencias de la Educación]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Parada, G. (2014). La enseñanza de la historia urbana y barrial. El caso del barrio San José de Bogotá. *Civilizar*, 14(27), 183–202.

Paredes, J. (2008). Hilando fino desde el feminismo comunitario. La Paz: Comunidad Mujeres Creando Comunidad.

Peralta Lara, D. C., & Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2–10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>

Pérez Sáenz, L. A. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos y desarrollo de competencias en Ciencias Sociales en el nivel de la básica secundaria: Un análisis del contexto colombiano. *Horizonte Académico*, 4(2), 328–351. <https://doi.org/10.70208/3007.8245.v4.n2.53>

Pita, C. E. (2018). El Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia metodológica apoyada en las TIC para la apropiación del conocimiento del área de ciencias sociales [Proyecto de investigación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/18552>

Pizano, Chaves, G. (s. f.). Currículo por competencias. *Temas Educativos*.

Portelli, A. (1997). The battle of Valle Giulia: Oral history and the art of dialogue. University of Wisconsin Press.

Proyecto Educativo Institucional Liceo Creativo Libertad. (2015). Educando con afecto y creando conocimiento desde lo artístico y la investigación. LICREALI.

Pulido, S. (2016). Las diferentes aproximaciones al estudio de los barrios en las ciencias sociales. *Investigación & Desarrollo*, 24(2), 411–44.

Rendón, W. (2021). Transformaciones del espacio público bajo la perspectiva de la pedagogía urbana: Una mirada a partir de la experiencia de habitantes que fundaron el Barrio Minuto de Dios en Bogotá D.C. *Revista Educación*, 46(2). Universidad de Costa Rica.

Ricoeur, P. (2004). La memoria, la historia, el olvido. Fondo de Cultura Económica.

Rosales, M. (2021). Diseño curricular por competencias y la calidad en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 6544. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.783

Sánchez, J. (s. f.). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad Pedagógica*.

Sánchez Martínez, D. V., & Ruvalcaba Ledezma, J. C. (2023). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro). *TEPEXI Boletín Científico De La Escuela Superior Tepeji Del Río*, 10(19), 45–46. <https://doi.org/10.29057/estr.v10i19.9757>

Secretaría Distrital de Integración Social – SDIS. (2019, 2 de septiembre). *Localidades de Bogotá D.C. | Desde el Siglo XX – 2018*. <https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/entidad/informacion-institucional/localidades-sdis/27-sdis/historia/3444-localidades-de-bogota-d-c-desde-el-siglo-xx-2018>

Silva, N. (2022). Propuesta pedagógica feminista, por el derecho a habitar la ciudad: Formación para la incidencia política de las mujeres urbano-populares. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18040>

Smith, N. (1996). *The new urban frontier: Gentrification and the revanchist city*. Routledge.

Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, (13), 5–16. Universidad Pedagógica Nacional.

Urbina Vanegas, D. C. (2015). Antes y después del centro cultural: Renovación urbana y desplazamiento en Bogotá. *Revista Colombiana de Antropología*, 51(1), 217–244. <https://doi.org/10.22380/2539472X45>

Valenzuela, J. O. (2020). Los procesos y dinámicas de transformación urbana sucedidos entre 2008 y 2018 en el barrio El Rosario de Bogotá. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13269>

Vargas, J. C. (2012). Caracoles y estrategias: La resistencia vecinal frente a procesos de gentrificación en el Centro Histórico de Bogotá. *El Canelazo de la Ciudad*, (5), 19–40.

Vergara, L. (2019). Mixtura y cohesión social de barrio: Una aproximación socio-espacial a las nuevas políticas de vivienda de Latinoamérica. *Andamios*, 16(40), 275–298.

Villegas Arenas, G., & Villegas Alzate, J. G. (2017). Renovación urbana del centro histórico de Bogotá D. C. (Colombia): Del barrio Santa Bárbara al Bronx, un legado de desplazamiento y gentrificación. *Geografías*, (24), 1–23.

Zambrano, M., Hernández, A., & Mendoza, L. (2021). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172

Zukin, S. (1995). *The cultures of cities*. Blackwell.

ANEXOS

En el siguiente enlace se encontrará la presentación que los estudiantes realizaron en la ejecución del proceso de diversificación:

https://www.canva.com/design/DAGv5_xCxcU/-SIsxmzQhXCBsB6Q13dJSQ/edit?utm_content=DAGv5_xCxcU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

