

TALLANDO LA HISTORIA DE LAS CANTERAS Y SU LUCHA POR EL AGUA



EL CASO DE LA COMUNIDAD DEL BARRIO BOSQUES DE BELLAVISTA EN BOGOTÁ (1951-2023)

**TALLANDO LA HISTORIA DE LAS CANTERAS Y SU LUCHA POR EL AGUA: EL
CASO DE LA COMUNIDAD DEL BARRIO BOSQUES DE BELLAVISTA EN
BOGOTÁ (1951-2023)**

**Trabajo de Grado para optar el Título de
Licenciadas en Ciencias Sociales**

Autoras:

**AURA VALENTINA BELTRÁN LARROTA
ÁNGELA GABRIELA GÓMEZ ESCOBAR**

Director:

JORGE ENRIQUE APONTE OTALVARO

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en Ciencias Sociales
Bogotá, Colombia 2023**

Dedicatoria

A los cerros orientales que abrazan la ciudad y que permiten sembrar y cosechar diariamente la unión y la organización. A las personas del barrio Bosques de Bellavista que con su constante lucha avivan la llama de una vida digna para todos y todas. A nuestras madres Lina Marcela Larrota Aponte y Ángela Adriana Escobar Rojas quienes como raíces nos llenaron de fortaleza para alcanzar nuestros sueños.

A las personas que conforman nuestras familias y nos han acompañado en este largo andar. A nuestras segundas mamás; abuelita Yolanda Rojas y abuelita Ana Rosa Aponte gracias por el amor y la protección incondicional que nos permitieron crecer como mujeres fuertes. A nuestros tíos y tías que con su ejemplo de lucha nos han enseñado a nunca rendirnos y siempre ser fieles a nuestros ideales: Hugo Larrota, Alirio Larrota, Omar Larrota, Alejo Larrota, María Larrota, Libia Larrota, Erika Escobar y Paula Alejandra Escobar.

A mis hermanos Andrés Camilo Gómez y Miguel Ángel Gómez hombres que acompañaron mi crecer y con los que cultivé sueños que poco a poco estamos cumpliendo. A mi ahijada María Paula Matallana Escobar, por quien quiero luchar incansablemente para ofrecerle un mejor mundo donde vivir.

A quien se ha convertido en un integrante más de la familia Beltrán Larrota, mi compañero de vida Daniel Bolaños, con quien me he formado desde el amor para juntos cultivar la esperanza y reafirmar que otro mundo es posible desde la labor docente.

*Aura Valentina Beltrán Larrota
Ángela Gabriela Gómez Escobar*

Agradecimientos

*En este largo andar agradecemos a las amistades que hemos construido al calor de la lucha. Con ellos y ellas nos hemos formado políticamente en medio de risas, llantos, incertidumbre y amor. A partir de la palabra en medio de los viajes, en el aula y en la calle nos hemos abrazado desde la fraternidad. A ustedes les agradecemos por siempre estar
Edwar Guillen, Daniel Bolaños, Jhina Cabrera y Romario Tunjano.*

En general agradecemos a nuestros compañeros de universidad con quienes hemos aprendido y enriquecido esta labor tan hermosa del enseñar las ciencias sociales. Gracias a nuestros docentes quienes con su sabiduría han avivado nuestro amor a la docencia. En especial a los docentes que acompañaron la construcción de este trabajo y alimentaron desde su saber nuestro proceso. A Claudia Guerrero, Chamy Ibáñez, Natalia Martínez Gómez, Natalia Caruso, Jorge Aponte y Oscar Lombana.

Agradecemos a la comunidad del barrio Bosques de Bellavista quienes a punta de martillo y cincel han forjado la unión y organización que los representa y a la cual nos permitieron pertenecer. Gracias a Irene Hernández, Herminia Casallas, María Torres, Angelica Larrota, Ana Maria Acevedo y David Chipó. Finalmente agradecemos a la Universidad Pedagógica Nacional y a las infancias con las que aprendimos y construimos este proceso.

CONTENIDO

¿Y CÓMO INICIA ESTA HISTORIA?	7
MARCO METODOLÓGICO	16
CAPÍTULO I	21
UNA MIRADA LATINOAMERICANA A LA DEFENSA Y PERMANENCIA EN EL TERRITORIO	21
DEFENSA Y PERMANENCIA EN EL TERRITORIO: LUCHAS POPULARES EN AMÉRICA LATINA, COLOMBIA Y BOGOTÁ	21
<i>Defender el territorio desde la autonomía</i>	23
<i>Conformación de organizaciones sociales en pro de la defensa del territorio</i>	27
<i>La educación popular y educación popular ambiental en la defensa del territorio</i>	30
<i>La memoria como eje articulador de las organizaciones</i>	34
ACERCAMIENTOS CONCEPTUALES AL SENTIR, HACER Y PENSAR	36
<i>Territorio: un concepto social complejo</i>	36
<i>Comunidad popular urbana: procesos y luchas que la configuran</i>	40
<i>Memorias populares del agua</i>	43
<i>Educación popular ambiental: una entrada al territorio</i>	48
CAPÍTULO II	51
BOSQUES DE BELLAVISTA: TERRITORIO DE LUCHA Y ORGANIZACIÓN COMUNITARIA	51
TEJIENDO MEMORIA: BARRIO BOSQUES DE BELLAVISTA TERRITORIO DE LUCHA Y ORGANIZACIÓN	53
<i>Una mirada al pasado: recorriendo el origen del barrio a partir de los recuerdos y olvidos</i>	62
<i>Y se fue construyendo la organización en torno al agua</i>	70
LA LUCHA ORGANIZADA: LOGROS, DISPUTAS, FRACTURAS Y NUEVOS PROBLEMAS	82
<i>Disputas a nivel normativo</i>	89
CAPÍTULO III	93
VÍNCULO ESCUELA COMUNIDAD, POR MEDIO DE LA EDUCACIÓN POPULAR AMBIENTAL	93
PRIMERAS REFLEXIONES: TRANSFORMACIONES Y ATAVISMOS EN LA PLANEACIÓN PEDAGÓGICA	95
PENSARNOS LA PRIMERA INFANCIA EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU LEGADO EN LO AMBIENTAL	101
EL AULA: UN ESPACIO PARA EL ENCUENTRO CON LA COMUNIDAD	116
<i>La mochila viajera: Las voces de los habitantes viajan a los hogares</i>	117
<i>Intervención artística de las mochilas para la construcción del concepto de páramo</i>	122
<i>Obra de teatro: ¿Qué conocemos del territorio que nos rodea?</i>	127
<i>Museo en el aula: Tejiendo la historia de la montaña</i>	131
<i>Sintiendo el territorio que rodea nuestra escuela</i>	138
<i>Algunas reflexiones de la implementación</i>	146
A MANERA DE CONCLUSIÓN	154
REFERENCIAS	162
FUENTES PRIMARIAS	167
VIDEOS	168
FUENTES ORALES	168
ANEXOS	169

LISTA DE IMÁGENES

<i>Fotografía 1 Barrio Bosques de Bellavista en la actualidad. Fuente propia. Archivo de las investigadoras.</i>	<i>8</i>
<i>Fotografía 2 La calidez de un tinto en estufa de leña. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2022</i>	<i>54</i>
<i>Fotografía 3 Encuentro del primer grupo focal. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2022.....</i>	<i>56</i>
<i>Fotografía 4 Entrevista señora Herminia Casallas. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2022</i>	<i>57</i>
<i>Fotografía 5 Entrevista señora Maria Torres. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2022.</i>	<i>57</i>
<i>Fotografía 6 Entrevista señora Irene Hernández. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2022</i>	<i>58</i>
<i>Fotografía 7 A punta de cincel y martillo se talla la roca. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2022.</i>	<i>61</i>
<i>Fotografía 8 Noticia periódico El Tiempo 1990. Fuente Archivo de la JAC. 1990.</i>	<i>67</i>
<i>Fotografía 9 Ahí viene el tren de La Calera. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2022.....</i>	<i>71</i>
<i>Fotografía 10 Conociendo el territorio y sus problemáticas ambientales Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2022.....</i>	<i>73</i>
<i>Fotografía 11 Bocatoma. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2022.</i>	<i>76</i>
<i>Fotografía 12 Construcción del acueducto comunitario. Fuente Secretaria Distrital de Planeación. 2015.</i>	<i>77</i>
<i>Fotografía 13 Jornada de trabajo en la planta de tratamiento de agua. Fuente Archivo JAC. 2022.....</i>	<i>78</i>
<i>Fotografía 14 Construcción del Polideportivo en 1986. Fuente Archivo JAC. 2022.....</i>	<i>81</i>
<i>Fotografía 15 Soki: Nuestro compañero de aventuras. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.....</i>	<i>117</i>
<i>Fotografía 16 Explorando el regalo de Soki. Fuente propia. Archivo de las investigadoras 2023.</i>	<i>119</i>
<i>Fotografía 17 El hábitat de Soki representado por los niños y las niñas. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.....</i>	<i>120</i>
<i>Fotografía 18 Páramo las moyas. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.</i>	<i>123</i>
<i>Fotografía 19 Intervención de las Mochilas. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.....</i>	<i>125</i>
<i>Fotografía 20 Gotita: Un invitado especial. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.....</i>	<i>128</i>
<i>Fotografía 21 Inicia la función. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.</i>	<i>129</i>
<i>Fotografía 22 De camino al museo. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.....</i>	<i>132</i>
<i>Fotografía 23 Pequeños talladores de piedra. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.</i>	<i>134</i>
<i>Fotografía 24 El pasado de nuestra escuela. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.</i>	<i>136</i>
<i>Fotografía 25 Los superhéroes del agua. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.</i>	<i>137</i>
<i>Fotografía 26 Recorrido escuela - planta de tratamiento. Fuente propia. Archivo de las investigadoras 2023.</i>	<i>140</i>
<i>Fotografía 27 Entre aplausos y alegría conocimos la labor de David. Fuente propia. Archivo de las investigadoras 2023.....</i>	<i>142</i>
<i>Fotografía 28 Los saberes y compromisos en medio de un compartir. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.....</i>	<i>144</i>
<i>Fotografía 29 Compartiendo una tarde mágica en la planta de tratamiento de agua. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.</i>	<i>147</i>
<i>Fotografía 30 Socialización de la cartilla con los adultos. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023</i>	<i>153</i>

LISTA DE MAPAS

<i>Mapa 1 Ubicación del Barrio Bosques de Bellavista en la localidad de Chapinero. Fuente propia. Archivo personal de las investigadoras.</i>	<i>52</i>
<i>Mapa 2 Zona en la que se asentaron los trabajadores y trabajadoras de las Canteras del Ministerio de Defensa Nacional. Fuente propia. Archivo de las investigadoras.</i>	<i>65</i>
<i>Mapa 3 Predio las canteras, planos del Ejercito Nacional Dirección de Ingenieros. Fuente Archivo de la JAC. 1992.</i>	<i>68</i>
<i>Mapa 4 Franja de adecuación (Sustracción). Fuente propia. Archivo de las investigadoras.</i>	<i>90</i>

Mapa 5 Unidad de Planeación Local - Cerros Orientales y clasificación del suelo Fuente propia. Archivo de las investigadoras. _____ 91

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1 Ruta metodológica. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. _____</i>	<i>17</i>
<i>Gráfico 2 Primera fase metodológica: Investigación Fuente propia. Archivo de las investigadoras. _____</i>	<i>59</i>
<i>Gráfico 3 Segunda fase de investigación. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. _____</i>	<i>62</i>
<i>Gráfico 4 Módulos de la propuesta pedagógica: Tallando la historia de las conteras Fuente propia. Archivo de las investigadoras. _____</i>	<i>99</i>
<i>Gráfico 5 Tercera fase metodológica: Implementación pedagógica Fuente propia. Archivo de las investigadoras. _____</i>	<i>100</i>

¿Y CÓMO INICIA ESTA HISTORIA?

*Si usted va pa' La Calera deténgase por aquí
porque aquí vive la gente que usted debe distinguir.
Síganse más para dentro ¿en qué les puedo servir?
Que viva Vicente, que viva Maria son los abuelitos con mucha alegría.*
(Hernández, entrevista, 2022)

El sonido del martillo contra el cincel va perfilando la historia de unas cuantas familias que pulso a pulso han construido dignamente Bosques de Bellavista. Un barrio que se encuentra a tan solo tres kilómetros de la vía que conduce de Bogotá a La Calera, como lo relata Irene Hernández en sus canciones. Por ello un fragmento de su canción *Si usted va pa' La Calera* escrita con cariño al lugar que la vio crecer da inicio a esta historia. Las páginas que conforman este escrito están dedicadas a la historia de lucha en torno a la defensa y permanencia en el territorio por medio del agua. Por esta razón, sus voces, recuerdos y olvidos son fundamentales para recorrer el pasado y hacer memoria en el presente con las nuevas generaciones.

Actualmente Bosques de Bellavista está rodeado por pinos, acacias, eucaliptos y una que otra especie endógena que se resiste al progresivo avance de las invasoras. Así como estos pequeños relictos de vegetación nativa resisten ante la avanzada de especies introducidas, los habitantes luchan día a día por defender sus derechos y por mantener la organización para enfrentar las disputas territoriales. Para quienes han transitado por esta vía, sabrán que pululan grandes quintas, fincas, restaurantes y tabernas, pues por las bellas vistas, los predios son apetecidos para vivienda y actividades de ocio.

Los mecanismos implementados por la comunidad para defender y permanecer en el territorio han sido variados, desde pleitos jurídicos hasta acciones de hecho. Pero sin duda, el más relevante, es el proceso de gobernanza del agua, entendido como fuente de vida, esencial para el desarrollo en el territorio. En consecuencia, el agua en este barrio ha sido el eje

articulador de la organización y elemento fundamental para seguir luchando. En suma, a partir de este reconocimiento contextual, emerge el enfoque ambiental de la presente investigación pedagógica.



Fotografía 1 Barrio Bosques de Bellavista en la actualidad. Fuente propia. Archivo de las investigadoras.

Fueron los recorridos territoriales, los grupos de discusión, las entrevistas semiestructuradas, la acogida de estas familias y los espacios en la escuelita del barrio el pilar fundamental del proceso de investigación. Los vínculos que se tejieron nos permitieron reconocer sus disputas, transformaciones y problemáticas actuales. Además, ser partícipes en la solución de una de sus mayores preocupaciones. Este es un trabajo construido por la comunidad del territorio y compartido con cada lector y lectora que decida sumergirse en un retazo de la historia de Bogotá.

En virtud de lo anterior, el presente trabajo se estructura en tres capítulos. El primero comprende dos momentos de análisis: un rastreo bibliográfico sobre la defensa y permanencia en el territorio y un acercamiento conceptual a las categorías de análisis que fundamentan este ejercicio de investigación pedagógica. La producción académica revisada se delimitó

temporalmente desde los 2000 hasta la actualidad. Para el rastreo bibliográfico, se abordaron monografías de grado, tesis y artículos de investigación a partir de una escala regional y local (América Latina-Colombia). De manera análoga, el acercamiento conceptual nos brinda la matriz para analizar aquello que se evidenció en campo y comprender los debates actuales en torno a las categorías planteadas.

El segundo capítulo se estructura en dos apartados. En el primer apartado se desarrollan las fases iniciales de la investigación: *Investigación y Tallando la historia de las canteras*. La primera fase se centró en evidenciar una necesidad de la comunidad con la que desarrollamos este trabajo, la cual consiste vincular a las nuevas generaciones en el proceso de organización en torno al agua. La segunda se enfocó en la remembranza de la historia del barrio a partir de los relatos de tres mujeres mayores y algunos líderes de la comunidad. El segundo apartado desarrolla los logros, disputas, fracturas y nuevos problemas que enfrentan los habitantes actualmente en el territorio. En suma, este capítulo brinda al lector y lectora información en torno al surgimiento de este proyecto de investigación pedagógica y la primera acción que adelantamos orientadas en la necesidad de la comunidad.

El tercer capítulo está dedicado a las reflexiones de nuestra implementación pedagógica derivada de la tercera fase de investigación. Allí se consolidan tres momentos de análisis. En primer lugar, se bosquejan algunas reflexiones pedagógicas durante el proceso de diseño de la propuesta pedagógica. En segundo lugar, nos acercamos a algunas discusiones académicas que se han desarrollado en torno a la primera infancia y las ciencias sociales. En tercer lugar, se detalla el proceso de articulación entre escuela y comunidad por medio de la sistematización de nuestra práctica pedagógica. En otras palabras, este capítulo recoge los avances realizados para aportar, desde nuestro ejercicio docente, en la solución a una necesidad manifestada por la comunidad.

A partir de este panorama, damos paso al desarrollo de una maravillosa historia que esperamos inspire en cada uno de ustedes preguntas, reflexiones y aportes para seguir construyendo tejido social en los territorios. O en efecto, si es posible, entablar vínculos y diálogos de saberes con otros procesos, pues en esta dialogicidad la organización puede fortalecerse y renovarse.

Planteamiento del problema

El presente trabajo investigativo y pedagógico se orienta en reestablecer vínculos entre comunidad y escuela. Lo anterior, se realiza por medio de la remembranza de la historia de lucha y organización por el agua en el barrio para garantizar la gobernanza de este líquido. Para iniciar, el problema de investigación de este trabajo surge de las diversas luchas emprendidas por un sector de la población que hacia la segunda mitad del siglo XX llegó a habitar las canteras en los cerros nororientales de Bogotá. La particularidad de este proceso organizativo, en relación con otros barrios, radica en que los habitantes no invadieron los predios, sino que fueron “contratados” por el Ministerio de Defensa para trabajar en las canteras. El propósito era extraer material para construir la Escuela de Caballería, actual Cantón Norte. La diversidad de la población es una característica fundamental, pues venían de diversos departamentos del país siendo Cundinamarca, Boyacá y Santander los principales.

Los primeros trabajadores y trabajadoras tenían un fuerte vínculo con el campo: “Esta comunidad compuesta por 39 familias somos descendientes de campesinos, que migraron a la ciudad en busca de mejores condiciones de vida” (Documento fotocopiado y ubicado en el archivo personal de Mariela Aponte, s.f). La oportunidad la encontraron en las canteras, que se situaban en predios del Ministerio de Defensa Nacional, quienes en campamentos los organizaron para vivir y construyeron la Escuela “Julio A. Gaitán” para que estudiaran los hijos e hijas de los trabajadores y trabajadoras. Al transcurrir los años, con la precariedad laboral y

los altos riesgos por la manipulación de dinamita, algunas familias retornaron al campo, otras buscaron estadía en barrios ya consolidados y solo unas pocas se quedaron para defender su territorio.

Bajo el periodo de Camacho Leyva como Ministro de Defensa (1978-1982), se emprendieron una serie de desalojos en los asentamientos. Pues alegaban que ya no era imprescindible la estadía de los trabajadores y trabajadoras en las canteras, por ende, estaban invadiendo terrenos del Estado. No obstante, para ese entonces la comunidad ya estaba organizada y luchó por su permanencia en el territorio argumentado que vivían allí hacía más de 30 años. Para ello, emprendieron un proceso jurídico que ganaron y por medio del cual adquirieron las escrituras de los predios en 1994.

Desde entonces, la organización social fue imprescindible, no sólo en clave de permanecer en el territorio, sino de habitarlo dignamente. Al respecto, los ejes principales de la organización se centraron en el agua, para ello, trabajaron mancomunadamente en la construcción de la Asociación de Usuarios de Acueducto y Alcantarillado del Barrio Bosques de Bellavista (Acuabosques). La principal preocupación surgió desde las mujeres quienes proclamaban una habitabilidad del territorio por medio del acceso digno y democrático del agua. Cabe aclarar que la lucha continúa y el mantenimiento e identificación con el acueducto comunitario es fundamental.

En suma, el agua en la comunidad Bosques de Bellavista ha sido un eje articulador del trabajo comunitario para fomentar la defensa y permanencia en el territorio. Esto se refleja en el proceso de memoria que se ha adelantado en el barrio por medio de la construcción de cartillas, registros fotográficos, documentos, filminas, entre otros materiales que han permitido mantener vivo el proceso de lucha en la comunidad. Sin embargo, se evidencia la ausencia de una articulación de este proceso de memoria con la formación de los niños y niñas del colegio

Campestre Monte Verde, anteriormente Escuela Julio A. Gaitán, situado en el barrio. Por ello, la presente propuesta pedagógica se centra en articular, desde la educación popular ambiental, los procesos generados en el barrio con los proyectos ambientales que ha venido desarrollando la institución. A partir de lo anterior, surge el bosquejo de la primer pregunta problema: *¿Cómo la historia de lucha por el agua y permanencia en el territorio, entre 1951 y 2023, de la comunidad popular urbana del barrio Bosques de Bellavista, fortalece el vínculo entre comunidad e IED Colegio Campestre Monte Verde Sede B?*

Empero, durante el desarrollo de nuestras fases de investigación y en conversación constante con la comunidad la forma en la que se planteó la pregunta problema se fue transformando. Cabe mencionar que la problemática de nuestra propuesta investigativa no cambió, pues la necesidad de la participación de las nuevas generaciones en la organización sigue siendo principal en la comunidad. En consecuencia, la pregunta que se acordó con la comunidad en esta monografía es *¿Qué estrategias pedagógicas pueden aportar en el fortalecimiento del vínculo comunidad-escuela desde la historia de lucha por el agua y permanencia en el territorio, entre 1951 y 2023, de la comunidad popular urbana del barrio Bosques de Bellavista?*

A partir de la problemática planteada, establecemos los objetivos generales y específicos que nos permiten dar alcance a la pregunta y estructurar una ruta investigativa.

Objetivo General

Fortalecer por medio de estrategias pedagógicas el vínculo entre I.E.D Colegio Campestre Monte Verde Sede B y la comunidad popular urbana del barrio Bosques de Bellavista, a partir de la historia de lucha por el agua y permanencia en el territorio, entre el periodo 1951 - 2023.

Objetivos Específicos

- Rastrear los avances conceptuales que se han desarrollado en torno a la defensa y permanencia en el territorio, la educación popular ambiental, las memorias populares del agua y la comunidad popular urbana, por medio de un balance bibliográfico y discusión teórica.
- Resignificar la historia de lucha por el agua y permanencia en el territorio de la comunidad del barrio Bosques de Bellavista en Bogotá, entre 1951 - 2023, a partir de algunas de las voces de sus habitantes.
- Desarrollar estrategias pedagógicas con los niños y niñas del colegio IED Campestre Monte Verde Sede B, que aporten al fortalecimiento del vínculo comunidad-escuela por medio de recorridos territoriales y encuentros intergeneracionales.

Justificación

Habitar el territorio y ser partícipe de los procesos organizativos y las diversas problemáticas que se presentan en ellos, nos permiten pensar la relevancia académica y social de nuestro ejercicio investigativo de corte pedagógico. En este caso, el barrio Bosques de Bellavista, ubicado en la localidad de Chapinero, es el escenario en donde se cultiva y florece esta historia. Historia que han construido, y siguen construyendo, los habitantes del territorio como mecanismo de defensa y permanencia en la tierra que han trabajado por muchos años. Sin embargo, con las transformaciones territoriales y la entrada de nuevos actores en la disputa territorial se fragmentaron ciertos vínculos, como el de la escuela y la comunidad.

A raíz de lo expuesto anteriormente, la relevancia social del presente trabajo radica en la necesidad de restaurar los vínculos entre escuela y comunidad. Para ello, nuestra propuesta sienta sus bases en el reconocimiento del carácter ambiental que permea al territorio y a su comunidad. Por esta razón orientamos el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a la

historia de la lucha por el agua que rodea a la escuela¹ del barrio: Colegio Campestre Monte Verde Sede B. Esto con el fin de acercar, desde lo intergeneracional, a la comunidad del barrio con los niños y niñas que habitan día a día la escuela. En suma, al posicionarnos desde un enfoque crítico social, buscamos como prioridad, que los sujetos partícipes de la propuesta tomen acción a futuro ante su realidad. Como consecuencia, se proyecta una apuesta que permita el acercamiento de los niños y niñas con las diferentes situaciones que rodean nuestro barrio: desigualdad ante el acceso al agua y limbo jurídico que han vivido las comunidades frente a la legalización de la urbanización.

Ahora bien, la relevancia académica de nuestra propuesta radica en la profundización de categorías como memorias populares del agua, educación popular ambiental, territorio y comunidad popular urbana. Si bien, a lo largo de la búsqueda de documentos alrededor de las categorías se encuentra diversidad de información, es pertinente situarlas en un espacio o contexto concreto con una población específica. Este ejercicio permite darle sentido a cada una de las categorías y así, contribuir desde la práctica y la reflexión en la generación de nuevo conocimiento en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Asimismo, en el marco de esta investigación aportamos en la construcción de la categoría de memorias populares del agua en contextos urbano-rurales. Puesto que a partir del trabajo realizado con la comunidad del barrio Bosques de Bellavista es posible afirmar que, en efecto el agua tiene memoria y surge a partir de los recuerdos, olvidos, experiencias y saberes colectivos de las comunidades que día a día luchan por su acceso democrático. De esta manera leemos la categoría desde las periferias de la ciudad de Bogotá en una relación directa entre comunidad y naturaleza. Puesto que en este contexto surgen vínculos entre fuentes hídricas,

¹ Para efectos de este trabajo, decidimos mantener la denominación *escuela*, a aquel lugar dedicado a la enseñanza de primera infancia en el territorio. Esto responde a respetar la denominación que realizan los habitantes sobre este.

como quebradas y nacederos de agua, con los pobladores de las zonas que construyen formas de vida en relación con la cercanía que tienen a dichas fuentes.

En suma, reconocemos la importancia de los habitantes, sus sentires, sus historias, su lucha y los problemas que aquejan nuestro territorio actualmente, para conjuntamente construir apuestas, desde lo educativo, que permitan seguir construyendo una vida digna en este lugar que diariamente florece en medio de la cordillera oriental.

MARCO METODOLÓGICO

Al embarcarnos en este proceso investigativo fue clave definir nuestras coordenadas y la forma en la que navegaríamos por este mar de posibilidades que se presentan en la investigación cualitativa. En este proceso la brújula fue clave para impregnar de sentido nuestra investigación pedagógica y emprender conjuntamente una ruta para aportar y fortalecer la organización. Por consiguiente, la comunidad asume un rol significativo en este proceso para pensar soluciones y acciones colectivas que impacten en su realidad.

Para comenzar, la presente investigación retoma algunos elementos y principios de la Investigación Acción Participativa (IAP) y de la Educación Popular Ambiental (EPA). En este sentido, responde al enfoque de investigación crítico social de corte participativo, el cual brinda los cimientos para acercarnos al problema planteado y a la realización de la apuesta pedagógica que vincula comunidad-escuela. En este ejercicio, planteamos como eje las memorias populares del agua, que refiere a las experiencias y saberes colectivos que han construido las comunidades en torno a la lucha por el agua. En el caso del barrio Bosques de Bellavista estas memorias se materializan en la Asociación de Usuarios de Acueducto y Alcantarillado (Acuabosques).

Nuestra ruta metodológica comprende tres momentos fundamentales, ilustrados en el gráfico 1. La primera fase denominada *investigación* se orientó en tejer vínculos con la comunidad, por medio de instrumentos como las entrevistas a los líderes, observación participante en los espacios asamblearios y participación en actividades convocadas por la JAC que permitieron indagar en las necesidades inmediatas de la comunidad y en la construcción del problema de investigación. Posteriormente, la segunda fase denominada *tallando la historia de las canteras* se centró en la remembranza de la historia del barrio Bosques de Bellavista a partir del trabajo con 6 habitantes del barrio. Finalmente, nuestra tercera fase corresponde a la *implementación*

pedagógica en la que participaron los niños y niñas de transición 2, junto a la docente encargada Claudia Guerrero del Colegio Campestre Monte Verde Sede B.



Gráfico 1 Ruta metodológica. Fuente propia. Archivo de las investigadoras.

Investigación acción participativa

Respondiendo a los propósitos de nuestra investigación pedagógica y entendiendo la complejidad de la IAP, estructuramos el proceso investigativo en las tres fases anteriormente mencionadas. Es necesario resaltar, que nuestras dos primeras fases responden a algunos de los principios que la IAP propone para la investigación social. Por ello, para acercarnos a esta metodología alternativa partimos de los postulados del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1999). Para iniciar esta discusión, la propuesta se desarrolla en torno a los debates sociológicos que han impregnado la IAP, sin embargo, reconocemos que en los últimos tiempos ha tenido gran acogida en la investigación educativa.

Para abrir la discusión, la IAP se convierte en una metodología de investigación que revoluciona las formas de construir conocimiento ya instauradas. Esta metodología centra la acción de investigar en los vínculos que se logran tejer con las comunidades desde el diálogo “con el fin de arribar a una relación horizontal de sujeto a sujeto” (Fals Borda, 1999, p. 80). Siguiendo esta línea argumentativa, la IAP en nuestro ejercicio investigativo nos permite

plantear, junto con la comunidad, un problema de investigación para posteriormente generar acciones que giren en torno a una posible solución. En palabras de Fals Borda y Anisur (1988) la IAP “(...) hace hincapié en la rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia la transformación estructural de la sociedad y de la cultura como objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes” (p. 49). Lo anterior se fundamenta en un análisis crítico en donde las comunidades juegan un papel importante a la hora de construir conocimiento y ejecutar acciones de carácter colectivo que impacten su realidad.

Bajo el horizonte de sentido de nuestra investigación consideramos importante resaltar la participación de la comunidad a la hora de definir los objetivos y la problemática principal de este trabajo. Es por esto, que la *investigación* fue una fase clave para involucrar a la comunidad en el proceso investigativo, posicionándolos como actores sociales que identifican los problemas que permean sus realidades y a su vez proponen soluciones. Por su parte, la segunda fase se caracteriza por gestionar espacios de conversación y diálogo de saberes, con 3 mujeres adultas mayores y 3 líderes del barrio, que permitieron la reconstrucción histórica del proceso organizativo, con el fin de empoderar a las nuevas generaciones para que participen activamente en la organización política del barrio.

Lo fundamental de estas dos primeras etapas es la participación de la comunidad y del grupo de personas que recorrieron sus pasos para reconstruir la historia de nuestro barrio. Historia que se sembraría en cada niño y niña participe de este proceso. Si bien, la transformación implica un proceso más amplio, proyectado a futuro, lo esencial en nuestro trabajo es recordar que todos y todas desde el más pequeño al más grande construimos el camino de nuestros territorios.

Las técnicas que implementamos, en esta línea de trabajo, consistieron en habilitar espacios de conversación, en donde la palabra de aquellas personas era el pilar fundamental para la redacción del proyecto. Por ejemplo, con las mujeres adulto mayor, se realizaron encuentros mediados por fotografías como activadores de memoria, espacios de diálogo en sus hogares y encuentros en las asambleas. El trabajo con los líderes y líderes actuales se desarrolló por medio de un grupo focal, en el cual participó una mujer adulto mayor, entrevistas semiestructuradas de manera individual, recorridos por el territorio, encuentros en las jornadas de trabajo y/o eventos a los que nos invitaran.

Vínculo de la IAP con la Educación Popular Ambiental (EPA)

La articulación que planteamos entre la IAP y la EPA se plasma en nuestra última fase investigativa, orientada a plantear estrategias pedagógicas para restablecer los vínculos entre el proceso organizativo del barrio con la escuela. Así, lo que se busca desde esta articulación es generar un acercamiento de los niños y niñas de transición 2 con la historia del barrio y la lucha de sus habitantes por permanecer en el territorio. Es importante mencionar que al hablar de la historia del barrio nos referimos esencialmente a las memorias populares del agua, por ello el componente ambiental de esta propuesta.

Lo anterior nos permite aportar en los nuevos paradigmas que se han afianzado en el campo educativo que buscan entablar una dialéctica entre el contexto educativo y el contexto territorial. En esta constante búsqueda de restablecer el vínculo comunidad-escuela encontramos que los encuentros intergeneracionales y los recorridos territoriales son instrumentos significativos para sembrar en los niños y niñas la semilla de lucha y conciencia que permita cosechar en el futuro su participación en las organizaciones. Precisamente, es posible comprender la importancia de defender el territorio que día a día los ve crecer.

Ahora bien, aunque la trayectoria de la IAP ha girado en torno a los fundamentos de la sociología, ésta ha tenido gran acogida en la Educación Popular Ambiental latinoamericana. En consecuencia, esto ha permitido que desde esta perspectiva de educación se construyan vínculos con las comunidades que hacen parte del proceso. Asimismo, se evidencia que tanto la IAP como la EPA extienden sus raíces desde un ejercicio crítico que busca emancipar a los sujetos partícipes para que sus acciones generen un impacto en el contexto que los rodea.

Para efectos de esta investigación, se propone iniciar metodológicamente por medio de la IAP para reconocer los diferentes procesos organizativos y de lucha que se han llevado a cabo en el lugar de práctica y con ello sus problemáticas. Esta primera fase investigativa nos permite construir, de manera colectiva, las posibles soluciones a los problemas que como comunidad se evidencian. En este caso, se resalta la necesidad de recuperar el vínculo que, desde otrora, existía con la escuela y que se fue deteriorando cuando se limitó el acceso de la comunidad, por parte de la Secretaría de Educación de Bogotá. Cabe aclarar que este vínculo era importante puesto que este espacio cuidado e intervenido por la comunidad contaba con la infraestructura adecuada para realizar diversos encuentros de participación como asambleas. De manera análoga, en la instalación se fortalecían los sentires barriales desde actividades como bailes, reinados, las cocacolas bailables, bazares, entre otros.

CAPÍTULO I

UNA MIRADA LATINOAMERICANA A LA DEFENSA Y PERMANENCIA EN EL TERRITORIO

Nuestro recorrido investigativo inicia sumergiéndonos en las diferentes miradas y avances teóricos que se han realizado en torno a la defensa y permanencia en el territorio. Las lecturas que realizamos nos permitieron acercarnos a la producción académica que se enfoca en desarrollar los procesos organizativos en Latinoamérica. Por ello, a partir de un análisis que inicia desde lo general, llevándonos a lo específico, reconocemos los mecanismos de acción que se han desplegado a lo largo del continente, para que las comunidades organizadas defiendan el territorio que habitan.

Por consiguiente, este capítulo comprende dos momentos de análisis. El primero, se centra en el rastreo de los antecedentes de la investigación acercándonos principalmente a libros, artículos académicos y monografías publicadas desde el año 2000 hasta la actualidad. En segundo lugar, abordamos las categorías de análisis que sustentan este ejercicio investigativo, poniendo en discusión a diversos autores y autoras para posteriormente aterrizarlos en el lugar de práctica.

Defensa y permanencia en el territorio: luchas populares en América Latina, Colombia y Bogotá

La producción académica frente a las resistencias territoriales ha tenido gran acogida en diversas investigaciones, esto permite la ampliación de la discusión dentro de las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales. Su acogida en el ámbito académico responde a procesos político-económicos de carácter neoliberal implementados en América Latina. Al respecto Bernardo Mançano (2009) afirma:

El avance de las políticas neoliberales y los ajustes estructurales provocaron cambios significativos en la sociedad: La minimización del estado y la maximización del capital en la toma de decisiones relacionadas con las políticas de desarrollo y, por consiguiente, del territorio. (...) El capital maximizado determina aún más los rumbos de las políticas de desarrollo, mientras el estado, minimizado, muchas veces pasivo, expide leyes y formula políticas que benefician mucho más los intereses de las empresas capitalistas nacionales y de las transnacionales que los de la sociedad. (p. 48)

Siguiendo esta línea argumentativa, se vislumbra que dentro de la agenda neoliberal se instrumentaliza el territorio. Sin embargo, la población de la región resignifica e inscribe sus luchas en esta categoría. En esta misma línea, Manzano (2009) propone entender el territorio desde la “multidimensionalidad” y la “multiescalariedad” (p. 42), características innatas del mismo que permiten entenderlo y abordarlo desde diversas perspectivas. Por ende, esta categoría es amplia y las acciones colectivas enmarcadas en ella son de gran aporte en la producción académica.

A partir de lo anterior, en el presente trabajo se realiza un rastreo de documentación en torno a la defensa y permanencia en el territorio que se limita temporalmente desde el 2000 hasta el 2022. En este sentido, desde los análisis contruidos frente a la bibliografía, se evidencian diversas formas de abordar esta unidad de análisis. Dentro de la investigación encontramos cuatro tendencias temáticas: la autonomía, las organizaciones sociales en defensa del territorio, las propuestas educativas y la memoria en el territorio. La literatura revisada comprende dos niveles de estudio, uno desde una mirada amplia sobre procesos desarrollados en América Latina y otra centrada en las experiencias en Colombia.

La búsqueda de documentos se realizó en diversas plataformas de información: Redalyc, Clacso, Dialnet, revistas científicas, repositorios como la biblioteca Luis Ángel Arango e instituciones de educación superior. Asimismo, metodológicamente se observa que la producción académica revisada en esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo. A continuación, se desglosan las tendencias encontradas en la investigación.

Defender el territorio desde la autonomía

Una de las formas de la defensa y permanencia en el territorio parte de los procesos organizativos en torno a la autogestión de los pobladores. Bajo este marco, encontramos que las luchas se inscriben no sólo en acceder a la vivienda sino por una habitabilidad digna. Por ello, una amplia producción académica se centra en la labor de comunidades y procesos organizativos a nivel latinoamericano que luchan por acceder al suelo desde diversos frentes contestatarios al sistema y a las expresiones dominantes en el espacio urbano.

Desde una mirada amplia, se reconocen las diversas resistencias por la vivienda y su incidencia en el plano social, político y económico. Varios trabajos abordados se centran en el análisis de las ciudades latinoamericanas y el lugar que ocupan las iniciativas desde abajo en medio de la producción desigual del espacio. Abramo (2003) identifica tres lógicas en el acceso al suelo por parte de los subalternos en América Latina: la del Estado, el mercado y la necesidad (p. 273-274). Latinoamérica es pionera en la lógica de las necesidades, el mercado informal y la acción colectiva. Sin embargo, en las últimas décadas ha cobrado fuerza la lógica del mercado y el Estado, desde donde la vivienda, como un negocio, lleva a pensar en las relaciones que se establecen entre el acceso al suelo urbano, el financiamiento y funcionamiento del mercado inmobiliario.

Como respuesta a esta problemática, a nivel académico se han impulsado investigaciones que sistematizan las experiencias latinoamericanas en torno a procesos de autogestión: “Desde el norte al sur diversas voces comparten la necesidad de construir otra ciudad, a partir de la apropiación colectiva de la tierra, la autogestión de la vivienda y la producción social del hábitat” (Garrido y Kornbluth, 2015, p.7). En este sentido, en Chile se han realizado acercamientos a los procesos de autogestión del hábitat desligados de las formas estatales y mercantiles. Allí, la sistematización de la experiencia se centra en el movimiento de los pobladores que despliegan varias acciones para acceder a la vivienda en el siglo XXI.

Concretamente, los pobladores organizados “dibujan desde abajo una forma de conquistar con hechos el derecho a la vivienda y transformar con prácticas, sin esperar un día mágico, el presente capitalista de individualismo, soledad y pobreza.” (Renna, 2015, p. 91). Cabe aclarar que la lucha no es solo por una vivienda sino por la calidad de vida barrial y un pleno ejercicio de derechos. Sin duda son proyectos políticos y de autogobierno que emergen desde el cono sur como alternativa al sistema de despojo, el cual deteriora los principios comunitarios.

Las luchas en torno a defender y permanecer en el territorio son una respuesta a las profundas desigualdades que impone el capitalismo y su modelo neoliberal. Brasil es otro ejemplo de enfrentamiento a los problemas estructurales: “El problema de la habitación es estructural, así como la cuestión ambiental, de la movilidad urbana, de la segregación socio-espacial, etc.” (Maia y Pirchiner, 2015, p.54). Ante este panorama, la solución se gesta desde la misma población, y en este caso se concentra en las periferias, en donde la ocupación de tierras abandonadas es la forma de lucha. Si bien, el primer objetivo es la obtención de una vivienda, en el fondo del accionar está inmerso el derecho de vivir. Según Maia y Pirchiner (2015), en medio de este ejercicio son primordiales los procesos pedagógicos y la formación política para fortalecer la organización.

Ahora bien, la producción académica permite ampliar el panorama de la autogestión, pues si bien es significativo el acceso al suelo y con ello a la vivienda, también se deben reconocer los avances de la organización en la autogestión de otros elementos básicos para vivir dignamente. Al respecto, se evidencian los aportes de países como Argentina, Venezuela y Ecuador: “argentina administra el servicio de gas por red, la ecuatoriana la provisión de agua potable y la venezolana vivienda, electricidad y distribución de agua” (Salinas y Moncayo, 2020, p.135). El común denominador de las propuestas de autogestión y organización comunitaria en torno a los servicios como el agua potable, educación, salud y electricidad son respuesta al avance privatizador de los servicios públicos y el permanente abandono estatal en

ciertas áreas geográficas, principalmente rurales o periféricas. En este marco, los ciudadanos al evidenciar el despojo de sus derechos se organizan y plantean otra administración de lo público.

En concordancia con lo anterior, Barranco (2020) devela la importancia de investigar sobre la autogestión del agua potable en territorios de conflictividad. Por ende, en su artículo de investigación se resalta que México es uno de los países latinoamericanos con mayor número de comunidades rurales con escaso acceso al servicio de agua potable (pp. 21). Sin embargo, por medio de la construcción de redes y gestión comunitaria del Sistema de Agua Potable de Zothe (SAPZ) en el municipio de Huichapan, los residentes han fortalecido su organización y participación en los comités. Lo más significativo de este proceso es el sentido de responsabilidad adquirido por las comunidades beneficiarias del sistema, pues saben que el trabajo colectivo les garantizará el acceso al agua.

Igualmente, Calcina y Ticona (2020) abordan el caso de Perú, quien en la región también se ha resaltado por el aporte de sus comunidades rurales para acceder al agua. En este caso, se reconocen aportes de los gobiernos locales y el acompañamiento técnico por parte de las municipalidades y/o entes que representan al gobierno central (p.8). Empero, el trabajo mancomunado y la organización en torno al agua ha mantenido las bases sólidas para la lucha y permanencia en el territorio.

A partir de un nivel de análisis más delimitado, en Colombia se vislumbran propuestas dentro de las lógicas del sistema económico imperante y otras de base contestataria con carácter autónomo. En el primer caso, a partir de las salidas de campo, se han gestado artículos que sistematizan diversos procesos de organización de pobladores que han emprendido luchas para permanecer en sus territorios. En este sentido, el artículo de reflexión de la profesora Peñuela (2010) bosqueja un acercamiento a la población de las veredas el Verjón Alto y Bajo en donde convergen diversos actores como campesinos raizales que habitan un área de reserva forestal

(p.113). Pese a que estos asentamientos son ilegales y generan impacto ambiental, los habitantes gestionan ciertas dinámicas para permanecer en el territorio, las cuales se enmarcan en el discurso del desarrollo sostenible y la protección del ambiente (turismo ecológico y tienda con producto local).

En el segundo caso, desde la movilización de las comunidades que habitan las periferias de Bogotá también se defiende el territorio y se exige al Estado respuestas en lugares donde es vulnerable el acceso a los derechos básicos. En la localidad Ciudad Bolívar, se evidencia un proceso de expansión marcado por el desplazamiento de los residentes. Sin embargo, pese a las adversidades, se resalta la defensa territorial que han logrado los pobladores de la zona en torno a dignificar el derecho a construir ciudad. Al respecto, Ávila (2018) trae a colación el paro cívico - comunal de 1993, una tensa jornada de protesta urbana que culminó con el compromiso del Estado en el cumplimiento de los derechos básicos en la localidad.

Otros ejes que se trabajan desde la autonomía giran en torno al abastecimiento del agua y la soberanía alimentaria en ciertas zonas de Colombia. Al respecto se resaltan aquellas experiencias de acueductos comunitarios, como un medio que tienen los habitantes para vivir dignamente:

(...) su ubicación en laderas y piedemontes colmados de microcuencas, que han sido aprovechadas por los pobladores urbanos en el crecimiento informal de las ciudades, hasta el punto de que capitales como Pereira, Ibagué y Villavicencio, para citar sólo tres casos, cuentan con una cobertura de alrededor del 20% del servicio, en manos de acueductos comunitarios. (Correa, 2006, p. 4)

Como se evidencia, los procesos de organización en torno al agua han tenido gran acogida en las investigaciones en diferentes áreas del conocimiento. Del mismo modo la soberanía alimentaria también ha sido un eje fundamental en el proceso de autonomía en las comunidades. Aterrizando la revisión académica en el territorio en donde se adelanta este trabajo de investigación, la Fundación Trenza (2012) gestionó desde la agricultura procesos de huertas comunitarias en el barrio Bosques de Bellavista en la localidad de Chapinero. Su

objetivo era implementar acciones de protección y conservación de los nacaderos de agua en los cerros orientales, por medio de la siembra de plantas nativas y plantas alimenticias. Bajo el marco de este proyecto se realiza la construcción de huertas familiares como centros experimentales de integración, investigación y trabajo en equipo que contribuyen en la motivación de niños, niñas, jóvenes y adultos en los procesos del barrio y en la protección de los ecosistemas circundantes.

Finalmente, se resalta que es poca la información que se registra en plataformas académicas sobre el proceso e historia del barrio Bosques de Bellavista. En su mayoría son documentos o registros que reposan en el archivo de la Junta de Acción Comunal y en los archivos personales de los habitantes. Revisando los diversos documentos, cartillas, fotografías que la comunidad nos compartió y en las conversaciones con los mismos, se evidencia que han sido procesos adelantados por la misma comunidad en apoyo con fundaciones como el CINEP.

Conformación de organizaciones sociales en pro de la defensa del territorio

Otra forma en la que se aborda la defensa y permanencia en el territorio está vinculada con la configuración de organizaciones sociales que se gestan en respuesta a la instrumentalización del territorio por parte del sistema capitalista. Para efectos de este apartado, desde una mirada general centramos el rastreo bibliográfico en torno a la consolidación de plataformas organizativas como respuesta a procesos extractivos en los territorios.

Por lo que se refiere a nivel latinoamericano, se destacan las luchas en contra del extractivismo, por consiguiente, Carvajal (2016) menciona el impacto que genera este fenómeno en América Latina a nivel ambiental y social:

En primer lugar, señalamos las prácticas de despojo y ocupación de tierras de comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas que ejercen las empresas. En la región es común observar alianzas entre éstas y fuerzas armadas legales e ilegales –grupos de crimen organizado, ejércitos y grupos paramilitares- que garantizan el control territorial y salvaguardan las instalaciones de los proyectos. (p. 10)

Como respuesta de las comunidades afectadas se evidencia una organización fuerte en torno a sus territorios y a la conservación de los ecosistemas. Además, la autora menciona que desde las corrientes feministas han surgido varias propuestas en la región para darle frente a la problemática y que estas, a su vez, han sido fuente de investigación. Por ejemplo, Ulloa (2016) se ha dedicado a investigar la incidencia del enfoque de género en los procesos extractivos de América Latina. Desde su lugar de enunciación, es posible ampliar la mirada bajo un enfoque de género sobre los casos de extractivismo y las problemáticas que esto genera (p. 125). En suma, la revisión bibliográfica permite evidenciar las diferentes perspectivas que se han incorporado a lo largo de los años en el estudio de la defensa y permanencia del territorio.

Para ser más específicos, traemos a colación el trabajo de Auyero (2018), quien aborda a profundidad, desde la sociología uno de los procesos de la marginalidad urbana y la experiencia de habitar zonas altamente contaminadas por la industria química y petrolera en Buenos Aires, Argentina (p.19). Ejemplos como este proliferan en las ciudades latinoamericanas, en donde las posibilidades de un sector de la población son escasas ante los procesos de urbanización.

Ahora bien, desde una mirada más acotada sobre el tema, se evidencia en Colombia la organización de las comunidades en las zonas rurales y en las periferias de las ciudades. En este sentido, frente a las zonas rurales, ciertas investigaciones se orientan al análisis del extractivismo en lugares específicos, como por ejemplo el caso de La Toma en el Cauca que ha sufrido, lo que David Harvey (2005) denomina, “la acumulación por desposesión” en donde priman los intereses de las empresas mineras sobre los derechos de las comunidades. En concreto, en el corregimiento La Toma desde los años ochenta el territorio ha sido intervenido bajo la lógica de desarrollo y generación de energía como supuesta ayuda para la población. Además, Sañudo, Quiñones, et. al. (2016) mencionan el despojo de tierras y el desplazamiento forzado como principales problemáticas que han vivido las comunidades afrodescendientes (p.

389). Aunque evidentemente el proceso de minería que se lleva a cabo en el Cauca ha afectado negativamente el territorio, este permite la activación de los sentires organizativos y la apropiación territorial por medio de la acción colectiva de la comunidad.

En esa misma línea, encontramos otros casos que se caracterizan por la configuración de organizaciones con incidencia política ante un contexto de crecimiento urbano e ideales neoliberales. Al respecto, Carvajal y Velásquez (2019) develan la importancia de la acción colectiva a partir del estudio de caso del *Movimiento por la defensa del territorio y la vida digna* en la Comuna 8 de Medellín. Allí, se inscriben las luchas de los residentes para la dignificación del hábitat y acceso a servicios públicos:

(...) la iniciativa voluntaria de agrupamiento colectivo, derivado de una necesidad común que incentiva la organización para el logro de objetivos puntuales que obedecen a intereses de los implicados en la acción, en este caso por la necesidad de una vivienda y un hábitat digno. (p.21)

La sistematización de la experiencia de este movimiento social permite bosquejar el impacto de estas organizaciones en torno a una serie de reivindicaciones. Este impacto es de carácter político, el cual implica que los sujetos sean conscientes de la realidad en la que viven y que decidan emprender acciones en conjunto para transformarlas. Finalmente, los autores mencionan que en este proceso organizativo es fundamental articular a las universidades para brindar elementos de análisis y fortalecer su apuesta en la esfera política.

Ahora bien, en la ciudad de Bogotá, se evidencia una importante expansión urbana hacia sus periferias y estas se caracterizan por un proceso informal de autoconstrucción que a su vez ha llevado a una constante defensa en el territorio por parte de los ciudadanos. Según Díaz (2020), Usme y San Cristóbal viven procesos de financiarización que deterioran los vínculos de autogestión. Empero, por medio de la organización de los residentes se vislumbran “intervenciones colectivas en las que participan diferentes procesos comunitarios, entre los que se cuenta, Arquitectura expandida, La colectiva Huertopía, el colectivo arto arte, las juntas de acción comunal correspondientes, entre otras.” (p, 110) Es así como los vínculos no

desaparecen sino por el contrario se fortalecen en respuesta a los procesos de desterritorialización que se llevan a cabo en la zona.

Del mismo modo, otras investigaciones centraron su interés en la conformación de organizaciones que fomentan el acceso a la vivienda mediante acciones colectivas. Por consiguiente, Naranjo (2014) trae a colación el caso de Provivienda, organización creada y conformada, principalmente por familias víctimas del desplazamiento forzado que por medio de las acciones colectivas obtuvieron una vivienda propia. En este sentido, la autora apropia el concepto de colonización urbana para explicar el proceso de organización social que llevaron a cabo los diferentes campesinos y trabajadores que llegaron, desde la ruralidad, a la ciudad con el fin de encontrar un techo donde refugiarse, dando paso así a la formación de diversos barrios de invasión. Es necesario aclarar, que para dar solución a la problemática habitacional de estas comunidades “Los habitantes realizaron acciones colectivas de diversa índole como movilizaciones, marchas, bloqueo de vías, pedreas, resistencia al desalojo, reclamaciones escritas, memoriales a las autoridades, recolección de fondos en bazares, festivales, mingas y trabajos colectivos de autoconstrucción” (p. 99). Esto permite evidenciar, que Provivienda, desde la actividad normativa y las acciones directas (p. 102), logró que centenares de familias accedieron a la vivienda propia.

La educación popular y educación popular ambiental en la defensa del territorio

En el marco de la defensa y permanencia del territorio se construyen acciones que fortalecen los procesos de resistencia y aportan a la formación política de los sujetos. Una de estas acciones se enmarca en propuestas pedagógicas y experiencias educativas. A partir de lo anterior, los documentos revisados se centran en el fortalecimiento de las comunidades desde la educación popular y su vínculo con los saberes ambientales.

Desde el pensamiento latinoamericano, se reconoce que la región ha realizado grandes aportes desde el enfoque de la educación popular en el ámbito académico y por supuesto en el

escenario de las luchas de los sectores subalternos. De esta manera, Torres (2011) menciona que la Educación Popular posee una intencionalidad de carácter político en donde existe la:

(...) convicción de que son los propios sujetos populares, llámense clase obrera, sectores populares, movimiento popular o movimientos sociales, los llamados a llevar a cabo las transformaciones sociales que aseguren su liberación. Pero, al mismo tiempo, la Educación Popular asume que su tarea es contribuir a que dichos sujetos populares se construyan, se fortalezcan y reconozcan su capacidad de protagonismo histórico. (p. 23).

De esta manera se arguye el empoderamiento de las comunidades y de los sujetos partícipes en los procesos enmarcados en la educación popular y con ello se fortalecen sus luchas territoriales. Este enfoque se fortalece por medio de acciones emancipadoras, diálogo de saberes, construcción colectiva del conocimiento y participación de los sectores más desfavorecidos de la población.

Al proyectar estas discusiones en torno a casos específicos Cuenca Morales, M.L. y Centro Operacional de Vivienda y Poblamiento, A.C. (2014) centraron el análisis y la sistematización de experiencias educativas en México, en torno al fortalecimiento de las luchas comunitarias ante el desarrollo de megaproyectos en sus territorios durante el periodo 2000 - 2012. Ante este panorama de despojo e impacto medioambiental, la población buscó constantemente una formación educativa alternativa, cercana a sus valores comunitarios:

(...) debemos buscar una educación acorde con nuestra realidad y no dejar en manos de la escuela la “educación” de nuestros niños y niñas; debemos mantener una constante comunicación con ellos para inculcarles lo comunitario, nuestros valores, nuestro conocimiento. Aprender de la escuela está bien, pero sin perder lo que somos. (pp. 39-40)

La propuesta evidencia la formación de sujetos activos en el proceso de transformación y disputa territorial ante la latente intervención de megaproyectos, hidroeléctricas, extractivismo entre otros. Este caso es significativo debido al ejercicio de retroalimentación que se realiza a partir de la sistematización de las experiencias y el “Encuentro de Educación Popular frente a la defensa del territorio y los desafíos del contexto, realizado en Zapotitlán de

Méndez” (p. 5). Allí, se develan los retos y desafíos que aún se deben abordar desde la Educación Popular en vías de seguir trabajando por la formación política de las comunidades y la generación de soluciones ante las problemáticas que impone el sistema capitalista. Cabe mencionar que en estos trabajos se evidencia la predominancia del enfoque metodológico crítico social el cual aporta en el pensamiento latinoamericano.

Al delimitar la escala de análisis a Colombia, se devela la conflictividad en los territorios y el papel de la educación en los procesos de lucha. Sierra (2011) se centra en el caso de “la zona humanitaria Las Camelias, ubicada en el municipio Carmen del Darién, Bajo Atrato chocoano, cuenca del río Curvaradó” (p. 10). En donde se han desarrollado procesos educativos para fortalecer los lazos organizativos y la resistencia de las comunidades. Cabe aclarar, que la propuesta es una construcción colectiva con los pobladores de la zona (p. 20). Lo clave en esta experiencia es la articulación de la escuela formal y las exigencias del MEN junto a procesos comunitarios que buscan fortalecer la construcción de identidades y la organización.

De manera análoga, los diferentes procesos de defensa del territorio que la población ha llevado a cabo en la ciudad de Bogotá se fortalecen y logran llegar a múltiples escenarios, gracias a la intervención educativa que construyen diversos movimientos sociales, barriales y comunitarios. Frente a esto, Circa (2015) evidencia un claro ejemplo en la localidad 20 de Bogotá, Sumapaz, en donde la comunidad campesina, en vía de la defensa del territorio y la perduración de los procesos que se llevan a cabo allí, “(...) ha encaminado sus acciones bajo el enfoque de educación formal y popular, por esta razón, realiza una articulación con la Universidad de Cundinamarca de Fusagasugá para que la academia sea un actor fundamental en los procesos que se están gestando en la región.” (p. 30). Por esta razón, las acciones realizadas en la localidad se solidifican en proyectos pedagógicos que fomentan la participación de la comunidad.

Bajo esta línea argumentativa, surge un estrecho vínculo entre los proyectos pedagógicos y el potencial de las organizaciones sociales para una transformación. A partir de esto, se inscriben investigaciones por medio de la sistematización de experiencias y bajo una observación activa y participante en procesos de educación popular.

Ahora bien, a partir de los territorios que presentan conflictividad socioambiental se han proyectado propuestas de educación popular ambiental. Estas apuestas se alimentan de los principios e ideales que sustentan la educación popular, ya que propicia “transformaciones sociales pues su principal función es emancipar, liberar, transformar, lo que va de la mano con los fines perseguidos por los movimientos sociales en sus luchas, tal como sucede con el movimiento ambientalista” (Ramírez, Hernández y Leguizamón, 2020, p.26).

Bajo este marco, las comunidades se organizan en torno a la defensa del territorio en vías de fortalecer la gobernanza ambiental. En la revisión de algunos documentos, se vislumbra la incidencia de estas propuestas educativas en comunidades que enfrentan diversas problemáticas medioambientales de corte extractivista o carencia de elementos para una habitabilidad digna. Es así, como a raíz de la lectura crítica de los territorios los habitantes asumen su rol en defensa del este. Un ejemplo de lo anterior son las resistencias campesinas en contra del extractivismo en el municipio de Samacá, Boyacá, en donde la industria minera ha dejado su huella. En este contexto se propuso la construcción de material pedagógico a partir del diálogo de saberes, en torno al cual se impulsó la primera experiencia de educación ambiental en el territorio (Ramírez, Hernández, Leguizamón, 2020, p.26, p.36).

Asimismo, la relación entre educación popular y medio ambiente juega un papel fundamental en la formación de una conciencia ambiental que valore la naturaleza y permita la deconstrucción del dualismo hombre-naturaleza en donde la última se considera exterior, fomentando la idea de dominación. Al respecto, Nodarse (2005) identifica las relaciones que

las comunidades establecen con el medio ambiente y cómo estas se vigorizan gracias a los diferentes programas que se establecen desde la educación popular ambiental.

Lo antes expuesto subraya la necesidad de buscar la forma adecuada para que el hombre cambie las formas de intercambio con el medio ambiente. La relación economía-naturaleza-sociedad sigue incidiendo negativamente e incrementan el deterioro ecológico. La respuesta a estos conflictos civilizatorios está en la instrumentación de la educación ambiental, en constatar su necesidad para el cambio, viendo esta como un espacio que logra una visión más abarcadora del medio ambiente, la educación ambiental va al cimiento de la problemática ambiental. (p. 3)

Del mismo modo, el autor resalta que la educación popular ambiental debe estar caracterizada por la participación de los sectores sociales excluidos. Los cuales desde su gestión colectiva han fomentado el surgimiento de proyectos ambientales centrados en transmitir conocimientos, formar valores y desarrollar competencias que puedan favorecer la comprensión y la solución de los problemas ambientales.

La memoria como eje articulador de las organizaciones

La revisión bibliográfica frente a esta tendencia vislumbra la relación de las disputas territoriales con el campo de la memoria. Para iniciar, la literatura revisada se enmarca en su totalidad en el enfoque cualitativo, trabajando principalmente desde la investigación acción, sistematización de experiencias, observación participante e historias de vida. Cabe aclarar que el territorio es el eje de las luchas y en donde participan una gran variedad de sujetos, estos últimos son los encargados de emprender procesos de memoria y resignificación: “las prácticas de memoria son producto de la acción de múltiples actores, mayoritariamente movimientos sociales, plataformas organizativas y colectivos de trabajo” (Parrado, E y Jaramillo, J, 2020, p.1). Estos ejercicios entran a jugar un papel clave a la hora de reivindicar la habitabilidad de un territorio y resignificar la permanencia de los grupos sociales en el mismo, además de fortalecer las organizaciones.

A nivel latinoamericano los trabajos investigativos hacen énfasis en el papel de la memoria como forma de resistencia a las políticas neoliberales o mecanismos de expropiación de territorios comunitarios implementados en la región. Al respecto, se posicionan trabajos como el de Salomone (2012) y Blegar (2021) que siguen esta corriente investigativa.

Por otro lado, se desarrollan trabajos más vinculados con la memoria colectiva como vehículo para reafirmar la permanencia en el territorio y el reconocimiento de los sujetos protagonistas de las luchas, papel central en el fortalecimiento de las organizaciones sociales. Un ejemplo de esto es la investigación de Navarro (2013) en México, en la cual se evidencia la construcción de memoria colectiva en los territorios mexicanos con el fin de hacerle frente a las acciones de olvido que se gestaban entre los habitantes día a día. Precisamente la identidad colectiva se convirtió en el elemento de cohesión predominante y junto con ella la necesidad de retroalimentar los lazos de solidaridad de los pobladores, permitiendo legitimar los procesos que actualmente la comunidad está llevando a cabo.

Ahora bien, aterrizando la búsqueda en Colombia, se encuentran ejercicios de memoria desde un enfoque pedagógico, allí resaltan trabajos de grado como los de Forero (2021) y Lozano (2017). Este último, hace un énfasis particular desde la formación en biología. El común denominador de las apuestas se centra en procesos de memoria, una desde la preservación de un ecosistema de páramo y la otra desde los resguardos de comunidades indígenas en Colombia que resisten ante la lógica del monocultivo impuesta por el capital. Siguiendo esta línea argumentativa, se encuentra el trabajo realizado por Barrera (2017) que, de la mano de diferentes organizaciones populares, generadas por los habitantes del barrio Manablanca de Facatativá en Colombia, construyen una propuesta pedagógica desde la fuente oral para construir memoria social y conocimiento popular que fomente la formación política de los habitantes del barrio.

Acercamientos conceptuales al sentir, hacer y pensar.

En este apartado se abordan cuatro categorías que surgen a partir de las discusiones planteadas en la Línea de Interculturalidad Educación y Territorio. En este sentido, se aborda el territorio desde algunas reflexiones planteadas por Bernardo Mançano (2009). Asimismo, de manera dialéctica se desarrolla la categoría comunidad popular urbana desde los postulados de Alfonso Torres Carrillo (2013) y Raúl Zibechi (2015). Del mismo modo, se toma como referente teórico las memorias populares del agua, para ello se traen a colación los trabajos de Vandana Shiva (2003) en vías de ampliar la mirada al conflicto por la tenencia de este recurso y posteriormente las luchas que se gestan en las comunidades en torno al agua desde la memoria. Finalmente, se articulan estos tres enfoques teóricos bajo la propuesta de educación popular ambiental.

Territorio: un concepto social complejo

Para desarrollar un acercamiento teórico a la categoría de territorio tomamos como base la perspectiva planteada por Bernardo Mançano (2009). No obstante, complejizamos su análisis a partir de las lecturas que realizan otros autores sobre este. Para iniciar esta discusión, comprendemos la complejidad que implica hablar de territorio, pues su abordaje ha sido amplio. Por ello, actualmente es posible encontrar el uso de este concepto en trabajos o lecturas que parten de disciplinas diferentes. Asimismo, su uso no se restringe en lo académico, al contrario, en el marco de esta investigación pedagógica, la entrada a este concepto la ofreció la comunidad.

El territorio lo comprendemos a partir de relaciones de poder a diferentes escalas y/o dimensiones. En este caso nuestra relación principal de análisis es la que se construye entre la comunidad del Barrio Bosques de Bellavista con el lugar que habitan diariamente y al cual han impregnado de sentido e identidad. Ahora bien, en busca de comprender esta relación y las que

se derivan en el contexto de esta investigación partimos del análisis académico de la categoría. En consonancia con lo anterior, iniciamos este ejercicio desde el discurso académico a partir de una lectura contextualizada.

El punto de partida es el espacio geográfico, aquel que enmarca la materialización de la existencia y es leído desde la totalidad, así como lo plantea el geógrafo Milton Santos. Allí, se habilitan múltiples territorios, producidos por diversos grupos humanos que apropian el espacio. En este sentido se orienta la perspectiva de Mançano, quien desde esa multiplicidad de territorios permite leer las tensiones entre las colectividades que lo apropian y los que ostentan el poder. Aquí emerge su planteamiento en torno la distinción tácita entre la definición que se hace del territorio a partir de los órganos gubernamentales y su apuesta para comprenderlos desde las múltiples escalas y dimensiones analíticas.

Fernández Mançano, desde una mirada geográfica, desarrolla una tipología del territorio que permite comprender la conflictividad cotidiana que se desarrolla en el marco de las múltiples relaciones sociales. En este sentido, se distingue el primer territorio como aquel *espacio de gobernanza* que comprende la escala nacional, regional, provincial y municipal. En este primer territorio se configuran otros territorios producto de las relaciones sociales. A partir de este espacio se desarrolla el segundo territorio, el cual refiere las *propiedades* que pueden ser particulares o comunitarias y se definen por su valor de uso o valor de cambio. En el segundo territorio la propiedad es entendida por el autor como un espacio de vida en donde se desarrollan múltiples territorialidades. Finalmente, el tercer territorio tiene un carácter *relacional* con los dos anteriores, en donde se imprime una intencionalidad frente a los conflictos que allí se desarrollan (Mançano, 2017, pp. 25-29). En este orden de ideas, se podría entender esta tipología como un sistema indisociable que presenta relaciones intrínsecas.

Bajo esta línea argumentativa, la invitación del autor es definir cuál es el territorio que se estudia y a partir de ello caracterizar las relaciones conflictivas que se desarrollan. En clave

de esta interrogante, el barrio Bosques de Bellavista es un territorio que según la tipología planteada por Mançano se enmarcaría en la propiedad como espacio de vida, en donde los colectivos ejercen el poder. Al respecto se devela que la trayectoria histórica del territorio se configuró en torno a prácticas campesinas que traían los primeros habitantes de las canteras, predios del Estado. Allí, bajo sus formas organizativas y valores de bases comunitarios y solidarios, construyeron un barrio y con ello los medios necesarios para habitarlo desde la autogestión.

Los intereses inmersos en la disputa del territorio tienen diferentes lugares de enunciación. En primer lugar, el Ministerio estaba enfocado en implementar la mano de obra de estos campesinos para sacar material de construcción de las canteras. Una vez concluida esta tarea y al no obtener ganancia con la estadía de los habitantes, procedió a hacer desalojos. Sin embargo, la población al establecerse y encontrar allí un lugar propicio para vivir y trabajar no estaría dispuesto a abandonarlo. En segundo lugar, al ser un territorio estratégico, puesto que en sus alrededores se han construido grandes quintas y tabernas, salen a la luz intentos de sacar a los pobladores. Pero la respuesta ha sido la misma: lucha y organización por permanecer y defender el territorio.

Lo anterior, está relacionado con lo mencionado por Mançano (2012) “Los sujetos producen sus propios territorios y la destrucción de estos territorios significa el fin de esos sujetos. La desposesión también destruye sujetos, identidades, grupos sociales y clases sociales” (p.5). Precisamente, la comunidad Bosques de Bellavista ante las adversidades que se presentan jurídicamente, y como territorio estratégico, se organiza y lucha para que perduren los sentires contruidos y producidos en el mismo.

Igualmente, Bernardo Mançano (2017) analiza esta categoría desde la diversidad, resaltando dos tipos de territorio importantes: el material y el inmaterial. El primero, corresponde a la tipología que se detalló anteriormente en donde encontramos los territorios de

gobernanza, de *propiedad* y de *relación*. El segundo, juega un papel importante ya que este se convierte en la base de todos los territorios materiales construidos desde los ideales colectivos e individuales (p 31). Cabe resaltar que los territorios inmateriales pueden ser construidos de acuerdo con los conocimientos e intereses de las comunidades que los idealizan. Esto lleva a entenderlos como territorios únicos que se complementan el uno del otro. No obstante, en el proceso se ven involucrados una gran cantidad de proyecciones del territorio que llevan a que se generen disputas frente a su materialización.

Trayendo a colación el lugar de práctica, en sus inicios el espacio fue pensado por el Ministerio de Defensa para albergar a los trabajadores de la cantera y a sus familias. Posteriormente, desde un ejercicio de apropiación, por medio de la construcción de vivienda y la generación de espacios colectivos como las huertas y el acueducto comunitario, el territorio se transformó en un espacio pensado por y para la comunidad. Lo mencionado anteriormente, permite resaltar que la construcción y la permanencia en este territorio se ha visto enmarcada por diversos conflictos y luchas territoriales que han llevado al fortalecimiento de la comunidad.

Ahora bien, al comprender estos niveles de escala que plantea Bernardo Mançano (2017), es imprescindible aludir a las múltiples dimensiones que permean el territorio. Precisamente en este punto se entrecruza este análisis con la lectura que realiza Mario Sosa (2012) quien desde una mirada antropológica plantea entender el territorio a partir de relaciones entre dimensiones: social, económica, política, cultural entre otras. Esto responde en gran medida a que los territorios no son definidos como porciones biofísicas delimitadas e inmóviles, al contrario, son productos sociales.

(...) la dimensión geo-eco-antrópica hace referencia al territorio como un espacio socialmente construido, cuyas fronteras no son definidas por las características biofísicas, sino por los procesos mediante los cuales los actores sociales lo transforman e intervienen en él, definiéndolo y delimitándolo. (p. 14)

Lo dicho hasta aquí, supone que en estas interacciones permanentes entre actores sociales y medio, se despliegan múltiples formas en las que se dan las relaciones sociales. Allí, está la multidimensionalidad de los territorios y con ello múltiples entradas analíticas para analizarlos.

Para concluir con estas reflexiones teóricas, la apuesta de Mario Sosa (2012) es significativa en tanto imprime a esta lectura una mirada antropológica. A partir de este lugar de enunciación, él bosqueja el papel de las identidades en los territorios, en donde estas se desarrollan y se reclaman (p.22). En consecuencia, es posible rastrear múltiples territorialidades, categoría que es analizada por Haesbaert en varias de sus publicaciones. Bajo este marco, las identidades, la apropiación territorial, el valor asignado al territorio por parte de los grupos sociales habilitan un camino de análisis relacionado a las luchas por la realización de proyectos de vida en comunidad, por ende, una disputa por autonomía y gobernanza.

Comunidad popular urbana: procesos y luchas que la configuran

Esta categoría de análisis se aborda desde los postulados de Alfonso Torres (2013) y Raúl Zibechi (2015), quienes hacen hincapié en la comunidad desde los procesos de urbanización en América Latina. De manera análoga, se resaltan los aportes teóricos desde el urbanismo de Lina María Sánchez-Steiner (2008) y Jacques Aprile Gniset (1992) para comprender los procesos de configuración de las ciudades colombianas desde el concepto de *colonización urbana*. Cada una de estas lecturas de manera interdisciplinar nos permitieron enmarcar el proceso de los trabajadores y trabajadoras de las canteras del Ministerio de Defensa en un análisis macro. Desde la historia en la que se constituye la ciudad de Bogotá, y la manera en la que se organizan las poblaciones para defender y permanecer en su territorio.

Para iniciar esta discusión, el profesor Alfonso Torres Carrillo (2013) plantea el análisis de la comunidad desde los territorios populares que se han construido en las zonas urbanas de Colombia. En ese sentido, los procesos de urbanización en América Latina están mediados por

“la presencia de dinámicas comunitarias, particularmente en los territorios populares urbanos, en la mayoría de los casos conformados a partir de la migración campesina e indígena” (p.164). Cabe resaltar que al hablar de comunidad no se refiere a un grupo poblacional homogéneo y sin conflictos internos, sino por el contrario se caracterizan por la pluralidad del pensamiento y la diversidad en sus formas de vida.

Esta lógica de asentamiento y conformación de lo comunitario en territorios populares posibilita el surgimiento de formas de lucha para defender y permanecer en el territorio, es allí en donde emerge el compromiso y solidaridad con el otro para lograr un bien común (Torres, 2013, p. 164). Lo anterior, se vincula con el proceso de conformación del barrio Bosques de Bellavista, principalmente porque este se caracteriza por ser un territorio en donde confluyeron campesinos de diferentes partes de Colombia, quienes al migrar a la ciudad aprendieron a trabajar en las canteras y a realizar una vida en estas tierras.

Siguiendo esta línea argumentativa, Zibechi (2015), desde una lectura latinoamericana, resalta la soberanía del hacer comunidad con relación a lo institucional. Es decir, cada barrio crece como un pequeño poder que cada vez toma más fuerza y que se organiza para la defensa y permanencia en el territorio. Del mismo modo, este tipo de comunidad se caracteriza por una rápida acción que responde a las necesidades que se presentan en su contexto, permitiendo la participación intergeneracional. Cabe aclarar que estas comunidades surgen como respuesta a las dinámicas de destierro que vive la clase social más desfavorecida. Esto permite la configuración de “barrios de exmineros, de campesinos comunarios, de obreros fabriles, de relocalizados por los más diversos motivos; barrios enteros que se forman con personas que llegan de la misma provincia, cantón o comunidad.” (P. 47).

Trayendo estos postulados de comunidad al contexto colombiano, es importante resaltar los aportes de autores y autoras que han desarrollado desde el concepto de “colonización urbana” una mirada para comprender los procesos de urbanización. Sánchez (2008) señala que

el conflicto en Colombia a finales de la década de los 40 promovió la decadencia de la colonización popular agraria y a su vez esta dio inicio a la colonización popular urbana, que entró a sustituir la primera (p.66). Es decir, que los procesos de urbanización de las ciudades colombianas están vinculados con el destierro de campesinos, indígenas y comunidades afro provocado por la época de la violencia y el conflicto armado en las zonas rurales en Colombia.

Ahora bien, cabe preguntarnos ¿En qué consiste este proceso que ha sido denominado “colonización urbana”? al respecto, Aprile-Gnisset (1992), bajo una perspectiva del urbanismo colombiano, afirma:

La colonización popular urbana, de carácter solidario, y adelantada de manera concertada y organizada, implica el desmonte de un pastizal para transformarlo en barrio. Exige trabajos colectivos para adecuar las laderas y explanar pendientes inclinadas, abrir calles y escaleras valiéndose de herramientas y materiales en desuso, buscar agua potable, extender mangueras, cavar pozos, canales de aguas negras, instalar lavaderos, baños colectivos, conectarse a redes de energía, construir salones para la escuela y para las reuniones comunales. Por su carácter ilegal, el proceso se ha desarrollado de forma clandestina bajo la amenaza tanto del riesgo natural como de la represión del Estado (p.622).

La anterior afirmación, nos remite a la forma en la que se fueron construyendo gran parte de los barrios de Bogotá como por ejemplo el barrio Policarpa, Nuevo Chile y los barrios de Chapinero Alto como el barrio Bosques de Bellavista. Resulta importante aclarar que, en este último, la población campesina desterrada en la época de la violencia bipartidista (1945-1965) encontró oportunidades de trabajo en la explotación de las canteras en los predios del Ministerio de Defensa. De esta manera, la etapa inicial de asentamiento no reflejó un proceso de invasión propio, por parte de la población, sino por el contrario se establecieron relaciones de producción entre los campesinos migrantes y el Ejército Nacional. No obstante, paralelamente a estas relaciones de producción, al ser sujetos desposeídos, fueron adecuando el territorio para habitarlo.

Esta historia en común de los habitantes permitió el tejido de relaciones y conformación de organizaciones que posteriormente sentaron las bases de la lucha por la defensa y permanencia en el territorio. Empero, este proceso se vio afectado y erosionado por la introducción de las escrituras en 1994, las cuales trajeron consigo los valores individualistas propios del sistema capitalista que buscan resquebrajar las bases colectivas en los sectores populares.

El recorrido realizado por esta categoría permite comprender las particularidades en la conformación de comunidad en el barrio Bosques de Bellavista siendo esta un eje principal en el origen del barrio y su lucha por una habitabilidad digna del territorio. Sin embargo, es necesario leer la categoría desde el contexto geográfico en el que se encuentra el barrio, ya que este responde a las dinámicas de frontera urbano-rural que caracteriza a las periferias de la ciudad de Bogotá. Al existir tanta ambigüedad entre esa frontera, en los últimos años las comunidades han estado en una constante incertidumbre frente a la clasificación del uso del suelo a nivel local y distrital. Esto se refleja, en el tránsito de una denominación de suelo suburbano a rural y la forma en la que las comunidades conciben realmente sus territorios.

Memorias populares del agua

Esta categoría parte de las reflexiones teóricas planteadas desde los cimientos de la ecología política feminista la cual ha permitido el surgimiento de diferentes propuestas teóricas. Una de estas propuestas es desarrollada por Vandana Shiva (2003) quien en su trayectoria académica se ha centrado en el análisis de las disputas globales en torno al agua. Asimismo, es posible articular estos procesos de lucha por el agua en la construcción de memoria popular que han liderado las comunidades para visibilizar sus luchas. A partir de estas reflexiones resaltamos los aportes de Elizabeth Jelin (2002), en cuanto a memoria y posteriormente se

vinculan estos presupuestos con las apuestas que reivindican los procesos de lucha por el agua en los territorios.

La ecología política a lo largo de los años se ha convertido en un campo ampliamente abordado en la academia lo que ha permitido diversificar sus ramas de investigación. Una de estas, se alimenta desde las epistemologías feministas. De este modo, la ecología política feminista centra su atención en la praxis e investigación ecológica que promueve el empoderamiento de las mujeres y otros grupos marginados en torno a “(...) debates empíricos sobre el despojo, el acceso a los recursos y su control en contextos globales del Sur” (Elmhirst, 2017. p. 52).

El capitalismo y su lógica de desarrollo, buscando cumplir su objetivo, ha implementado mecanismos de despojo y mercantilización de recursos naturales que erosionan los principios comunitarios. Precisamente, según Vandana Shiva (2003) “(...) la filosofía del desarrollo deteriora el control comunitario y promueve tecnologías que violan el ciclo del agua, la escasez es inevitable” (p.28). Sin embargo, es importante preguntarse ¿a quién afecta realmente esta escasez? y ¿cómo la lucha popular ha generado respuesta ante esta crisis?

Al respecto, Cabestany (2017) devela que la escasez del agua potable está directamente relacionada con la gobernabilidad de esta (p.82). Es decir, evitar que este fenómeno impacte en la vida de una comunidad depende del privilegio y las condiciones materiales que tengan para brindarle una solución al problema. En este sentido, es importante resaltar que el “contexto político local” (p. 93) de los territorios en los que se encuentran las comunidades afectadas, juega un papel relevante a la hora de plantear soluciones ya sea por vías legales o acciones directas.

Lo anterior permite caracterizar los diferentes proyectos que se han llevado a cabo en nuestro lugar de práctica. Siendo este un territorio estratégico en los Cerros Orientales que ha sido invisibilizado por las instituciones distritales. Es por ello que sus pobladores, desde la

resistencia y la acción directa, han generado un espacio de plena habitabilidad por medio de la gobernanza de los bienes colectivos como el agua. Esta experiencia posiciona el trabajo colectivo y voluntario como un principal eje articulador de la organización en la defensa del territorio y como proyecto alternativo a la idea del desarrollo que impone el sistema capitalista.

Ahora bien, muchos de estos proyectos se han centrado en la construcción de la memoria en pro de la defensa y acceso al agua en diversas comunidades. Por lo cual, la acción colectiva y la soberanía de las comunidades locales en sus territorios se convierten en ejes articuladores de esta propuesta pedagógica. En este sentido, la categoría *memorias populares del agua* parte también de los aportes de Elizabeth Jelin (2002) la cual habilita dos caminos de trabajo: uno como herramienta teórico-metodológica y otro como categoría social (p. 17). Para efectos prácticos de la presente investigación la memoria como categoría social permite que los actores orienten su uso afianzando los sentidos de pertenencia y valores de sus comunidades. De manera análoga, es necesario mencionar que la memoria hace referencia a “(...) recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también emociones. Y hay también huecos y fracturas.” (Jelin, 2002, p. 17). En efecto, el ejercicio de memoria amplía la perspectiva de trabajo con las comunidades, reconociendo al sujeto en su complejidad.

Una vez la memoria se posiciona como medio de trabajo investigativo, es posible plantear preguntas de corte epistemológico: ¿Es posible hacer una memoria del agua? ¿Cómo se configuran las relaciones históricas de las comunidades con las fuentes hídricas? Bajo lo anterior, se reconoce que la memoria y los trabajos que se gestan en torno a esta, se caracterizan por no ser homogéneos y por poseer un carácter político y discursivo. Desde esa diversidad existente para darle sentido al pasado, presente y futuro es posible hablar de las experiencias, saberes y prácticas que se configuran en torno al agua y su lucha para que todos y todas accedamos democráticamente. En el ejercicio de reconocer el territorio de práctica, se resalta

como eje articulador para la construcción de memoria el agua. Entendiendo que esta comunidad ha fortalecido sus procesos organizativos por medio de saberes y modos de vida que giran en torno a este elemento vital.

Bajo esta línea resaltamos la importancia del carácter político que tiene resignificar el pasado y posicionar otros discursos en el presente. Discursos que cuestionan formas de vida y concepciones de elementos vitales como el agua. Al articular la memoria y lo político Jelin (2001) analiza la forma en la que se da sentido al pasado por medio de una lucha política presente y con proyección en el futuro: “Las rememoraciones colectivas cobran importancia política como instrumentos para legitimar discursos, como herramientas para establecer comunidades de pertenencia e identidades colectivas y como justificación para el accionar de movimientos sociales que promueven y empujan distintos modelos de futuro colectivo (p. 99). Es decir que al reconocer esa dimensión política se movilizan otras formas de vida, configuraciones identitarias y acciones colectivas en el presente y futuro.

Conviene destacar los trabajos de memoria en torno al proceso de gobernanza del agua que han adelantado diferentes comunidades rurales que construyen su cotidianidad en una estrecha relación con las fuentes hídricas². Asimismo, para ejemplificar casos relacionados con la memoria del agua que han adelantado algunas comunidades referenciamos el trabajo de Daniela Teherán, Gleidys Teherán y Juan Carlos Torres (2022) sobre las comunidades de Alto Carito, Buenos Aires, Limoncito y Caribia del municipio de Necoclí – Antioquia. En este trabajo se abordan las memorias comunitarias del agua con el fin de reconocer las experiencias y saberes de las comunidades

² Además, encontramos la cátedra abierta que ofrece la Universidad Minuto de Dios titulada “El agua no sale de la llave: Conflictos ambientales y luchas políticas por la gestión comunitaria del agua en el sur de Bogotá” En la cual se reflexiona transversalmente sobre la memoria de los habitantes de Usme para acceder al agua. De manera análoga, se encuentran trabajos que buscan construir las memorias de los acueductos comunitarios, tal es el caso del acueducto El Tesoro La Ye, en el poblado adelantado por el Grupo Memorias del Poblado (2021). Otro trabajo desde una escala latinoamericana fue adelantado por Sofía Astelarra (2018) quien, al rastrear la historia de las comunidades de los ríos del Bajo Delta del Paraná, reconocen desde sus voces y sentires la relación con el río.

en torno a este líquido (p.59). Lo anterior evidencia, los avances conceptuales que se han construido este tipo de memorias. Por esto la categoría memorias populares del agua representa un aporte para el estudio de casos específicos.

A partir de estas discusiones teóricas como aporte de la investigación y en relación con las particularidades que presenta el territorio donde realizamos la práctica pedagógica, planteamos el abordaje de la categoría memorias populares del agua. Este enfoque de lo popular permite ampliar el análisis en contextos urbano-rurales. Es decir, comunidades de campesinos desarraigados que rehacen sus vidas en los entornos populares de la ciudad. Es importante mencionar, que entendemos lo popular como los ejercicios de habitabilidad de personas de clase media-baja que pulso a pulso construyeron barrios en las periferias de Bogotá.

Antes de finalizar esta discusión señalamos que la categoría memorias populares del agua es una categoría en construcción que reivindica la relación de la comunidad con este líquido como un derecho fundamental. Como se evidencia en este ejercicio conceptual, existen trabajos que han abordado las memorias del agua en Colombia. A esta denominación decidimos agregar el componente popular respondiendo al territorio en donde se adelantó la investigación. Un territorio que hoy día figura como rural en el POT, empero las comunidades que lo habitan se niegan a reconocerlo como tal. Esto debido a la construcción identitaria fruto de las migraciones hacia mediados del siglo XX.

En este sentido, las memorias populares del agua en el marco de esta investigación son entendidas como las experiencias y saberes colectivos que la comunidad Bosques de Bellavista ha construido para acceder al agua y hoy garantizar el abastecimiento de su población. Así, esta investigación pedagógica que presentamos hace referencia a una comunidad que ha generado una forma de vida en torno a una fuente hídrica (quebrada) en las periferias de Bogotá. Por ende, en los recuerdos y olvidos de los habitantes se entreteje una manera de relacionarse y comprender la naturaleza y el territorio que habitan desde el vínculo directo con este líquido. En definitiva, afirmamos que el agua tiene memoria y esta es posible conocerla por medio de

esos relatos experienciales y saberes construidos durante las luchas que han dado las comunidades para concebirla como un derecho fundamental.

En suma, desde la perspectiva planteada por la ecología política feminista se vislumbra un amplio panorama de investigación en las últimas décadas. Además, su andamiaje teórico permite ampliar los análisis frente al manejo colectivo del agua y el papel que cumplen los actores que posibilitan otras alternativas por medio de las memorias populares del agua. Asimismo, desde los postulados de Vandana Shiva (2003) es posible cuestionar algunas categorías como la escasez y a su vez posicionar una mirada diferente a la que impone el sistema. Esto implica dejar de ver el agua como un objeto de mercantilización para comprender su importancia en la vida de los pueblos y como bien colectivo que debe ser manejado democráticamente.

Educación popular ambiental: una entrada al territorio

Para acercarnos teóricamente a la categoría educación popular ambiental tomamos como base los postulados sobre Educación Popular propuestos por Alfonso Torres Carrillo (1993) y Paulo Freire (2005). Además, para articular estas perspectivas con el enfoque ambiental que ha adquirido la educación popular en los últimos años, tenemos como referentes teóricos lo propuesto por Adriana Bautista (2020) y Raúl Calixto (2010). Para iniciar, la práctica educativa es un acto político que implica la afectación del contexto inmediato y el reconocimiento de los sectores oprimidos como sujetos históricos. En este sentido, la educación popular fortalece las comunidades, las organizaciones y movimientos sociales que contrastan y se posicionan críticamente frente a la educación tradicional.

Al respecto, Alfonso Torres Carrillo (1993) manifiesta que la educación popular comprende un conjunto de prácticas en el ámbito social y discursivo que se orienta a fortalecer a las clases populares para que sean protagonistas de las transformaciones sociales (p. 17). De esta manera, el autor permite entender el lugar de enunciación de la educación popular,

caracterizada por un horizonte político emancipador, la lectura crítica de la realidad, la transformación de los contextos reproducidos por los ideales capitalistas y construcción de subjetividades (p.15).

A partir de esta contextualización, se da paso a comprender cómo la Educación Popular se vincula a diferentes saberes populares ambientales proyectando apuestas a nivel pedagógico enfocadas en la educación ambiental. Bautista (2020) menciona que hacia la década de los 80 en América Latina y el Caribe, la Educación Popular inicia a plantearse interrogantes en torno al saber ambiental incorporando la relación sociedad-naturaleza. Esto quiere decir que la educación ambiental incorpora en su accionar el carácter político pedagógico que le proveen los principios de la Educación Popular (p. 34-35). Para comprender de mejor manera esta vinculación se debe evocar el contexto que vivía Latinoamérica hacia ese periodo. En primer lugar, la fuerza que fueron adquiriendo los movimientos ambientalistas incorporando en sus debates la crítica al impacto del modelo económico, político y social. En segundo lugar, la comprensión por parte de los sectores populares sobre la crisis por la que atraviesa el mundo y la situación política, económica y social de Latinoamérica. En tercer lugar, la influencia de la Ecología Política y la Educación Popular que permiten generar una posición crítica frente a la realidad (p.35-36).

Cabe aclarar que en las visitas al lugar de práctica se distingue en el barrio procesos de educación popular vinculados con los desarrollados en articulación a los barrios vecinos, sin embargo, no se han proyectado propuestas pedagógicas propias. Asimismo, si bien se resaltan los intentos por desarrollar propuestas desde el eje ambiental como las huertas comunitarias no han logrado prevalecer a lo largo del tiempo. No obstante, es importante rescatar por medio de la educación popular ambiental las luchas históricas de los habitantes para permanecer y defender el territorio. En suma, según Calixto (2010):

La educación popular ambiental está orientada hacia el fomento de una conciencia ambiental crítica en los educadores y educandos. Esta educación cuestiona los modelos sociopolíticos y económicos

dominantes que se imponen en la globalización, demanda deconstruir y deshegemonizar representaciones antropocéntricas utilitaristas del medio ambiente, y apela a la construcción de estilos de vida más armónicos con él, lo que implica necesariamente un compromiso político y social transformador. (p.33).

Siguiendo esta línea argumentativa, se plantea una discusión dialéctica entre el ejercicio emancipador que plantea la educación popular ambiental y los principios pedagógicos de Paulo Freire en torno al diálogo como un camino para la toma de conciencia crítica por parte de los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Paulo Freire (2005) el “diálogo crítico y liberador, dado que supone la acción, debe llevarse a cabo con los oprimidos, cualquiera sea el grado en que se encuentra la lucha por su liberación. Diálogo que no debe realizarse a escondidas para evitar la furia y una mayor represión del opresor” (p. 68). Lo anterior, permite comprender la función del diálogo como principio pedagógico en la educación popular, en donde el conocimiento se construye de la mano de la comunidad ya que son ellos los que, desde lo experiencial, evocan su historia.

En suma, desde los postulados que nos brindan Alfonso Torres (1993) y Paulo Freire (2005) es posible acercarnos de manera amplia a los fundamentos y principios de la Educación Popular. Por otro lado, desde los aportes que ofrecen Adriana Bautista (2020) y Raúl Calixto (2010), se permite focalizar nuestro proceso desde un eje ambiental que junto a la Educación Popular fortalecen los procesos organizativos del barrio.

CAPÍTULO II

BOSQUES DE BELLAVISTA: TERRITORIO DE LUCHA Y ORGANIZACIÓN COMUNITARIA

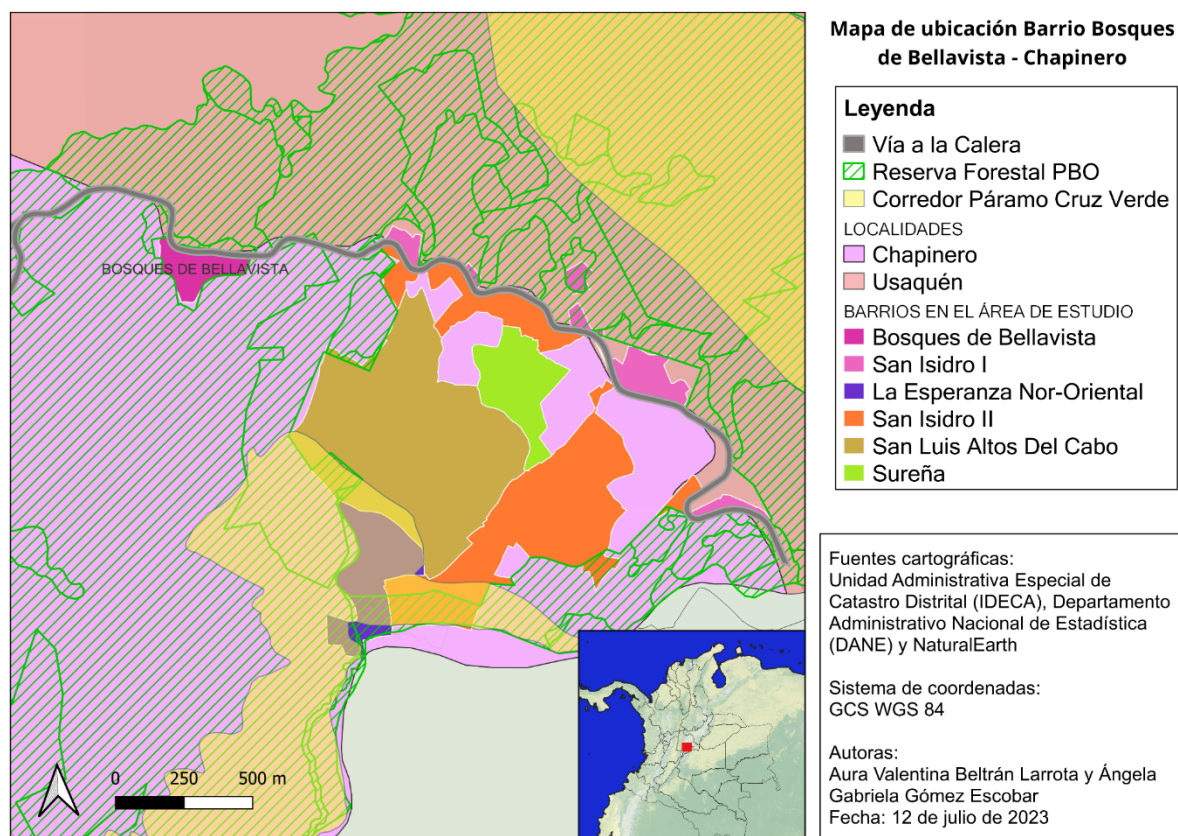
*Llegamos a estas tierras,
tan extrañas pensé yo,
y con láminas muy frías,
ahí mi hogar se levantó*
(Hernández, 2017, p.2)

En las periferias de Bogotá, convergen múltiples historias de pobladores y pobladoras que, en medio de la adversidad, han tejido sentires de lo común y se han organizado para defender su territorio ante el despojo y la exclusión. Uno de estos barrios de origen popular y lucha comunitaria es el barrio Bosques de Bellavista, más conocido como Canteras, ubicado en medio de los cerros nororientales de la localidad de Chapinero. Es un barrio pequeño, en comparación con los aledaños, que como nos recita Irene Hernández (2017) en su poema *Sanando heridas* permitió a muchas familias construir un nuevo hogar. Actualmente, se encuentra en la franja de adecuación³, por ende, la gran vecina con la que limita es la Reserva Forestal Protectora Bosque Oriental de ahora en adelante denominada Reserva Forestal PBO, un elemento clave para el asentamiento de la población y posterior surgimiento del barrio.

El Mapa 1 ilustra la delimitación del barrio Bosques de Bellavista y la parte de Reserva Forestal PBO que lo rodea. Asimismo, es posible evidenciar el lugar estratégico en el que se encuentra el barrio, pues se ubica sobre la vía a La Calera conocida por colindar con grandes quintas, lujosos edificios, restaurantes y lugares de esparcimiento como los miradores visitados frecuentemente por los capitalinos. Es necesario aclarar que este barrio, como los barrios

³ Sustracción de áreas de la reserva forestal con el fin de legalizar otros usos del suelo.

vecinos (San Isidro Alto, San Isidro Bajo, La Esperanza Nororiental, La Sureña y San Luis Altos del Cabo), aún no han transitado a la legalización y ante este desconocimiento las comunidades se han organizado en torno a la conformación de sus acueductos comunitarios, con el fin de permanecer y defender sus territorios. Estos acueductos son posibles gracias a la ubicación de los barrios en zonas de alta montaña, productoras de recursos hídricos como quebradas y nacederos de agua.



Mapa 1 Ubicación del Barrio Bosques de Bellavista en la localidad de Chapinero. Fuente propia. Archivo personal de las investigadoras.

Si bien, para el gran flujo de personas que transitan a diario la vía a La Calera, el barrio es solo un lugar de paso, Bosques de Bellavista es reconocido por el trabajo que realizan la gran mayoría de sus habitantes. Un trabajo que pasó de generación en generación y que hoy representa el sustento económico de muchas familias. Son los artesanos⁴, talladores de piedra,

⁴ Así se autoreconocen los trabajadores de este barrio y por consiguiente mantenemos esta denominación para nombrarlos.

quienes dieron forma a esta historia y el ejemplo fehaciente de lucha y permanencia en el territorio. En síntesis, Bosques de Bellavista, nombre otorgado por la comunidad en asamblea luego de obtener las escrituras tras una larga lucha contra el Ministerio de Defensa, se ha construido como muchos en la ciudad gracias al aguante popular. Puesto que, sus habitantes desde otrora llegaron de diversas partes del país como mano de obra dispuesta a trabajar en las canteras de los Cerros Orientales y con ello ser partícipes del gran proyecto de ciudad de la época.

A raíz de lo anterior, el presente capítulo desarrolla las dos primeras fases de la investigación. En este sentido, en el apartado *tejiendo memoria: barrio Bosques de Bellavista territorio de lucha y organización* se bosqueja el camino por el cual llegamos a la necesidad planteada por la comunidad y la primera actividad proyectada para avanzar en la solución a esta problemática. La necesidad que se evidenció en los espacios de participación y en discusión con los líderes es la poca participación de las nuevas generaciones en los procesos organizativos. En otras palabras, la importancia del relevo generacional en el futuro. Igualmente, en este apartado se desarrolla la segunda fase de la investigación que surgió a partir de la primera actividad planteada en conjunto con la comunidad: realizar una remembranza de la historia del barrio a partir de las voces de tres mujeres mayores y líderes de la comunidad. Por ello, abordamos el origen del asentamiento y su lucha por el agua. En el segundo apartado titulado *La lucha organizada: logros, disputas, fracturas y nuevos problemas* desarrollamos algunas discusiones sobre la situación actual del barrio, las normativas que rigen el territorio y las tensiones que esto genera para los habitantes.

Tejiendo memoria: Barrio Bosques de Bellavista territorio de lucha y organización

Los pasos que dimos en las calles del barrio Bosques de Bellavista, las voces de sus habitantes, los cantos de los pájaros que rodean la zona y las conversaciones bajo un delicioso tinto hecho en estufa de leña (Ver imagen 2), construyeron nuestra primera fase investigativa.



Fotografía 2 La calidez de un tinto en estufa de leña. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2022

Es así como los habitantes del barrio se convierten en los protagonistas de esta historia y por lo tanto los artesanos de nuestro proyecto de investigación pedagógica. Este proceso nos permitió ser parte de la comunidad, participando en la construcción de soluciones a los problemas que los aquejan. Ahora bien, las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y la participación en eventos organizados por la comunidad se convirtieron en las herramientas para desarrollar nuestra primera y segunda fase.

En medio de encenillos, cucharos, pegamoscos, bromelias, arrayanes y otra cantidad de plantas nativas, llegaron hacia mediados del siglo XX trabajadores y trabajadoras a las canteras,

que hacían parte de los predios del Ministerio de Defensa. Fue allí, en los Cerros Orientales de Bogotá, donde mujeres y hombres dedicaron gran parte de su vida a sacar material que serviría para la construcción del Cantón Norte. En medio de un territorio particular, se fue estableciendo una comunidad diversa, quienes encontraron en las canteras una forma de vida que es y sigue siendo fuente de inspiración para sus luchas.

Al empezar a dibujar las curvas de nivel de los cerros nororientales se distingue el barrio Bosques de Bellavista, pues cruzando la curva del kilómetro tres se vislumbra una recta en donde los artesanos dan forma a grandes rocas convirtiéndolas en preciosas esculturas que ilustran la fuente económica principal del sector. Son estas historias las que hoy conforman esta investigación y las cuales son compartidas por hombres y mujeres que, año tras año, han sido partícipes del crecimiento y fortalecimiento de su barrio. Es por esto que este fragmento está dedicado a aquellas personas que con sus voces traen al presente las vivencias y acontecimientos que hoy nos reúnen aquí.

Para empezar, la relación construida con la comunidad es previa a esta propuesta de investigación. Por lo tanto, construimos, con mayor facilidad, una cercanía con cada uno de los participantes generando un espacio de confianza y cariño que nos permitió reconocer su valiosa labor en el barrio. Esto posibilita entablar un vínculo entre la Junta de Acción Comunal y la Universidad Pedagógica Nacional, permitiendo el desarrollo pleno de la investigación. Una vez construida esta articulación, y en permanente conversación durante las asambleas, con José Alirio Larrota Aponte, Angelica Larrota Casallas y los habitantes de la comunidad identificamos una de sus grandes preocupaciones. Esta consiste en la poca participación de las nuevas generaciones en el proceso organizativo y la necesidad de resignificar las luchas llevadas a cabo para la defensa y permanencia en el barrio.

Por lo anterior el camino a recorrer fue de la mano de tres mujeres que sembraron el origen del territorio, dos mujeres y un hombre que han cosechado los frutos y que siguen sembrando esta semilla que permite la vida en el barrio. La primera mujer que nos abrió las puertas de sus recuerdos fue la señora Herminia Casallas quien a sus 82 años y con toda la sabiduría que ello implica nos acompañó a moldear los inicios de esta historia. En medio de un día lluvioso el cual impidió la realización de nuestro primer grupo focal llegó al salón comunal, la señora Herminia, de la mano de su hija Angélica Larrotta, a revitalizar nuestras esperanzas con un delicioso tinto que inició una grata conversación. Sabíamos de antemano que nuestro grupo focal se vería afectado por el tiempo atmosférico ya que este impedía la llegada de los adultos mayores invitados. No obstante, la participación de Herminia Casallas, su hija Angélica Larrotta y la señora Libia Larrotta enriquecieron este primer encuentro (Ver imagen 3).



Fotografía 3 Encuentro del primer grupo focal. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2022.

Nuestro encuentro con la señora Herminia nos permitió evidenciar otros instrumentos más favorables para nuestro ejercicio investigativo, como lo son las entrevistas semiestructuradas que serían realizadas en la comodidad de los hogares de cada uno de los participantes. Es así, que días después se organizó un encuentro con la señora Herminia en su hogar para la realización de la entrevista (Ver imagen 4).



Fotografía 4 Entrevista señora Herminia Casallas. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2022

El recorrer las calles del barrio, teniendo como excusa las entrevistas, aportó al ejercicio investigativo y a su vez permitió generar mayor cercanía con los habitantes del barrio. En este ir y venir concretamos nuestro segundo espacio de entrevista con la señora María Torres con quien se compartió una amena conversación que nos permitió conocer más del barrio y las transformaciones que este ha vivido a lo largo de los años (Ver imagen 5).



Fotografía 5 Entrevista señora Maria Torres. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2022.

Otra de las mujeres que nos acompañó en este proceso fue la señora Irene Hernández quien nos recibió en su casa, un espacio impregnado por sus recuerdos materializados en música, poesía, dibujos y felicidad. Particularmente el trabajo con la señora Irene generó no solo un encuentro de entrevista sino muchos más en donde siempre plasmó su interés por resignificar la historia del lugar que la vio crecer (Ver imagen 6).



Fotografía 6 Entrevista señora Irene Hernández. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2022

Las raíces de esta historia las brindaron ellas, tres mujeres que con la sabiduría que han adquirido a lo largo de su vida y su labor en el territorio han aportado en el florecer del barrio Bosques de Bellavista. Su legado es significativo para continuar con la lucha, por ello traemos las voces de tres líderes que con amor y entrega han mantenido vivas estas raíces. El señor Alirio Larrota Aponte y la señora Angelica Larrota Casallas han dedicado su vida al trabajo organizativo y por ello hoy día lideran el proceso con la Junta de Acción Comunal. Cabe resaltar que ellos aprendieron de una gran líder, Carmenza Sánchez, una mujer que con gran valentía defendió el territorio hasta el día de su muerte.

Dentro de nuestro grupo de líderes también nos acompañó la señora Libia Larrota Aponte que, aunque en la actualidad no está tan involucrada en los procesos organizativos, durante un largo periodo acompañó el proceso de tesorería en la directiva del acueducto comunitario ACUABOSQUES. En este ejercicio es evidente la repetición de ciertos apellidos lo que responde al mismo origen del barrio. Pues fueron pocos los núcleos familiares que finalmente se quedaron a defender su estancia en las canteras. Con lazos de unión y organización conformaron una gran familia que luego se constituyó como barrio.



Gráfico 2 Primera fase metodológica: Investigación Fuente propia. Archivo de las investigadoras.

Nota: El gráfico, ilustra el proceso adelantado en la primera fase de investigación, allí se evidencia una problemática y se establecen unas acciones para avanzar en la solución del problema. Al respecto aclaramos que en el marco de esta investigación pedagógica aportamos en el proceso desde el vínculo con la escuela del territorio. No obstante, se deben proyectar otras acciones para continuar aportando en la solución a la necesidad del relevo generacional.

Ahora bien, este grupo de participantes se conformó a partir de una necesidad manifestada por los líderes y la comunidad reunida en asamblea (ver gráfico 2). Pues en los

últimos años la participación de las nuevas generaciones ha ido en disminución lo que debilita la organización política dentro del territorio, esto se puede evidenciar en algunos encuentros en donde la poca participación de los jóvenes es evidente. Del mismo modo, en el marco del ejercicio investigativo se manifiesta la preocupación de un relevo generacional en las actividades correspondientes al mantenimiento del acueducto comunitario. Pues actualmente solo una persona del barrio, don David Chipó, se encarga de dicho proceso y su labor es fundamental para el diario vivir en el territorio. Por ello, el trabajo y el constante aprendizaje en torno al funcionamiento del acueducto comunitario debe ser de interés de todos los habitantes del barrio. Por consiguiente, es necesario que la primera infancia y la juventud asuman la responsabilidad histórica que les otorga su territorio para seguir luchando por un digno acceso al agua.

Es conveniente recalcar que la característica principal de las personas que participan actualmente del proceso organizativo son adultos y adultos mayores evidenciando una escasa participación de la juventud e infancia en los procesos. Estas reflexiones corresponden a nuestra primera fase de investigación en donde se acordó que para avanzar en la solución de esta problemática era necesario realizar una resignificación histórica del barrio y que esta hiciera parte del proceso educativo desarrollado en el territorio por medio del colegio IED Campestre Monte Verde Sede B.

Envolvernos tardes completas en las voces de las mujeres y hombres habitantes del territorio nos permite ir modelando la historia del barrio Bosques de Bellavista y emprender un recorrido permanente entre el presente y el pasado. El aroma a tinto, el cantar de los pocos pájaros que aún se encuentran en la zona y el ladrar de los perros ambientaban aquellas pláticas. Así, las tardes en el barrio adquirieron sentido gracias a las voces de los residentes que con sus recuerdos fueron dándole forma a esta historia. Sus narrativas, igual que los cinceles y martillos

que usan diariamente los artesanos para moldear las rocas (Ver imagen 7), son artífices de esta propuesta y los protagonistas de este proceso.



Fotografía 7 A punta de cincel y martillo se talla la roca. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2022.

Nota: De este trabajo surge la analogía con el tallar la historia del barrio correspondiente a nuestra segunda fase de investigación.

La reconstrucción histórica del barrio, construida desde las narrativas de algunos de sus habitantes, responde a la primera actividad planteada en el marco de nuestra fase inicial de investigación. Es por esto, que a partir de allí surgen las raíces de nuestra segunda fase *tallando la historia de las canteras* (Ver gráfico 3). La cual se centró en conversaciones guiadas por entrevistas semiestructuradas con los 6 participantes del ejercicio. Las casas de cada uno de ellos resguardaron en su interior los relatos que componen la historia de lucha y dignidad del barrio Bosques de Bellavista. Nuestras conversaciones en medio de risas, lágrimas y nostalgia nos permitieron remontarnos al pasado con el fin de comprender el presente.



Gráfico 3 Segunda fase de investigación. Fuente propia. Archivo de las investigadoras.

Nota: El gráfico ilustra los componentes de la segunda fase investigativa que nace de esa primera actividad planteada con los partícipes de esta propuesta. Así, para lograr el objetivo de reconstruir la historia del barrio implementamos como técnica la entrevista semiestructurada. Fue en este camino de diálogo permanente con las mujeres mayores, líderes y lideresas del territorio en donde surge el eje ambiental de nuestra propuesta pedagógica: el agua.

Una mirada al pasado: recorriendo el origen del barrio a partir de los recuerdos y olvidos

Son los recuerdos y olvidos de las señoras Herminia Casallas, Irene Hernández y María Torres los que tejen esta historia y dan sentido a las nuevas demandas y luchas para defender y permanecer en el territorio. Es así como emprendemos nuestro camino por el pasado a partir de las voces de esas mujeres que han luchado toda su vida por el territorio que hoy les permite vivir dignamente. Sus voces nos remontan a mediados del siglo XX en donde siendo tan solo unas niñas llegan, junto a sus familias, a habitar un pequeño predio perteneciente al Ministerio de Defensa.

Aunque cada uno de los relatos está impregnado por matices y circunstancias diversas, la llegada de cada una de las familias se vio marcada por las oportunidades que presentaba una ciudad en constante crecimiento. Así, Herminia que a pesar de no recordar con exactitud la fecha en la que llegó a las canteras, si tiene muy presente el motivo por el cual su familia se asentó en este territorio: “(...) fue que un sargento contrató a mi papá para que viniera a explotar la piedra y le ofrecieron campamento, herramientas y que se hiciera cargo de las máquinas y que contratará gente para trabajar” (Herminia Casallas, entrevista, 2022). Precisamente el motivo principal era la búsqueda de nuevas oportunidades laborales, que en muchos casos podían ser desconocidas para campesinos llegados a la ciudad.

Las primeras familias que habitaron el territorio llegaron de diferentes partes del país a causa de la violencia bipartidista desatada a mediados del siglo pasado. Con su llegada a las canteras se avivaba la posibilidad de volver a construir sus vidas allí. El testimonio de Herminia nos permite conocer las primeras familias que a pesar de no proceder del mismo lugar se asientan en las canteras, territorio que para todos se convertiría en su hogar.

Bueno ahí empezó todo ese proceso, empezó a llegar gente, gente de distintas partes y llegamos de la mano de la mamá, estábamos gorditos [se ríe] y aquí llegó primero mi mamá, luego llegó el compadre Miguel Hernández, el herrero, y llegó la familia de Genaro Chipo y Félix Tibaquira y la familia Torres y otras familias, pero la verdad no me acuerdo. (Herminia Casallas, entrevista, 2022)

El señor Miguel Hernández, compadre de Herminia es clave en esta historia, pues al ser el herrero asume un papel importante en las largas jornadas en las canteras. Él reparaba las herramientas y vivía en un campamento con sus hijos e hijas. Es así como llegamos al relato de la señora Irene Hernández, una hija de aquel herrero, ella también nos cuenta la razón por la que llegó de la mano de su padre al territorio.

Yo nací en Albán en un hogar muy pobre, pero mamita, abuelita tenía una finca grande y allá nos refugiábamos, cuando llegó la violencia que mataron a Gaitán todo se empeoró, todo se empeoró (...) A lo que voy, que durante todo el transcurso de la vida, fuimos llegando acá con gracias del ejército para

no alargar tanto eso, llegamos acá y papá se cría con la cultura, con las historias. (Irene Hernández, entrevista, 2022)

Estos dos relatos reflejan el diverso origen del barrio, así lo reafirma María Torres quien junto con su padre y madre se desplazaron de Anolaima a Bogotá a sacar piedra de las canteras (María Torres, entrevista, 2022). Fueron la violencia bipartidista, la falta de oportunidades laborales y el abandono del campo por parte del Estado algunos de los motivos de estos desplazamientos hacia la ciudad. Lo anterior entra en el marco del proceso de *colonización popular urbana*, un fenómeno característico en la configuración de las ciudades de Colombia, que es analizado por Jacques Aprile-Gnisset (1992) e interpretado por Lina Maria Sánchez Steiner (2008) para analizar las condiciones políticas y sociales en las que se dio esta urbanización.

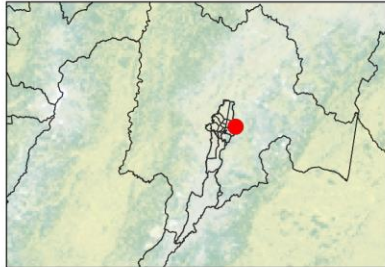
Para el autor, el proceso de urbanización en Colombia se dio de manera anormal, producido en medio de unas condiciones políticas y sociales también anormales enmarcadas en la situación de excepción del estado de sitio decretado por el gobierno después del Bogotazo. Adicionalmente, sus estudios demostraban que las zonas rurales expulsoras de población no eran zonas económicamente depresivas; al contrario, era la región central del país, la más rica, la que, aunque gozaba de una prosperidad agrícola creciente alrededor de la producción cafetera, expulsaba la población campesina. (Sánchez Steiner, 2008, p.64)

Bajo esta línea argumentativa, el origen de las ciudades en Colombia está en el campo, en las voces de aquellos campesinos desterrados que migraron a las ciudades a la fuerza. El caso del barrio Bosques de Bellavista a la luz de la teoría desarrollada por estos urbanistas, representa un ejemplo de los muchos que conforman el mapa colombiano y develan el origen campesino de la ciudad de Bogotá.

Al retomar el hito fundacional de barrio, las tres mujeres mayores nos comentan que al llegar a las canteras se asientan en sus alrededores con la ayuda y aprobación del ejército. Cabe aclarar que su primer asentamiento no corresponde con la ubicación actual, puesto que los hogares habilitados se construyeron en el lugar donde llegaron a trabajar. Eran unos cuantos

campamentos que el ejército había improvisado para que vivieran allí mientras trabajan en la extracción de roca.

Zona en la que se asentaron los trabajadores y trabajadoras de las Canteras del Ministerio de Defensa Nacional



Leyenda

■ Zona de las Canteras en la década de los 60

Fuentes cartográficas:
Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), NaturalEarth y Google Satellite

Fuente de Datos:
Trabajo de campo 2022 - Entrevistas con los habitantes

Sistema de coordenadas:
GCS WGS 84

Autoras:
Aura Valentina Beltrán Larrota y Ángela Gabriela Gómez Escobar
Fecha: 03 de agosto de 2023



Mapa 2 Zona en la que se asentaron los trabajadores y trabajadoras de las Canteras del Ministerio de Defensa Nacional. Fuente propia. Archivo de las investigadoras.

El mapa 5 permite visualizar la zona de las canteras, en donde se concentraban los campamentos. El polígono rojo que se evidencia en el mapa se realiza a partir de las descripciones dadas por la señora Irene Hernández.

Entonces sumerce, yo quisiera dibujarle acá, por ejemplo, acá está la casa de Yolanda, de ahí es de donde Yoli, de ahí para allá hacia donde está Blanca y Chata, que sumerce ya sabe, todo eso fue nuestra primer llegada y era una fila de campamentos que hizo el ejército hasta acá, de latas (Irene Hernández, entrevista, 2022).

A pesar de ser tan solo una niña cuando llegó a la ciudad, Irene Hernández recuerda de manera clara los pequeños campamentos, construidos por el ejército, que acogió a su familia recién llegada: “Vinieron los soldados con canecas, las desbarataron, las pisaban hasta que

fueran planitas y de aquí, de este lado hasta allá hicieron una fila, ponga usted de 6 piecitas y ahí metieron a las familias” (Irene Hernández, entrevista, 2022). Pero los campamentos se mantuvieron en la zona de las canteras que se ilustra el mapa 5 hasta el día en que la escuela de caballería comunicó a los trabajadores y trabajadoras que estaban en zona de alto riesgo

Y entonces ya en la escuela empezaron a molestar, que nos sacaban ¿por qué? por lo del polígono, porque ya empezó el polígono a disparar y todo eso, que vivíamos en alto riesgo que en cualquier momento podía llegar una bala perdida, podía pasar algo entonces nos trasladaron para aquí para arriba (...) (Herminia Casallas, entrevista, 2022).

En este proceso de traslado algunas familias se fueron y las que se quedaron se convirtieron en la base del barrio. Las conversaciones con las mujeres participantes nos permitieron reconocer el vínculo que se fue construyendo entre las familias que se quedaron en el territorio. Es por esto, que actualmente el barrio es reconocido por sus lazos de fraternidad, consanguinidad, cercanía y organización entre vecinos.

Desde este primer momento de llegada, inicia la construcción en torno a la defensa y permanencia en el territorio. El camino que se ha recorrido para que actualmente el eje comunitario y la organización barrial sigan siendo pilares fundamentales en el barrio responde a las diferentes disputas sociales, políticas y territoriales que han tenido que enfrentar a lo largo de los años. En consecuencia, el camino que se ha recorrido no ha sido fácil, por el contrario, ha estado lleno de vicisitudes que han sido afrontadas con valor y dignidad. Es por esto, que los espacios de conversación que compartimos con las mujeres, semilla de esta historia, estuvieron impregnados por unas narrativas que reflejaban la fuerza y unión de la comunidad dispuesta a quedarse en el territorio que los acogió.

Hacia la década de los 90 el Ministerio de Defensa instauró una demanda en contra de la comunidad, alegando que los predios habitados por la misma eran pertenecientes a la escuela de caballería, así lo documenta el periódico Vallejo (1990) (Ver imagen 8). Esta disputa surge

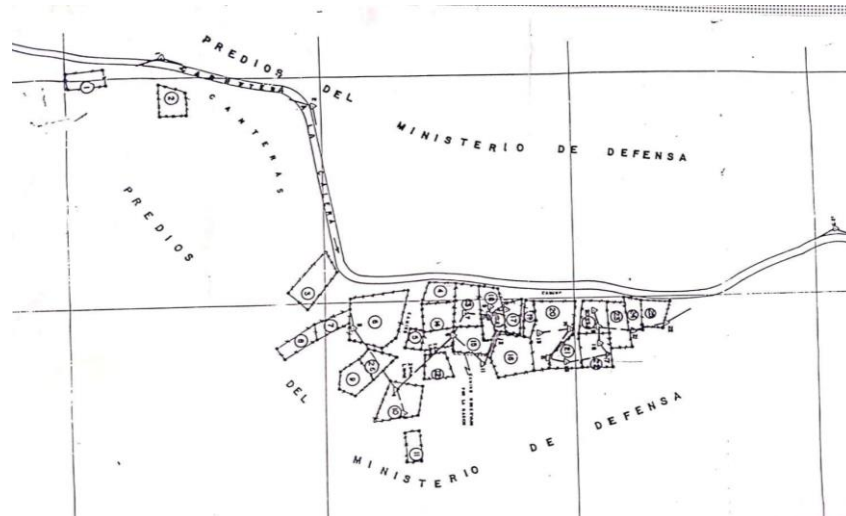
a raíz de las limitaciones que se presentaron por parte del Estado para la explotación de las canteras en los cerros orientales. Es aquí donde el Ministerio de Defensa al ver que ya no puede usufructuar las canteras que le pertenecen, y tampoco seguir explotando la mano de obra de los trabajadores y trabajadoras que habían traído con este objetivo, los denominan invasores de la tierra, iniciando un conflicto que buscaba sacar a las familias de allí.



Fotografía 8 Noticia periódico El Tiempo 1990. Fuente Archivo de la JAC. 1990.

Sin embargo, la comunidad inició una disputa en defensa de su estadía en el territorio acompañados por Fedevivienda, organización que se encargó de entregar las casas prefabricadas por medio de un sistema de codeudores. Es necesario señalar, que la organización acompañó este proceso ya que consideraba legítima la permanencia de la comunidad que en un inicio se instauró con ayuda del Ejército y último mismo fue el encargado de generar infraestructura como la Escuela Julio Antonio Gaitán y parcelar la tierra de las canteras, como

se observa en el mapa 4. Además, la comunidad alegaba que ellos no eran invasores, que trabajaron en las canteras por 39 años sin alguna remuneración y con paupérrimas condiciones laborales.



Mapa 3 Predio las canteras, planos del Ejército Nacional Dirección de Ingenieros. Fuente Archivo de la JAC. 1992.

El conflicto que atravesó la comunidad con el Ministerio de Defensa se convirtió en una de las oportunidades para demostrar con dignidad y valentía que tenían el derecho de seguir habitando las tierras que trabajaron durante tantos años. Para la comunidad, estos ataques por parte del Ministerio resultaban incoherentes ya que estas familias a las que querían despojar son las mismas que ellos instalaron y acogieron para que explotaran las canteras y con este material se pudiera construir lo que hoy se conoce como el Cantón Norte. Esto se ejemplifica con las precarias condiciones laborales a las que fueron sometidos diariamente los trabajadores y trabajadoras quienes no recibían una retribución económica por su fuerza de trabajo.

¿El ejército pagaba algún jornal por su trabajo? Ahí daban un recibo, como un vale, no más y dieron el pedacito de tierra para que construyéramos la casita y así las 27 familias que eran, pero yo no me acuerdo que familias eran bien, pero eran 27, porque mi mamita hablaba que eran 27 familias. (María Torres, entrevista, 2022)

El relato de María Torres nos permite reflexionar frente al fuerte proceso de alienación del trabajo que vivieron estas familias. Pues no solo se les quitaba su fuerza de trabajo, sino

que además se construyó una relación aparentemente solidaria entre el ejército y la comunidad. Relación que desapareció cuando su estadía no representaba ningún beneficio para la institución. Irene Hernández recuerda con añoranza aquellas buenas acciones que el ejército tuvo con su familia y vecinos: “Los soldados nos trajeron colchonetas, ósea no ellos sino los comandantes, que en ese tiempo habían” (Irene Hernández, entrevista, 2022). No obstante, también recuerda el momento en el que las buenas acciones se transformaron en intentos de lanzamiento.⁵

Ya después cambiaron los comandantes y todas esas cosas y ya no vinieron unos tan buenos ya nos querían sacar que ya ustedes saben toda la historia (...) porque vinieron a asustarnos con la autoridad, con la fiscalía y sin tener una preparación de haber ido a la universidad. (Irene Hernández, entrevista, 2022)

Evidentemente la respuesta de las familias ante los intentos de desalojo fue la consolidación de una organización sólida que les permitió emprender una lucha por la defensa y permanencia de su territorio. Los mecanismos implementados por la comunidad fueron variados, las acciones de hecho, como las barricadas y las consignas de dignidad ante las amenazas de despojo, dieron paso a las acciones de derecho como la demanda impuesta por la comunidad. En consecuencia, el proceso jurídico se culmina hacia el año 1993 en donde se dictamina que el Ministerio de Defensa está en la obligación de entregarle a la comunidad las escrituras de cada uno de los lotes, 39 en total. Esta victoria se consolidó como el fruto de una larga y constante lucha, en las voces de María, Herminia e Irene este momento se manifestó en una gran jornada de celebración en donde los abrazos, las lágrimas y el festejo fueron los protagonistas.

Junto a este proceso la comunidad desarrolló un censo poblacional en donde se registró un total de 263 habitantes, entre ellos 169 adultos y 94 niños y niñas (Archivo JAC Bosques

⁵ En las entrevistas realizadas a la acción de desalojar se le denomina lanzamientos.

de Bellavista, 1993). Esta población tiene una fuerte herencia familiar e histórica vinculada con el trabajo en las canteras y el tallado de roca. Por esta razón, en la actualidad existe la venta informal de material de construcción a lo largo de la vía pública.

Y se fue construyendo la organización en torno al agua

Al evocar los recuerdos de aquella historia de disputas y victorias es inevitable hablar paralelamente de las necesidades que surgen al construir este barrio. Mientras el conflicto jurídico con el Ministerio de Defensa transcurría en las paredes de los juzgados, en el territorio la comunidad se organizaba en torno a la búsqueda de la vida digna en el barrio. Ello implicó el mejoramiento de sus viviendas y la provisión de elementos vitales para la vida, como lo es el agua, la luz, espacios de ocio, calles y escuela, en otras palabras, todos los elementos necesarios para la configuración de un barrio. Ahora bien, estas intervenciones de la comunidad en el lugar donde vivían transformaron físicamente el territorio.

Las palabras de las mujeres participantes de estas entrevistas nos describen el paisaje que acompañaba el día a día de los trabajadores y trabajadoras de las canteras. El bosque nativo que los rodeaba propició su estadía en las montañas, puesto que proveía a las familias de dos cosas fundamentales. La primera consistía en un ingreso económico, pues gracias a la diversa flora del bosque, las mujeres, niños y niñas podían ir a recogerlas y venderlas. Con ello obtenían un ingreso que reemplazó la falta de pago ante el trabajo en las canteras. Recordemos que este se pagaba con una especie de vales que los trabajadores y trabajadoras redimían en las tiendas de provisión del ministerio.

¿Cómo era la vegetación? En ese tiempo había vegetación antes silvestre toda natural, vendíamos las flores, casi todos los chinos iban a vender flores, la mayoría de pelaos el día sábado, el día domingo ese era el oficio de ellos, ir a vender sus flores. Iban allá a la quebrada a traer parásita blanca, amarilla, que es donde se da, en la quebrada. (Herminia Casallas, entrevista, 2022)

Estos ingresos eran importantes ya que les permitía comprar otros productos que no podían adquirir con los bonos que les entregaba el Ministerio por su trabajo en las canteras. Así lo manifiesta Irene cuando recordaba su niñez en el barrio:

El día sábado bajaban de La Calera unas personas a vender moras, leña, esa cultura de vender los palitos [refiriéndose a la leña] era porque el día sábado bajaban de La Calera y lo llamábamos, alguien puso “Ahí viene el tren de La Calera” y yo era feliz porque yo a esa edad que más se distraía uno, no había luz, no había un televisor, de pronto un radio. (Irene Hernández, entrevista, 2022)

Estos recuerdos han sido plasmados en poemas, canciones, dibujos y fotografías que cada una de ellas guarda como sus más valiosos tesoros y que, desde un acto de confianza, compartieron con nosotras (Ver imagen 9).



Fotografía 9 Ahí viene el tren de La Calera. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2022.

Nota: La imagen muestra un dibujo que realizó la nieta de la señora Irene Hernández plasmando los recuerdos de su abuelita.

El segundo elemento fundamental, facilitado por la posición geográfica y las características del terreno, posibilitó un fácil acceso al agua ya que el barrio se bañaba por fuentes hídricas como quebradas, pozos, nacederos y lagunas. La abundancia de este líquido

vital permitió que los habitantes se abastecieran sin ningún problema convirtiéndose en una solución a corto plazo a falta de acueducto.

Pero acá en este lado había un piedrón grande, una piedra donde uno se podía meter y cabía de pie y ahí era el nacedero de agua, ahí era un nacedero de agua hermoso que salía y de ahí cogíamos, todas las personas cogían agua. (Irene Hernández, entrevista, 2022)

Irene en su relato nos cuenta la importancia de estos nacederos de agua cercanos al barrio para el diario vivir de las familias. Allí se empieza a construir las memorias populares del agua en este barrio, vinculadas en un inicio con los nacederos como lugares de encuentro, configuración de prácticas y abastecimiento de este líquido. La abundancia de estos lugares donde brota el agua les permitió generar algunos acuerdos para su recolección. Como por ejemplo tener precaución de no rebotar el nacedero (como le decía Irene a no remover el sedimento) para garantizar que el siguiente accediera a agua limpia. Además, garantizar que la vegetación de los alrededores fuera la apropiada para que no mermaran (disminuyeran). Estas experiencias se vinculan con la conceptualización planteada por Daniela Teherán, Gleidys Teherán y Juan Torres (2022) sobre las memorias comunitarias del agua. En este marco referencial “las personas se piensan el agua en sus comunidades, en la misma medida se configuran a partir de varias dimensiones que, a modo de capas, relacionan lo social, lo cultural, lo biológico y lo natural, con las necesidades de las personas en cuanto a lo hídrico” (p.54).

No obstante, con el transcurrir de los años, el crecimiento demográfico en el territorio, la intervención del ser humano y procesos forestales implementados por la Corporaciones Autónomas Regionales (CAR) y el Instituto Nacional de los Recursos Naturales Renovables y del Ambiente (INDERENA) llevaron a que las fuentes hídricas se secaran. Las mujeres y líderes actuales del territorio recuerdan el momento en el que, tras un incendio forestal cerca al barrio, las instituciones enviaban camiones repletos de especies invasoras como acacias, pinos, retamo espinoso, entre otros, para su siembra en la reserva.

Si bien en aquel momento no comprendían la magnitud de este hecho, actualmente reconocen el daño que esto ha generado ambientalmente para la comunidad y la zona. Pues no solo secó las fuentes hídricas del barrio, sino que hoy día representa un peligro al ser especies de gran tamaño ubicadas en una tierra que no les permite estabilidad. Esto ha representado deslizamientos de tierra, caída de árboles, migración de fauna y flora nativa, entre otros. Por consiguiente, este lugar se ha convertido en un eje de investigación clave para comprender problemas ambientales de gran envergadura (Ver imagen 10).



Fotografía 10 Conociendo el territorio y sus problemáticas ambientales
Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2022.

Nota: En el marco del seminario “Estudios Ambientales” se realizó una visita por la Bocatoma el día 17 de febrero del año 2021 en compañía de Rosa Libia Larrota, habitante del barrio, quien a lo largo del recorrido nos contó algunas problemáticas como la siembra del Pino.

El inminente daño de las fuentes hídricas representó un nuevo problema para los habitantes de las canteras pues sin agua, el quedarse a habitar el territorio era una

incertidumbre. La solución llegó junto a la organización, la unión de la comunidad en torno a la búsqueda para acceder al agua llevó a proyectarse un acueducto que les garantizara, en un futuro, seguir con la lucha jurídica y con la permanencia en el territorio de los trabajadores y trabajadoras y las nuevas generaciones.

Llegar a este punto de la historia nos permitió reconocer la complejidad del proceso que recorrieron estas familias. Lo que hoy es el acueducto comunitario Acuabosques es el reflejo de trabajo, reuniones, ideas, conflictos y autogestión. Estos elementos son propios de la forma en que surgió esta comunidad, pues es un barrio de campesinos recién llegados a una ciudad que crecía sin dar espera y los obligaba a configurar una identidad vinculada a las dinámicas urbanas. De allí la necesidad de traer a colación la categoría de *comunidad popular urbana*, un intento de vincular la práctica con la teoría, pues responde a la autodenominación que hacen los habitantes actuales del territorio frente a su situación y a su historia.

Es el andar cotidiano por las calles y las conversaciones con los vecinos y líderes del barrio las que permiten comprender una de las mayores contradicciones existentes en el campo teórico. Actualmente la pretensión de denominar al barrio como un territorio de carácter rural desde el nuevo POT - Bogotá reverdece 2022-2035 (discusión que se desarrolla en el apartado de las disputas a nivel normativo) entra en tensión con la configuración identitaria de los habitantes. Pues a la luz de la historia que hemos venido resignificando, hubo un cambio en relación no sólo del sujeto con la tierra, sino de sus prácticas cotidianas y de la vida misma vinculada, necesariamente a la ciudad en crecimiento.

Lo anterior se empalma a las discusiones teóricas que plantea Zibechi (2015) en torno a las formas en las que se hace comunidad. Si bien, contextualmente el autor hace referencia a la configuración de comunidades en El Alto, Bolivia, la reflexión que plantea permea la historia y la forma en la que se han tejido los vínculos en el barrio Bosques de Bellavista. Una de las primeras reflexiones que resaltamos, es la forma en la que se ha configurado esta comunidad y

su vínculo con el sistema de deliberación colectiva para el uso común de los medios materiales que ofrece el territorio (p.49). Asimismo, otro eje de análisis aterrizado al barrio consiste en la importancia de la organización a partir de los vínculos vecinales que, aunque no se representan en una organización institucional se fortalecen diariamente desde los procesos de autogestión colectiva.

Si apelamos a un ejemplo donde se resalte este tipo de organización que se da en el seno de las mismas organizaciones sociales entre los habitantes de la comunidad, en 1984 sale a la luz el comité de trabajo el cual buscaba de manera mancomunada llevar agua al barrio. Este primer foco de organización se dio en torno a una necesidad primordial, puesto que, si bien en las cercanías de los asentamientos improvisados existían pozos que abastecían a la comunidad, era evidente la necesidad de construir un acueducto comunitario que brindara posibilidades para habitar plenamente la montaña.

Fue así como estos primeros encuentros organizativos permitieron la construcción de su primer acueducto comunitario denominado “La Laguna”, el cual con los años no pudo dar respuesta al crecimiento demográfico en el barrio. Cabe mencionar que este acueducto fue construido a partir de los saberes y del trabajo de la comunidad sin recibir ayuda del Estado y/o el Ejército colombiano.

Era una laguna, pero esa laguna era abajo en la piedra y ahí en eso subía uno y lavaba y había unos tanques de Eternit y eso era donde se cogía el agua, pero después fue cuando nos fuimos para arriba, la bocatoma a traer el agua. (María Torres, entrevista, 2022)

La Bocatoma, lugar que menciona María, se convierte actualmente en la estrella fluvial del barrio Bosques de Bellavista y en la raíz del segundo acueducto comunitario (Ver imagen 11). Al ser este lugar una fuente hídrica retirada del territorio, de difícil acceso y perteneciente a predios privados (familia Londoño y Zuluaga) las familias se organizaron para gestionar los permisos (concesiones) necesarios y conseguir elementos como mangueras, tubos, palas, machetes, rastrillos y demás herramientas de utilidad para intervenir el terreno.

¿Cómo se construyó el acueducto? Rozando, llevando materiales, chicos, viejos, grandes, bueno, creo que fue todo el mundo que trabajó allá. Llevaban para hacer almuerzo allá ¿no? Y bueno el día que llegó el agua aquí, eso fue mejor dicho una alegría, una alegría muy grande. (Herminia Casallas, entrevista, 2022)

Así como Herminia nos ilustra con sus palabras el día a día de las jornadas de trabajo en la Bocatoma, su vecina y gran amiga María rememora con añoranza el trabajo de sus vecinos y familia para lograr lo que hoy es el acueducto y menciona con gran importancia el valor de este recurso para el territorio: “Todos los domingos nos tocaba ir a trabajar, llevar arena, mixto y abrir chamba (...). Los dos tanques que se hicieron, que son una bendición, que uno tenga agua, porque ahorita tener agua, agua pura, muy poca el agua que hay.” (María Torres, entrevista, 2022) Sin duda, fue un trabajo de constante organización y esfuerzo colectivo que llevó a la obtención del agua y con ello a la garantía de seguir viviendo en el territorio.



Fotografía 11 Bocatoma. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2022.

Nota: La foto ilustra uno de los nacederos que conforma la quebrada el Chicó anteriormente denominada “Tauro”

¿Pero cómo fue el proceso de gestión para la captación de estas aguas? Al respecto, María Torres recuerda las etapas que vivieron para consolidar su acueducto. En primer lugar, se realizó la exploración del terreno en 1986 liderada por el Comité de Trabajo del barrio. Ellos

se encontraron con un terreno accidentado que dificultó el acceso del material destinado al proyecto (Ver imagen 12).



Fotografía 12 Construcción del acueducto comunitario. Fuente Secretaria Distrital de Planeación. 2015.

Nota: Recuperado de *¡Así se viven los cerros! Experiencias de habitabilidad* [Fotografía] Secretaría Distrital de Planeación, 2015.

A pesar de las dificultades económicas, geográficas y logísticas la comunidad logró un foco de organización en torno al agua. En segundo lugar, se procedió a captar las aguas de uno de los nacederos de la quebrada Chico que es la que abastece el acueducto. Esto permitió, no solo la construcción del acueducto, sino el fortalecimiento de los lazos que existían en el barrio ya que todos se comprometieron a realizar actividades y/o labores con un objetivo común. De esta experiencia comunitaria se resalta la autogestión de los pobladores y pobladoras para lograr recolectar recursos económicos por medio de bazares, rifas, donaciones y así, finalmente, culminar con la infraestructura del acueducto.

Para esto el comité se divide en dos equipos de trabajo: unos se encargaban del trabajo fuerte como la apertura de la chamba y otros se encargaban de la autogestión de recursos. En el equipo de gestión

jugaron un papel fundamental las mujeres, quienes fueron las que dedicaban el tiempo para ir a las instituciones a gestionar las ayudas. (Fundación Trenza, 2012, p. 18)

Luego de la captación del agua en la bocatoma se construyó la planta de tratamiento, en donde las jornadas de trabajo fueron fundamentales. Allí, se trabajó en torno a un primer tranque, el cual con los años fue deteriorándose y obligando a la comunidad a construir uno nuevo (Ver imagen 13). Lo anterior refleja un permanente trabajo organizado, el cual permitió culminar el proyecto del acueducto. Este proyecto se convierte en un logro de la comunidad expresando su permanencia en el territorio y garantizando a la población unas condiciones de vida digna. Su organización y mantenimiento sigue siendo voluntario y la comunidad día a día actualiza sus aprendizajes frente al cuidado del agua. En suma, esta experiencia revela un proceso constante de acción colectiva de la comunidad para permanecer en el territorio.



Fotografía 13 Jornada de trabajo en la planta de tratamiento de agua. Fuente Archivo JAC. 2022.

En efecto el agua organiza los territorios y la historia de su lucha por el acceso ilustra cómo se configuran esas memorias populares del agua. En los relatos de los habitantes es

posible evidenciar este fenómeno en donde se entreteje otra relación con este líquido se configuran en torno a su acceso. Una relación que no se fundamenta desde intereses mercantiles e individuales, sino que como principio político propugna el agua como derecho fundamental, por ende, acceso democrático. Al darle predominancia a aquello que Vandana Shiva (2003) denomina las acciones colectivas para la gobernanza del agua y en efecto, un control colectivo sobre este líquido se posiciona un lugar de enunciación que permite repensar las relaciones con la naturaleza.

En línea de los trabajos de Elizabeth Jelin (2002) esos olvidos, recuerdos, silencios y emociones nos permitieron acceder a los saberes en torno al agua y a la historia de lucha por su acceso en el territorio. El evocar las dificultades que la comunidad ha vivido en su proceso, el abandono estatal y la destrucción de sus fuentes hídricas, permite resignificar la historia del barrio fortaleciendo el sentido de pertenencia y la organización colectiva de los habitantes del territorio. Este ejercicio nos permite afirmar que en aquellos lugares donde hay una ausencia estatal, es posible la organización y el cultivo de sentires de lo común, de principios comunitarios.

Finalmente, todo este tránsito por la búsqueda de dignificar la vida en el barrio fue tallando entre los habitantes y el territorio un vínculo que gestó una conciencia ambiental. María, Irene y Herminia durante sus relatos siempre recalcan la importancia de la ubicación del barrio, las características naturales del territorio para su paulatina construcción y organización en torno al agua. Esta última es y seguirá siendo el eje articulador de sus luchas. Es en estos sentires de agradecimiento y en los vínculos que a lo largo de los años la comunidad ha tejido, que nuestra investigación pedagógica adquiere un enfoque ambiental haciendo énfasis en las memorias populares del agua que como lo mencionamos anteriormente, se constituyen en el principal eje de organización en la comunidad.

En un ejercicio de reflexión del proceso adelantado por la comunidad para acceder al agua reconocemos que, al ser un barrio no legalizado, la participación del Estado ha sido completamente nula y por ello se siguen fortaleciendo los lazos organizativos y de autogestión. Este hecho no es menor, pues junto con la organización en torno al acueducto se tejió un sentido político y ético de habitar los territorios a partir del principio de lo común y lo democrático. Esto puede ser entendido a partir de lo que plantea el profesor Alfonso Torres (2013) sobre las comunidades como interpelación y alternativa al capitalismo: “Sea como modo de vida, como vínculo, como ethos o como utopía, comunidad aparece como incompatible con la racionalidad, con las relaciones, con la ética y con el proyecto capitalista.” (p. 199). El barrio Bosques de Bellavista, es un claro ejemplo de lo que una comunidad, desde el sentir organizativo, puede lograr sin la intervención del Estado y del sistema que impregna de individualismo los procesos.

Paralelamente, mientras se avanzaba en la captación, mantenimiento y tratamiento de aguas, se adquiere la personería jurídica para la Junta de Acción Comunal (JAC) y los diferentes comités que aún perviven en la comunidad. Las JAC son una organización de primer grado, así lo estipula la Ley 743 de 2002. Bajo este enfoque de democracia participativa los habitantes del Barrio Bosques de Bellavista adquieren la personería jurídica hacia el año 1993, la cual figura con el número 244. Actualmente, la JAC está conformada por un total de 184 afiliados al libro.

El proceso para adquirir la personería fue arduo y con bastante trabajo, principalmente de las mujeres. Puesto que fueron ellas, quienes buscaron mecanismos para formalizar las luchas. Así la JAC tuvo como primera presidente a una mujer, la Sra. Carmenza Sánchez quien trabajó por la comunidad hasta los últimos días de su vida. Antes de establecerse formalmente la Junta, se emprendieron proyectos orientados a la labor colectiva en el barrio, como lo fueron las huertas experimentales, construcción del polideportivo, talleres de lectura, organización de

caminatas para la siembra de árboles nativos y eventos culturales. Dichos proyectos fueron mejorados y otros creados una vez se obtuvo la personería jurídica. Verbigracia, en los últimos años se emprendió el proyecto *Cárcamo aguas lluvias*, que de la mano de Aquabosques, se centra en la canalización de las aguas lluvia en el sector alto del barrio con el fin de prevenir deslizamientos en el terreno.



Fotografía 14 Construcción del Polideportivo en 1986. Fuente Archivo JAC. 2022.

La imagen 14 evidencia una actividad organizada antes de establecerse la JAC, la cual hace referencia a uno de los trabajos que se realizaron para la construcción del polideportivo. Jornadas como estas fueron y son un pilar fundamental para construir conjuntamente lo que actualmente es el barrio. Lo anterior es evidencia de la organización y ejemplo de lucha de larga data que se ha fortalecido con el reconocimiento que hace el Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal (IDPAC) a la comunidad.

La lucha organizada: logros, disputas, fracturas y nuevos problemas

Las mujeres mayores que relataron desde sus sentires la historia de construcción y organización del barrio han sembrado en sus hijos, hijas, nietos y nietas la semilla de la lucha para defender y permanecer en su territorio. Por esto, en la actualidad son los líderes quienes cosechan el fruto de la unión y el trabajo comunitario. En el marco de esta investigación pedagógica y durante las conversaciones con las mujeres mayores reconocimos la importancia de acercarnos a las voces de quienes encaminan el proceso actualmente. Pues si bien, los adultos mayores siguen siendo el núcleo de la organización, son los nuevos líderes quienes han tomado en sus manos esta labor y por ende sus experiencias complementan esta historia.

Son los saberes de José Alirio Larrota Aponte, María Angelica Larrota Casallas y Rosa Libia Larrota Aponte los que nos acercan a los procesos actuales en el barrio. Cabe aclarar, que, si bien ellos tres son los partícipes de esta investigación, recogen el trabajo y las voces de los hombres y mujeres que participan día a día en la organización. Las vivencias y posturas que han construido a lo largo de sus vidas como habitantes del territorio fueron claves a la hora de orientar nuestra propuesta pedagógica en el barrio. A pesar que en un principio nuestra propuesta iba dirigida a los jóvenes del territorio fueron José, Angelica y Libia los que nos propusieron volver a las semillas retomando el vínculo de la escuela y la comunidad a partir de la historia de la organización en torno al agua. Un vínculo que actualmente se encuentra en tensión por un conflicto jurídico emprendido por la comunidad en contra del Ministerio de Educación.

En las conversaciones con el actual presidente de la JAC, Alirio, la vicepresidenta Angelica, y la extesorera de ACUABOSQUES Libia es inevitable retornar al pasado que previamente las mujeres mayores nos contaron, pues, aunque ellos eran tan solo unos niños fueron partícipes de los procesos organizativos de la comunidad para mantenerse en el territorio. Sus recuerdos los llevan a reconocer las transformaciones que se han dado en el

paisaje del barrio, principalmente en las casas, ya que las mejoras en las viviendas en el barrio son notables a lo largo de los años. Así Angelica con una gran sonrisa en su rostro nos comparte el momento en el que llegaron las casas prefabricadas, como una iniciativa liderada por las mujeres del barrio. Quienes apoyadas por la Federación Nacional de Organizaciones de Vivienda Popular (Fedevivienda) lograron obtener las casas prefabricadas por medio de un sistema de codeudores.

La unión es la imagen más representativa para evocar el pasado y el sentir de trabajar en equipo por un bien común permitió tallar pulso a pulso la actualidad del barrio. Sin embargo, los sentires de estos líderes también reflejan los conflictos y disputas que acompañan el desarrollo de la organización. Alirio, presidente de la JAC, nos comparte su indignación frente al desinterés y la poca participación de la comunidad en los últimos años.

Pero eso se ha venido, ha venido cambiando a través del tiempo ¿sí? porque la gente digamos hoy día, incluso de la misma generación nuestra hay gente que ya no se preocupa, no se está preocupando por nada, no le infunde a sus hijos la realidad de lo que nos ha costado tener lo que tenemos ¿sí? sencillamente se limitan a gozar de todo lo que nosotros hemos luchado y tenemos y hoy día se dirigen a nosotros en una asamblea a reclamarnos (...) (Alirio Larrota, entrevista, 2022)

La transformación es notable, y hace parte de la necesidad que se evidenció en la primera fase de la investigación. Asimismo, se incorpora en las reflexiones en torno a la categoría de *comunidad popular urbana*, pues si bien la organización en las comunidades está marcada por unos fuertes lazos de fraternidad y solidaridad, el trasegar del tiempo y los intereses individuales pueden fragmentar y transformar estos vínculos. En Bosques de Bellavista la fractura se dio, paradójicamente, por lo que tanto habían luchado, las escrituras de los predios. Pues con la adquisición de la escritura se adquirió el sentido de la propiedad privada afectando de manera contundente el carácter colectivo que había caracterizado a esta comunidad. Esta lectura crítica de la realidad actual del barrio se manifiesta en los relatos de los líderes con un tono de indignación y tristeza.

Yo he escuchado gente de mis mismos compañeros en ese tiempo cuando fundamos la junta, mis mismos compañeros diciendo, “yo ya tengo mi escritura, mi escritura me la dio el Estado” y a mí eso es totalmente, digámoslo lo hacen ver como si fuera bueno y que nadie nos puede con nada, pero la realidad es otra (...) (Angélica Larrotta, 2022)

Lo anterior refleja las diversas tensiones en las que se mueven las comunidades, resultado de la misma dinámica de una sociedad fluctuante que constantemente se encuentra en transformación. Por lo tanto, su lectura desde el plano teórico no puede entender la comunidad como algo estático, homogéneo y por lo tanto ideal. Por ello, durante la construcción de la categoría “comunidad popular urbana” resaltamos la diversidad en las formas de habitar el territorio las cuales inciden en la transformación constante de las organizaciones comunitarias.

Llegados a este punto, en el barrio Bosques de Bellavista, la JAC se configura como una de esas diversas formas en las que la comunidad habita el territorio. Además, representa la organización barrial ante las instituciones estatales, configurándose a lo largo de los años como la principal herramienta para visibilizar el proceso de lucha por el territorio. Actualmente, junto al acueducto comunitario ACUABOSQUES, se configuran como las bases que garantizan la permanencia en el territorio ante la no legalización de la urbanización. Sin embargo, los líderes reconocen la poca participación de las nuevas generaciones en los procesos organizativos. Por consiguiente, emerge la preocupación por un relevo generacional que garantice a sus familias la lucha por permanecer en el territorio.

Este relevo generacional debe caracterizarse por un compromiso consciente que reconozca los actuales conflictos que atraviesan el barrio. Por ende, no es una tarea sencilla pues como lo plantea el presidente actual de la JAC, son varios los intereses que acechan al territorio por su posición estratégica, gobernanza del agua, riqueza ambiental y bellas vistas.

Por una parte, eso es lo que está pasando, lo que las entidades hacen, los intereses que se están manejando oscuros allá, eso es una realidad. Y aparte de eso súmele todo lo que está pasando ahorita a través de lo

del cambio climático ¿sí?, entonces estamos, los enemigos nos están encerrando suave pero la gente no es consciente de eso, no toma conciencia de eso. (Alirio Larrota, entrevista, 2022)

De allí, la importancia de sembrar en las nuevas generaciones la semilla de la lucha y la organización, para garantizar una habitabilidad digna por muchos años más. El reconocimiento de este problema fue significativo para esta investigación pedagógica, pues puso en escena a los actores de la propuesta. Asimismo, en este recorrido, encontramos grandes incertidumbres y adaptaciones. Pues en un principio pensamos trabajar con los jóvenes del territorio, empero, al ser tan poca su participación, fueron Alirio, Angelica y Libia quienes nos propusieron articular la historia con la escuela. Así, desde este lugar se trabajó en dos sentidos, por un lado, en restablecer el vínculo comunidad-escuela, por otro lado, en sembrar la semilla de lucha en las primeras infancias del territorio.

Indiscutiblemente, la pérdida del vínculo comunidad-escuela es una de las principales disputas que hoy por hoy aqueja a los habitantes del barrio. Con el objeto de reflexionar a profundidad sobre este vínculo, nos abocamos al pasado para ir tejiendo las conflictividades y disputas que se presentan en la actualidad. El colegio campestre Monte Verde Sede B que hoy es habitado por los niños y niñas del territorio, guarda en sus paredes los recuerdos de las generaciones que actualmente sustentan la lucha. En sus memorias este lugar era conocido como la escuela Julio A. Gaitán, construida por la comunidad, en conjunto con la Escuela de Caballería, para la educación de los niños y niñas de las familias llegadas a las canteras.

Esta escuela fue creciendo gracias al cuidado otorgado por los habitantes. Su apropiación del espacio nace de la reducida área destinada para el salón comunal, pues al ser una comunidad en crecimiento necesitaban un salón amplio en donde desarrollar las asambleas o en su defecto un espacio que permitiera la integración barrial. Esto, sumado a que la escuela Julio A. Gaitán es la institución educativa en donde sus hijos e hijas se forman, les permitió construir un vínculo que se fortaleció al transcurrir de los años. Fueron los bailes, las rifas, bingos, los bazares y las fiestas las que impregnaron del color de la alegría este espacio,

llenándolo de significado y valor para la organización. Tanto así, que el día en que la escrituración llegó al barrio la escuela se denominó zona común y fue el lugar en donde se celebró este logro.

En este ejercicio de escritura emergieron nuevas inquietudes frente a este lugar, como por ejemplo ¿quiénes eran los docentes que trabajaban allí cuando los predios pertenecían al ministerio de defensa? o ¿quién fue Julio A Gaitán para que la escuela llevara su nombre? Aunque los testimonios de los habitantes no nos permitieron dar respuesta a estas inquietudes, reconocemos en sus narrativas que hoy el Colegio Campestre Monte Verde Sede B, es un lugar cargado de sentido que acompaña las memorias de los habitantes. No obstante, en el momento en el que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) entra a ser el ente encargado del funcionamiento de la escuela, esta pierde su carácter comunal y a los habitantes les es prohibido usufructuar el suelo.

La escuela hace muchos años era nuestro centro y sigue, bueno pues ahora está prohibida para la comunidad, pues lamentablemente creo que todas las personas de la comunidad no le vieron problema al dejar que de pronto colocaran una guarda de seguridad, que fuera un sitio cerrado. (Libia Larrota, entrevista, 2022)

En respuesta a estas restricciones y por su valor a nivel de la organización, actualmente la comunidad enfrenta un proceso jurídico en contra del MEN en donde se solicita llegar a un acuerdo frente al uso del suelo. Nada de lo expuesto hasta aquí significa que la comunidad quiera evitar que el suelo se utilice con fines educativos pues conocen de antemano la importancia de la educación para las nuevas generaciones del territorio. Sin embargo, al ser poseedores legales del predio se busca, en primera instancia, este reconocimiento e igualmente la retribución económica al ser el MEN quien usufructúa el suelo. Nuestros líderes nos afirman que la retribución económica (arriendo o venta del predio) se busca con el fin de restaurar el salón comunal del barrio, dado que este se encuentra en precarias condiciones, impidiendo su uso.

Todas estas reflexiones, nos conducen metodológicamente a trabajar con la intención de establecer este vínculo, pues son muy pocas las veces en que la comunidad y sus voces entran al centro educativo. Las pocas veces en las que se ha podido establecer un encuentro de la comunidad con la escuela ha sido desde acuerdos entablados por la rectora del colegio y el presidente de la JAC. Este último, fue quien nos permitió ingresar a la institución permitiendo el encuentro de nosotras con la actual rectora Rocío Pesca.

En consonancia con lo anterior, reconocemos que el relevo generacional es de largo aliento, no obstante, con la propuesta pedagógica que implementamos, aportamos en los primeros pasos para dar solución a esta situación. Por ello, proyectamos como objetivo trascendente, seguir trabajando en la articulación con la escuela, pese a todo lo que se está desarrollando en la vía jurídica. Pues consideramos que a la luz de la defensa y permanencia en el territorio es vital mantener la organización barrial y permitir la entrada de nuevas voces.

A partir de los relatos compartidos por cada uno de los partícipes en las entrevistas semiestructuradas, elaboramos un material pedagógico que nos sirvió de insumo para la implementación pedagógica. Este proceso de elaboración estuvo mediado por diversos ajustes a nivel de forma y contenido. Es por ello, que en este ejercicio de creación resaltamos la constante retroalimentación de las profesoras de la institución educativa y los comentarios de Alirio, Angelica y Libia. Por ello, dedicamos las siguientes líneas a las reflexiones que paso a paso surgieron durante la elaboración del material pedagógico y la sistematización de entrevistas.

En un inicio teníamos presente que a partir del trabajo en campo se debía crear un material que fuera insumo para la implementación pedagógica, medio de retribución a los participantes de la investigación y material de memoria para la comunidad. Al comenzar este proceso de creación, evidenciamos que nuestro primer reto era tomar las voces que conforman la historia del barrio Bosques de Bellavista y transformarlas en relatos cortos e historias

envolventes. Con el propósito de compartir con los niños y niñas de transición la historia de lucha y organización del territorio a partir de la búsqueda y preservación del agua.

Al recordar que hablar de la historia del barrio es hablar de la historia del agua nuestra perspectiva educativa adquiere un enfoque ambiental. Es por esto, que tomamos como primera medida relacionar las historias de los habitantes con el territorio que acompaña día a día los pasos de los niños y niñas de la escuela. La montaña, el páramo, la quebrada y el barrio se convierten en la excusa perfecta para volver al pasado y conocer la historia de nuestros abuelos y abuelas.

En clave de pensar estos elementos ambientales, decidimos crear una cartilla que desde una mochila pudiera viajar a la escuela y de allí, junto a los niños y niñas, recorriera cada uno de los hogares. Asimismo, volviera a los recintos de quienes le dieron vida, en otras palabras, que llegará a las casas de las, abuelitas, líderes y lideresas del barrio. Este material se constituye de dos elementos. El primero corresponde a una mochila que tiene la función de resguardar y transportar las valiosas historias de lucha y dignidad de un barrio (Anexo 2). Por esta razón, cada mochila tiene un valor significativo pues fueron elaboradas a mano, con tela reciclada de color blanco para que cada niño la apropiara.

El segundo, corresponde a la creación del contenido de la cartilla en el cual se implementaron recursos literarios y artísticos como un cuento, canciones, poemas, relatos, fotografías e ilustraciones. La canción y los poemas que se encuentran en la cartilla son de autoría de Irene Hernández, quien, a partir de estos recursos artísticos, plasma los recuerdos de su vida en el territorio quien, en medio de nuestras gratas conversaciones, manifestaba que le alegraba poder recitarlos y cantarlos para los niños y niñas de la escuela. En clave de acercarnos a la interpretación de estas piezas artísticas se desarrolla un audiovisual que complementa la cartilla.

La cartilla “Tallando la historia de las canteras” (Ver anexo 2) es construida a partir de las entrevistas, el archivo de la JAC y las ilustraciones realizadas por dos jóvenes habitantes del territorio. En la mochila, se encuentra esta cartilla y una carta de invitación para su lectura. Dos de estos ejemplares quedaron en la biblioteca de la comunidad, los restantes viajaron a los hogares de los niños y niñas de transición 2 y de los participantes en la reconstrucción de esta historia. El audiovisual reposa en el canal de YouTube de la JAC⁶.

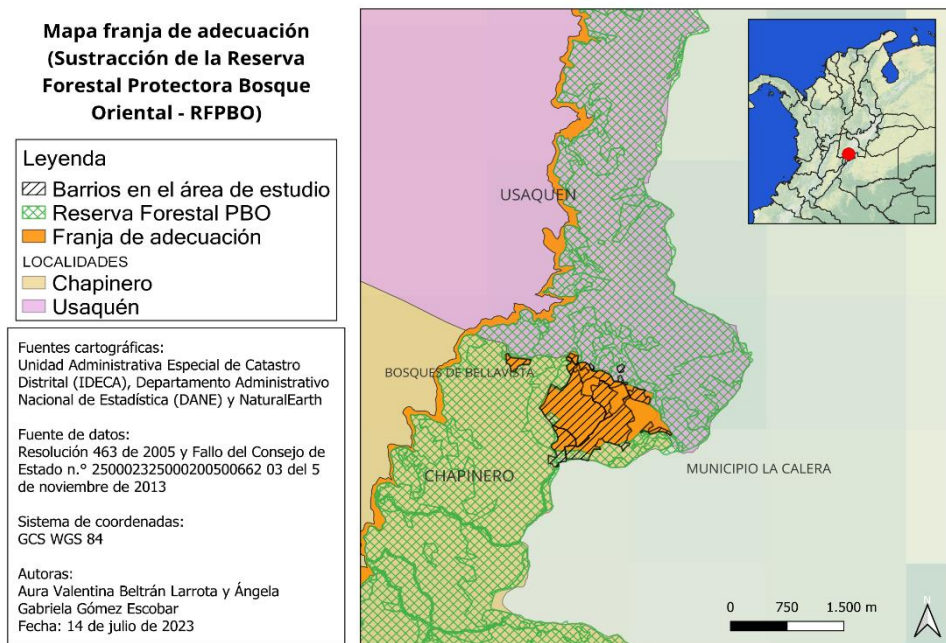
Disputas a nivel normativo

Al acercarnos a la historia del barrio y en medio de las conversaciones con los habitantes, es posible reconocer que una de las grandes preocupaciones de la comunidad ha sido la legalización de la urbanización. En medio de las conversaciones con líderes y lideresas, se nos comentaba el desconocimiento que se tiene del territorio y su historia. Esto ha llevado a que actualmente se desacate el Fallo del Consejo de Estado del 2013. Así, consideramos pertinente, dentro de este ejercicio de caracterización, acotar algunas precisiones en torno a la normativa que permea las luchas de los habitantes y las grandes incertidumbres con las que se vive en el territorio. Para efectos de esta investigación nos referimos a lo reglamentado por el POT (Plan de Ordenamiento Territorial) - Bogotá Verdece 2022-2035 y el Fallo del Consejo de Estado n.º 250002325000200500662 03 del 5 de noviembre de 2013.

Para iniciar este análisis, nos abocamos a la lectura del fallo anteriormente mencionado. En este ejercicio encontramos que por medio de esta acción se avala la resolución 0463 de 2005, un instrumento normativo significativo para las luchas de la comunidad Bosques de Bellavista y los barrios aledaños a esta. En esta resolución se especifica la redelimitación del Área de Reserva Forestal PBO, con el fin de ordenar y controlar adecuadamente, a nivel

⁶ https://www.youtube.com/watch?v=YTrH_fwr-Jg

ambiental, este gran territorio. Es en el párrafo del primer artículo en donde se manifiesta la exclusión de las áreas de San Luis- La Sureña y Bosques de Bellavista de la reserva forestal.



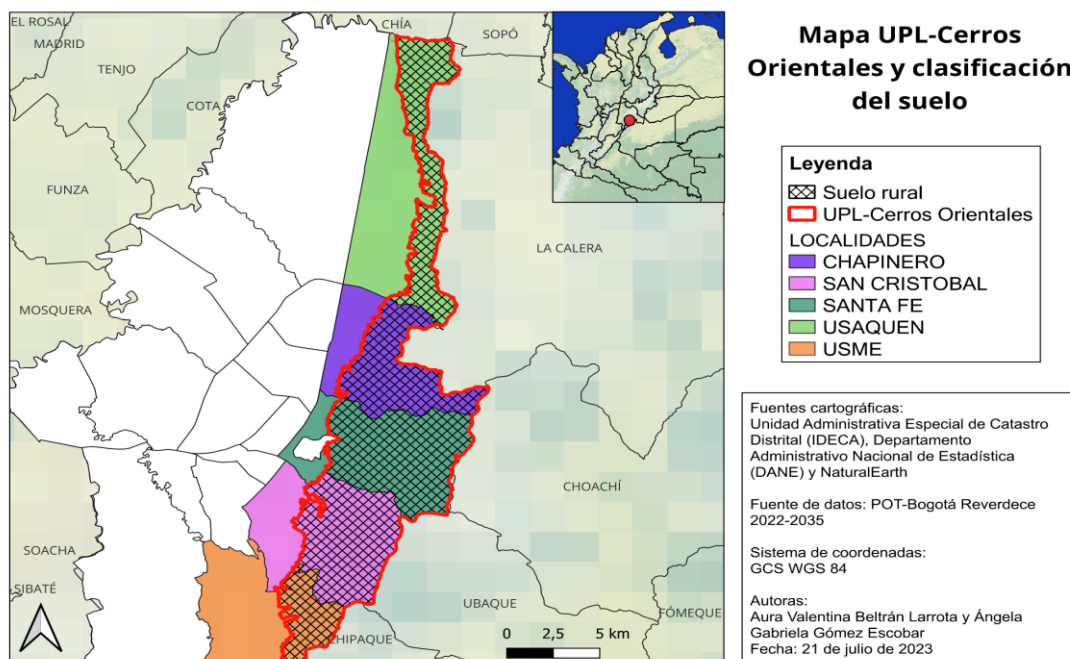
Mapa 4 Franja de adecuación (Sustracción). Fuente propia. Archivo de las investigadoras.

Bajo lo anterior, se estructuró la Franja de adecuación (sustracción), figura que se mantuvo y reafirmó con el fallo tras largos estudios técnicos y que es posible visualizar en el Mapa 4. Además, junto a las áreas estipuladas por la resolución se sumaron otras que, a la luz de los estudios, perdieron las condiciones y características de suelo de reserva. En otras palabras, con esta figura de franja de adecuación lo que se logró fue la legalización y el reconocimiento de otros usos del suelo cerca de la reserva. Avanzando así, en la definición de los límites de esta para garantizar su preservación y protección. Asimismo, esta franja actúa como zona de contención para los procesos de expansión urbana orientados hacia la estructura ecológica de los Cerros Orientales.

Ante este panorama normativo es evidente el avance que se dio, pues al sustraer las áreas del barrio de la reserva, se reglamenta y garantiza el reconocimiento de este asentamiento. No obstante, en el plano práctico no se ha avanzado en el cumplimiento del fallo. Pues las entidades responsables, en sus rendiciones han mencionado el cumplimiento de metas

individuales, orientadas a cumplir lo ordenado por el Estado. Sin embargo, esta desarticulación no ha permitido una visión integral y con ello un mayor impacto. Es por esto que a la luz de hoy aún las comunidades que hacen parte de esta franja de adecuación reclaman a viva voz el cumplimiento del fallo y la legalización de los barrios, pues no se explican que después de tantos años de lucha se sigan invisibilizando sus consignas y derechos.

Hecha esta salvedad, al revisar y contrastar la orientación del POT-Bogotá Reverdece y del anterior, decretado en el 2004, se evidencia una serie de ajustes a las normas, los instrumentos y los proyectos. El tránsito de Unidades de Planeación Zonal (UPZ) a Unidades de Planeación Local (UPL) es el cambio más notable en cuanto a instrumentos de planeación para concretar el Modelo de Ocupación Territorial (MOT). Este cambio de escala ha generado incertidumbre entre las comunidades del área de estudio. Puesto que ahora pertenecen a la UPL-Cerros Orientales, un instrumento de planeación que reagrupa barrios tan distantes, ubicados en localidades como Usme, San Cristóbal, Santa Fé, Chapinero, Usaquén. Lo anterior se ilustra en el mapa 5, en donde se evidencia el gran tramo que conforma esta UPL.



Mapa 5 Unidad de Planeación Local - Cerros Orientales y clasificación del suelo Fuente propia. Archivo de las investigadoras.

Ante estos cambios la gran incertidumbre de las comunidades radica en el funcionamiento específico de esta UPL y la forma en la que se articularían los procesos adelantados en cada sector. Ante estas inquietudes la única respuesta que han recibido las lideresas y los líderes es que la orientación de este POT se encamina a articular la ciudad y con ello ejecutar el modelo de la “Ciudad de los 30 minutos”. No obstante, los habitantes que conocen la realidad del territorio y el permanente olvido en el que se ha vivido, cuestionan este modelo y arguyen una planeación que no tiene presente las condiciones de los territorios y las características particulares de los procesos de asentamiento.

Si bien las tensiones y la incertidumbre a nivel general salen a la luz cuando se conversa con los residentes de la zona, al focalizar el análisis en el Barrio Bosques de Bellavista se vislumbra un logro. La incorporación y reconocimiento del barrio en la UPL-Cerros Orientales, pues bajo el Decreto Distrital 190 de 2004, administrativamente el barrio Bosques de Bellavista no pertenecía a ninguna UPZ, empero, los barrios que integraban la UPZ 89 (San Isidro I, San Isidro II, San Luis, La Sureña y La Esperanza) lo integraban en sus luchas y demandas.

Resumiendo lo planteado, en el POT- Bogotá Reverdece el barrio Bosques de Bellavista pertenece a la Unidad de Planeación Local Cerros Orientales y la clasificación del suelo es rural. En cuanto al limbo jurídico en el que se encuentra el barrio la única mención que se realiza en este documento es la directriz que estipula el Fallo del Consejo de Estado del 2013. No obstante, en el balance realizado sobre dicho fallo son pocos los avances que se han dado en el plano práctico. Ante esta situación, miembros de la comunidad mencionan que son varios los intereses de constructoras en el territorio, por esta razón la poca voluntad política de legalizar la urbanización. Asimismo, comentan que, si bien con la legalización se ganarían cosas, también se perderían otras, como la gobernabilidad sobre el territorio y la poca organización que aún pervive en la zona.

CAPÍTULO III

VÍNCULO ESCUELA COMUNIDAD, POR MEDIO DE LA EDUCACIÓN POPULAR AMBIENTAL

La escuela del barrio Bosques de Bellavista, IED Colegio Campestre Monte Verde - Sede B, es esencial para el cultivo de esta historia de lucha y dignidad. Este espacio reúne a todos los niños y niñas del territorio, pues en conjunto con la Sede A, ubicada en el barrio San Luis, son los escenarios educativos públicos más cercanos. Allí, al calor de los cánticos, juegos, gritos y abrazos de los niños y niñas de transición encontramos la excusa para llevar esta historia de lucha por el agua en su territorio.

Resaltamos en este proceso de articulación escuela-comunidad la retroalimentación realizada por las docentes de la institución. Ellas, desde su dominio trabajando en primera infancia, nos apoyaron en la elaboración de la propuesta pedagógica y en su aplicación. Asimismo, encontramos un gran apoyo en egresadas de la licenciatura en educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes compartieron con nosotras sus conocimientos y nos permitieron entrar en el mundo de la enseñanza en esta etapa tan maravillosa de la vida. En suma, reconocemos el papel que cumple el diálogo de saberes para la planeación y realización de cada sesión en esta última fase de la investigación. Por ello, las páginas que restan de este escrito están dedicadas a las reflexiones que surgieron de este proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para iniciar, el colegio Campestre Monte Verde es una institución educativa distrital de carácter rural ubicada en los cerros orientales de Bogotá. La sede A, de primaria a bachillerato, se encuentra ubicada en el barrio San Luis y su sede B, de primera infancia, en el barrio Bosques de Bellavista. Nuestra práctica pedagógica se realiza en la sede B puesto que está se encuentra en el barrio y los estudiantes lo habitan cotidianamente.

El colegio orienta su PEI (Proyecto Pedagógico Institucional) desde los principios de la pedagogía activa, participativa y autogestionaria, los cuales buscan fortalecer la construcción de un enfoque ambiental, el cual atraviesa todas las áreas. Para esto, la institución promueve diversos espacios de enseñanza y aprendizaje que fomentan el pensamiento lógico, analítico, crítico, emocional y creativo. Particularmente, en la sede B este enfoque ambiental se materializa en la construcción de la huerta escolar, la cual facilita la articulación de las áreas en torno al cuidado del agua y el entorno escolar, con el fin de fomentar un compromiso ambiental, académico y social en los estudiantes.

Ahora bien, esta sede actualmente cuenta con un total de 4 cursos de jardín y 4 cursos de transición con niños entre edades de 4 a 7 años. Al ser uno de los pocos colegios públicos ubicados en la zona, esta sede acoge a la población en este rango de edades del barrio Bosques de Bellavista y barrios aledaños San Luis, San Isidro Alto, San Isidro Bajo, La sureña y La Esperanza. El curso transición 2, grupo con el que se implementó la propuesta pedagógica, se conforma por un total de 23 niños y niñas.

Por otro lado, al indagar el contexto familiar, por medio de las docentes de la institución, se resalta que la mayoría de los acudientes son población joven que está vinculada al trabajo informal. Otros cuentan con trabajos formales y/o con carreras profesionales. Finalmente, en menor medida, y respondiendo a la dinámica de migración venezolana, en la institución se encuentran un total de 7 niños de esta nacionalidad.

Aunque la sede anteriormente mencionada se encuentra actualmente adscrita a la Secretaría de Educación Distrital, en sus inicios fue construida por el Ministerio de Defensa y escriturada a la comunidad como zona comunal. Quienes a lo largo del tiempo con recursos y mano de obra propios la mejoraron y se convirtió en un espacio clave para la organización. Allí, los habitantes del barrio no solo se educaron, sino que también fortalecieron sus lazos comunitarios por medio de diferentes actividades que le dieron un sentido de pertenencia a la

escuela. Estas dinámicas se fueron debilitando con la regulación por parte del distrito, quien limitó el acceso de la comunidad a estas zonas. Es necesario recordar que la comunidad emprendió un pleito jurídico, que aún sigue vigente, el cual busca recuperar el derecho a acceder a este predio para la realización de diferentes actividades que fortalezcan la organización barrial, sin alterar el uso del suelo que ha sido y será para la educación de los niños y niñas de la zona.

Primeras reflexiones: transformaciones y atavismos en la planeación pedagógica

Desde las siete de la mañana hasta las tres de la tarde, el barrio Bosques de Bellavista es una polifonía de sonidos. Las voces de llanto, alegría y euforia de los niños y niñas se entremezclan con el sonido de los cinceles y martillos que generan los artesanos del territorio. Además, el sonido del agua fluyendo muy cerca de la escuela, nos recuerda la importancia de este líquido para la vida. En este cruce de sonidos e intercambio de saberes, se entretienen nuestros primeros encuentros con las docentes de la institución. Al ser la primera infancia un mundo tan desconocido para nosotras, estos encuentros fueron significativos, por ello, este apartado está orientado a reflexionar sobre estos espacios previos a la implementación.

Para iniciar, al mismo tiempo que realizamos el trabajo en campo fuimos tejiendo los vínculos con la rectora y las docentes que componen el grupo de trabajo de la sede B. Aunque nuestra propuesta pedagógica fue acompañada principalmente por las docentes de transición, las profes de jardín también nutrieron nuestros primeros pasos en la escuela. Esto nos permitió relacionarnos con el entorno educativo y a su vez que las docentes se familiarizaran con nuestra presencia en el mismo.

Fue en nuestro primer encuentro con las docentes de transición, con quienes encaminamos esta propuesta pedagógica, lo que nos llevó a replantear la propuesta inicial que teníamos. Recordamos con mucho sentimiento aquel día, pues al llegar a la institución teníamos

muchas expectativas frente a lo que habíamos planteado a partir de las fases anteriores. No obstante, la crítica de las docentes fue contundente y con ello vinieron los retos de pensar la infancia en el escenario de la enseñanza.

Nuestra primera propuesta se consolidó a partir de la sistematización de las entrevistas semiestructuradas y trabajo en campo. Este bosquejo de la propuesta se consolidaba en 6 sesiones que estaban contenidas en la cartilla de manera explícita. Pues, en reuniones previas las docentes nos sugirieron construir una cartilla que acompañará este proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquí surge nuestra primera reflexión pedagógica en cuanto a la interpretación de esta cartilla, porque en este proceso se exageró su uso, desgastando su intencionalidad inicial de sistematizar el proceso de lucha y organización en torno al agua. Fueron ellas quienes nos señalaron la importancia de pensar mediaciones didácticas propias para esta etapa de la vida. En otras palabras, nos recalcan la importancia de recurrir a elementos visuales y disminuir con ello los textos extensos pues el proceso de los niños y niñas en lectoescritura se encuentra en una fase inicial.

De este encuentro, metodológicamente surgieron 2 reflexiones fundamentales al momento de replantear la propuesta pedagógica. La primera, nos invitó a definir unos objetivos claros y delimitados. La indicación responde a que nuestra propuesta inicial era muy ambiciosa ya que abarcaba muchos temas en muy poco tiempo. Aquí las profesoras nos llevaron a pensar los tiempos de nuestras sesiones, puesto que en un inicio planteamos sesiones de dos horas, algo que ahora desde un ejercicio de reflexión, nos permite entender la complejidad que esto implicaba. En síntesis, lo primero que replanteamos fue el tiempo que duraría cada sesión, las actividades a realizar y el objetivo por cada una de estas.

Nuestra segunda reflexión metodológica, implicaba tener presente los contextos en los que viven los niños y niñas y sus saberes previos. En este sentido, las docentes señalaban la riqueza que podría aportar a nuestro trabajo los entornos familiares de los niños y niñas ya que

estos permiten que los temas a trabajar sean contruidos y aprendidos con facilidad. El siguiente ejemplo sirve al lector para ilustrar la riqueza del comentario realizado por las docentes. Reconociendo el territorio que habitan a diario los niños y niñas sabemos que uno de los ecosistemas vecinos es el Páramo “Las Moyas” por tal motivo las ilustraciones frente a este fueron vitales para hablar del agua y su importancia en el barrio. Podemos considerar lo dicho hasta aquí, como pilar fundamental para la propuesta que fue aprobada por las docentes y que hoy ustedes pueden detallar en el Anexo 1.

Este ejercicio de retroalimentación fue clave para la nueva propuesta pedagógica que luego de ser revisada y puesta en consideración por las docentes, se toma la decisión de implementarla solo en un curso de los cuatro grados de transición que hay en la escuela. Por consiguiente, es la docente Claudia Guerrero quien nos acompaña en la implementación de la propuesta y en la retroalimentación de nuestra práctica. A ella agradecemos cada comentario previo, durante y posterior a las sesiones, pues comprendimos la rigurosidad del trabajo con las primeras infancias y la necesidad de pensarlas en el ejercicio docente.

Al finalizar estas primeras reflexiones nos abocamos a replantear la propuesta y encontrar una entrada en este mundo de la primera infancia. Así, el objetivo general de la propuesta pedagógica es *fortalecer el vínculo escuela y comunidad por medio de la realización de encuentros intergeneracionales y recorridos territoriales con transición 2 para resignificar la historia de lucha por el agua en el barrio Bosques de Bellavista*. Asimismo, se planteó un objetivo específico por sesión, los cuales se detallan a continuación.

Objetivos específicos

- Vincular los núcleos familiares de los niños y niñas en el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de la mochila viajera.
- Reconocer los saberes previos de los niños y niñas frente al territorio que habitan día a día.

- Recorrer la historia de la organización del barrio en torno al agua por medio de un museo.
- Construir conceptos complejos como páramo a partir de nociones y saberes propios.
- Reconocernos como sujetos claves en el cuidado y preservación del líquido vital para la vida: el agua.
- Conocer el proceso de potabilización del agua que se desarrolla en la planta de tratamiento del barrio Bosques de Bellavista.

Para dar alcance a estos objetivos se desarrollaron 5 módulos con los niños y niñas de transición del colegio Campestre Monte Verde Sede B. Los módulos estuvieron orientados a vincular el proceso de educación ambiental, desarrollado en el colegio, con el proceso organizativo del barrio en torno al agua. El desarrollo de la propuesta tomó como insumo la cartilla “Tallando la historia de las canteras”, construida a partir de la segunda fase de investigación. Este material, tiene como función articular a las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se realizó un ejercicio de *“Mochila viajera”*, el cual consistió en que la cartilla viajará a los hogares de los niños y niñas, permitiendo su lectura en los entornos familiares.

Respondiendo a nuestro problema de investigación, a continuación, se bosqueja los 5 módulos de la propuesta, los cuales se detallan en el anexo 1 (Ver gráfico 4). Cabe aclarar que antes del primer módulo se realiza una sesión de presentación la cual no hace parte de los módulos. Puesto que esta tiene como finalidad conocer a los niños y niñas y que ellos nos conozcan a nosotras.



Gráfico 4 Módulos de la propuesta pedagógica: Tallando la historia de las conteras Fuente propia. Archivo de las investigadoras.

En medio de estos ires y venires se consolidó la tercera y última fase de esta investigación. La propuesta pedagógica y su debida implementación fue el inicio para restablecer el vínculo comunidad-escuela. Si bien, esta propuesta se convierte en las puertas de entrada, después de muchos años, aún queda mucho por hacer para que las paredes de la escuela

no separen a la comunidad del espacio que representa la lucha organizativa del barrio. Esta última fase se ilustra en el gráfico 5.

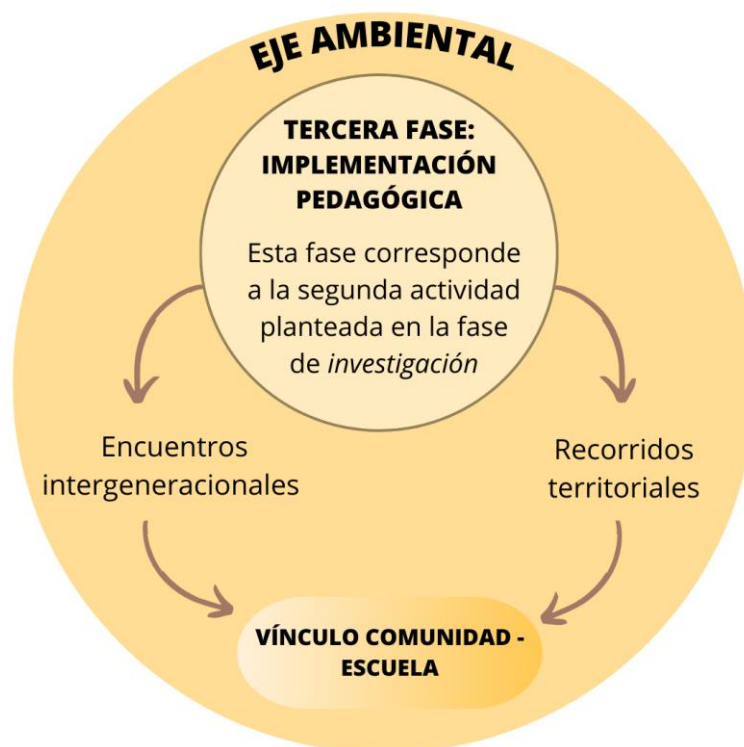


Gráfico 5 Tercera fase metodológica: Implementación pedagógica
Fuente propia. Archivo de las investigadoras.

Antes de sistematizar la implementación y con ello reflexionar metodológica y pedagógicamente decidimos sumergirnos en el mundo de la infancia y su trabajo desde las ciencias sociales. Esto lo realizamos por medio de una revisión de trabajos teóricos sobre las infancias y las reflexiones pedagógicas en esta fase de la vida. Asimismo, este acercamiento nos permitió asumir a los niños y niñas partícipes en este proceso como sujetos históricos y agentes ambientales fundamentales en el relevo generacional. En estos aspectos nos abocaremos en el siguiente apartado.

Pensarnos la primera infancia en las ciencias sociales y su legado en lo ambiental

En sus inicios nuestra propuesta pedagógica estaba dirigida principalmente, a los jóvenes del barrio y su participación en la organización de este. No obstante, como se ha mencionado anteriormente, nuestra primera fase de investigación nos permitió darnos cuenta de la necesidad de acercarnos a la escuela. Lo anterior sumado a los espacios de conversación con el grupo docente, siembra en este proyecto investigativo la importancia de comprender el papel de las primeras infancias en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las ciencias sociales.

Por consiguiente, el siguiente fragmento nos acerca a diversos análisis realizados en torno a la infancia y su desarrollo en el ámbito educativo. Para sumergirnos en este mundo proponemos una serie de reflexiones sobre la infancia y su articulación con la enseñanza en las ciencias sociales. La intención del apartado es entretener una comprensión acerca del papel que asumen los niños y niñas en el aula con nuestra implementación pedagógica.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, lo correspondiente a los estudios de la infancia, o las infancias en plural, han tenido una apertura académica con bastante acogida. Los abordajes son amplios desde la socialización que se realiza en el entorno familiar, hasta los procesos en los entornos escolares. Conviene precisar que esto está atravesado por diversas dimensiones como lo jurídico, académico e institucional. En correspondencia con lo anterior, la lectura acerca de la infancia, sus concepciones y transformaciones habilitan una entrada de análisis en este mundo.

Para iniciar, tomamos como referentes a dos autores y tres autoras que han investigado las infancias, los profesores Alberto Martínez Boom (2012), Absalón Jiménez Becerra (2012) y las profesoras Marianela Denegri Coria (2005), Alcira Aguilera Morales y María Isabel González (2009). Junto a sus aportes sumamos algunas miradas con perspectiva latinoamericana que nos permiten ampliar el análisis y aportar elementos en esta discusión.

Para ello, nos acercamos a la producción académica de los investigadores chilenos Ana Vergara, Mónica Peña, Paulina Chávez y Enrique Vergara (2015).

Iniciando estas discusiones, encontramos en este mapeo aportes del profesor Martínez Boom (2012) con respecto al interés académico que existe en la actualidad de trabajar sobre y con las infancias:

Dicho de manera clara, el interés por la infancia como algo social supone algo más que su pertenencia al nicho familiar, el infante adquiere un nuevo valor al recoger para sí una visión social del futuro: el ciudadano del mañana, el productor y el consumidor de un tiempo porvenir. (p. 318)

En esta línea argumentativa, el autor nos permite comprender el papel de los infantes como futuros ciudadanos. Por ende, no es menor la preocupación por las formas en las que aprenden, reproducen y crean, pues allí se encuentra el cultivo de muchas de las prácticas y valores futuros. Asimismo, este autor arguye la necesidad, no sólo de afirmar la pluralidad en las infancias, sino de concebir el lugar discursivo de estas en el escenario contemporáneo (Boom, 2012, p.318). Dicho en otras palabras, al referimos por ejemplo a la infancia vulnerable, la primera infancia o el trabajo infantil es clave detenerse en los dispositivos y relaciones que las caracterizan, pues son resultado de una construcción social.

A raíz de los anteriores presupuestos decidimos orientar nuestro análisis en enseñanza y aprendizaje en la primera infancia. Desde nuestra formación como licenciadas en ciencias sociales consideramos que es un campo en donde se pueden realizar muchos aportes y reflexiones pedagógicas. En clave de estas lecturas y reflexiones con las maestras de la institución acordamos realizar un ejercicio pensado en los niños y niñas del territorio que en efecto permitiera posicionar estas discusiones teóricas. Así, asumimos este reto y nos comprometimos a formarnos y aprender sobre este mundo.

No debemos negar que, para nosotras como docentes de ciencias sociales fue todo un reto acercar los procesos educativos ambientales de la institución a la lucha del barrio en torno al agua. Pero de la mano de las docentes, la comunidad, los niños y niñas partícipes de esta

propuesta, se construyó poco a poco este complejo camino que dirigió los primeros pasos en torno al fortalecimiento de los vínculos comunidad-escuela.

Por medio de los aportes de las profesoras Alcira Aguilera Morales y María Isabel González Terreros (2009) sobre el mundo de la didáctica en ciencias sociales para la educación infantil dimos entrada a estas discusiones. Ellas realizaron un ejercicio de balance bibliográfico sobre la conceptualización, experiencias, teorías e investigaciones en torno a este tema. Los resultados son significativos para afirmar que, si bien es un campo reciente es posible encontrar aportes y reflexiones en torno a las ciencias sociales en la educación infantil. Así, a partir de este trabajo resaltamos una de las pesquisas que plantean las autoras sobre la necesidad de construir una interdisciplinariedad en el contexto escolar y en la formación docente.

Las autoras reconocen la importancia de plantear acciones o propuestas pedagógicas interdisciplinarias a partir de un diálogo de saberes. En estos adelantos se busca, en efecto, la tan nombrada educación integral, en donde cada saber juega un papel clave en el proceso sin relegar ciertas disciplinas con el pretexto del desarrollo del pensamiento.

Precisamente, encontramos que la mayoría de la producción académica, relacionada con la didáctica de las Ciencias Sociales, está dirigida a la enseñanza de las disciplinas sociales para los estudiantes que han alcanzado el desarrollo del pensamiento lógico-formal, abstracto. Desde este argumento hemos encontrado que existe poco análisis sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales para Educación Infantil. (Aguilera y González Terreros, 2009, p.11)

A partir de esta línea argumentativa, subrayamos lo significativo que tienen en estas apuestas pedagógicas el diálogo de saberes, el aprender constantemente entre colegas y las disciplinas que dominan. Este principio fue clave en este proceso, pues las docentes de educación infantil que participaron y las que por atavismo conocieron el trabajo aportaron en su construcción.

Aterrizando este apartado al contexto latinoamericano, se traen a colación las ideas construidas en torno a los niños y niñas, desde los nuevos estudios sociales de la infancia que

poco a poco toman fuerza en el continente. Por ejemplo, Ana Vergara, Mónica Peña, Paulina Chávez y Enrique Vergara (2015) nos llevan a comprender las infancias como sujetos activos y significativos en la investigación social:

Los cambios en la forma de enfrentar el mundo que les rodea están evidenciando algo que para las ciencias sociales ha sido difícil de incorporar: los niños no sólo internalizan y reproducen la cultura, sino que también tienen un rol activo en la producción de significados y en la modificación de las pautas de relación que el mundo adulto establece con ellos. (p. 59)

Por esto, durante el desarrollo de nuestro proyecto de investigación, comprendemos la importancia de esta etapa de la vida, en donde se adquieren diferentes habilidades en torno a la empatía, la resolución de problemas, el reconocimiento del territorio en el que habitan y el fortalecimiento de habilidades del pensamiento histórico y geográfico. En suma, desde los Nuevos Estudios Sociales de la infancia se posibilita una entrada analítica para asumir el rol de los niños y niñas de nuestra investigación como sujetos políticos e históricos.

Estos autores y autoras que han escrito desde este lugar de enunciación aportan elementos teóricos y metodológicos respecto a la infancia y la adultez y con ello introducen una postura enfática para superar algunas concepciones y barreras intelectuales tal como el adultocentrismo en la enseñanza. Precisamente, de este trabajo resaltamos el lugar en que es leída la infancia y sus diversos abordajes.

Con motivo de lo anterior, comprender los niños y niñas desde la propuesta de los nuevos estudios sociales implica concebirlos “como actores (o agentes) sociales y destacan, tanto su tendencia a reproducir las relaciones sociales dominantes, como también su capacidad de agencia en la modificación del mundo de la infancia y las concepciones sociales que existen al respecto” (Vergara, A., Peña, M., Chávez, P y Vergara, E. 2015, p.56). Así, desde el mundo de la infancia con proyección hacia el futuro la riqueza del trabajo pedagógico es amplia. Pues al ser los infantes un grupo social que desde sus formas de ser participan en las

transformaciones de sus realidades inmediatas, se convierten en sujetos que a futuro inciden en las realidades de sus territorios.

A raíz de estas reflexiones, metodológicamente concebimos a los niños y niñas de transición 2, como sujetos partícipes en la producción y apropiación de conocimientos. Durante la aplicación fuimos descubriendo que más que llevar temas al aula es aprender en conjunto a ellos y ellas sobre sus interpretaciones del entorno. En cada elemento mencionado o anécdota compartida por los niños y niñas encontramos una riqueza en el trabajo histórico y geográfico. Allí deriva el acercamiento de nuestra disciplina de estudio con la primera infancia.

En cuanto a las barreras intelectuales que señalamos con antelación, subrayamos la superación de aquella concepción que analiza la infancia como un estadio del desarrollo individual (Vergara, A., Peña, M., Chávez, P y Vergara, E. 2015, p. 60). Pues en clave de está superación comprendimos que, si bien hay temas complejos en el campo de las Ciencias Sociales, no se debe subestimar a los infantes. Pues allí lo que media es la intención de aquello que se enseña y la forma en la que se realiza, partiendo de los procesos sociohistóricos de los niños y niñas.

Ampliando las anteriores reflexiones, en su mayoría las ciencias sociales ha sido una disciplina pensada y asociada a conceptos abstractos y complejos. Sin embargo, esto no debe suponer que no sean abordadas desde edades tempranas de manera adecuada y accesible. De ahí que nos acerquemos a los postulados de la profesora Denegri Coria (2005) quien nos aproxima al análisis de los niños y niñas como sujetos activos dentro de la sociedad, entendiendo que “el mundo social también es un mundo para los niños, a pesar de las dificultades evolutivas para comprenderlo, está allí entregando informaciones y mensajes implícitos y explícitos, congruentes y contradictorios. No es posible sustraer al mundo de la infancia (...)” (p.8). De este modo, la autora realiza una reflexión frente a la necesidad de

transmutar las ideas adultocentristas que se han construido en torno a las infancias, invalidando las formas en que habitan, comprenden y ven el mundo.

Desde otro ángulo, el profesor Absalón Jiménez Becerra (2012) en su libro *“La emergencia de la infancia contemporánea 1968-2006”* a partir de un enfoque genealógico-arqueológico permite al lector evidenciar la complejidad de las discusiones sobre la infancia en el ámbito académico. En virtud de ello, realiza un llamado para comprender al infante como un sujeto que se configura a lo largo de la historia. Las pesquisas de este autor problematizan aquello que significa ser niño y niña en un país como Colombia. Por ello, las discusiones en diversos ámbitos de la vida social, como la familia; el contexto escolar; los medios de comunicación; la ciudad como educadora, el ámbito jurídico entre otros, son significativos para comprender esta configuración. Para efectos de este acercamiento a la infancia tomamos los referentes que posiciona el autor a partir de los años noventa.

Se trata de una infancia que es transformada pero también transformadora, y que presiona por adquirir nuevos emplazamientos en el interior del núcleo familiar y en la sociedad en general. En la escuela, y en particular en el preescolar, es pensada como una infancia sensible, creativa, dueña de una cotidianidad y una narrativa. (p. 19)

A partir de lo anterior se distinguen algunas precisiones de la infancia en la escuela fundamentales en esta investigación, pues nuestra práctica se orientó en la infancia escolarizada. Esta aclaración es significativa, debido a que el autor despliega una gama de posibilidades para entender la infancia o las infancias.

Entrando en materia, desde la pedagogía Absalón Jiménez (2012) menciona que “cada modelo pedagógico conlleva la objetivación de un tipo particular de infancia” (p.23). Así, la emergencia de la escuela activa es un acontecimiento significativo en los contextos educativos colombianos, ya que representa un gran avance para comprender a los niños y niñas como parte vital de los procesos y como sujetos partícipes en la construcción de conocimiento y de su realidad inmediata. A raíz de este presupuesto nos dedicamos a pensar ese tipo de infancia a la

que queremos aportar para su construcción. Así, reconociendo la potencialidad de la escuela activa vinculamos algunos de los principios de la educación popular como lo son la construcción horizontal del conocimiento, el diálogo de saberes y la participación activa de todos y todas en el proceso.

En síntesis, pensar la primera infancia o educación inicial en las ciencias sociales implica un proceso para comprender cómo aprenden, apropian, sienten y viven el mundo los niños y niñas. Para ello, se recogen las múltiples reflexiones que este apartado nos suscita sobre las infancias. En primer lugar, destacamos la pluralidad que caracteriza esta etapa de la vida, pues ello nos permite abordar la complejidad de cada uno de los mundos que se forman durante las infancias. En segundo lugar, resaltamos el lugar de los niños y niñas como agentes sociales que no solo reciben información, por el contrario, transforman las relaciones inmediatas que establecen en su entorno.

En tercer lugar, al acercarnos a las infancias dimensionamos la necesidad de superar visiones adultocentristas en torno al aprendizaje de las Ciencias Sociales. Pues comprendemos que, si bien hay conceptos complejos en el manejo académico de esta disciplina, al nivel de la enseñanza y aprendizaje existen múltiples entradas para abordar lo histórico y lo geográfico en el aula de la primera infancia. En otros términos, los infantes diariamente con sus lenguajes y narrativas expresan la apropiación de ciertos conceptos y aportan diferentes visiones de estos.

Aterrizando estas reflexiones a nuestro trabajo de investigación pedagógica fuimos comprendiendo la importancia de acercar a la escuela el legado histórico que los líderes del barrio han construido pulso a pulso. Permitiendo así, vincular las primeras infancias desde los encuentros intergeneracionales y los recorridos territoriales, a los procesos organizativos que sus vecinos, vecinas y familiares construyen en torno al agua. Allí se encuentra la semilla que, como iniciativa de los líderes, se pretende cosechar para el futuro del barrio.

Considerando que nuestra propuesta pedagógica se dirige al grado transición 2 del colegio campestre Monte Verde Sede B, es necesario hacer un breve acercamiento, primero a lo estipulado jurídicamente por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), segundo a los Derechos Básicos de Aprendizaje en este nivel de educación y finalmente a los lineamientos curriculares y estándares básicos en las ciencias sociales.

El rastreo a nivel normativo sobre lo que reglamenta la educación inicial se fundamenta en la Ley 115 de febrero 8 de 1994. Allí se estipula la educación preescolar como un nivel inicial que permite la vinculación de los niños y niñas al sistema educativo. Paralelamente, introduce el enfoque integral para el desarrollo de los infantes, por ello el proceso educativo desde la creación de propuestas pedagógicas tiene en cuenta aspectos biológicos, cognoscitivos, psicomotrices, socioafectivos y espirituales (Ley 115, 1994, Artículo 15). Por consiguiente, a lo largo de este apartado se hace énfasis en esta perspectiva integral en la educación preescolar.

En un primer momento nos dirigimos al Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997. Allí se comprende el grado transición como uno de los tres grados que componen el nivel de preescolar después de prejardín y jardín. A diferencia de estos dos últimos, transición es un grado de carácter obligatorio, esto quiere decir que debe ser cursado por los niños y niñas de 5-6 años de edad para poder continuar su proceso de educación. Sin embargo, los diversos contextos escolares y las situaciones que permean los procesos educativos posibilitan encontrar a niños y niñas en extraedad. Hilando estas reflexiones con el contexto escolar de nuestra práctica, nos encontramos con un grupo de 23 niños y niñas que, si bien se encontraban en el rango de edad estipulado por la ley uno de ellos se encontraba en extraedad. El motivo por el que el niño se encuentra cursando el grado transición a la edad de los 7 años es por problemas de salud ya que presentaba inmovilidad en sus extremidades inferiores y trayectorias diversas del aprendizaje.

Para emprender este recorrido por los documentos que respaldan los ejercicios pedagógicos en la educación inicial, nos remitimos a la Ley 1804 de 2016 por medio de la cual se concreta la política de Estado en torno al desarrollo integral de la primera infancia. El primer acercamiento es frente a la concepción de educación integral. ¿Cómo se entiende desde lo legislativo lo integral? ¿Cómo está pensada esta política en torno a la educación inicial? En efecto, la ley complejiza de manera general el desarrollo integral abarcando las transformaciones de tipo cualitativo y cuantitativo en esta etapa de la vida. No obstante, nosotras prestamos mayor atención en aquello que entablaba directamente una relación con los escenarios escolares.

La educación inicial es entendida, desde la jurisprudencia colombiana, como un derecho por medio del cual “los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso” (Ley 1804 de 2016). Además, se derogan responsabilidades al MEN con el objetivo de que este oriente el proceso a partir de lo expuesto por la ley. Por ello, dentro de estas responsabilidades se plantean los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los lineamientos curriculares en preescolar. La generalidad de estos dos documentos es su enfoque integral, detallado en la política pública.

En primer lugar, los DBA dirigidos a transición permiten a los docentes orienten sus prácticas y/o ejercicios pedagógicos considerando los diversos ritmos de aprendizaje en esta etapa inicial en el sistema educativo. Acercarnos a este documento nos permitió construir nuestra propuesta pensando en las necesidades de los niños y niñas y creando ambientes significativos para los mismos. Consecuentemente, este diseño pedagógico se fundamenta en 2 derechos básicos de aprendizaje del grado transición.

Uno de los primeros DBA que estructuran la propuesta pedagógica, corresponde a aquello que los niños y niñas expresan y representan sobre lo que observan, sienten, piensan e

imaginan, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal (MEN, 2016, p. 14). Esto en función de poner en evidencia, por diversos mecanismos las ideas y emociones que surgen en los niños y niñas partícipes en el aula. Así, estos móviles nos permitieron construir conceptos complejos y viajar al pasado del barrio Bosques de Bellavista.

De manera conjunta, esta propuesta se orientó al reconocimiento del territorio que habitan diariamente los niños y niñas. En virtud de ello, el segundo DBA que acoge nuestra propuesta para este grado busca que los infantes se reconozcan como parte de una familia, una comunidad y un territorio, los cuales están atravesados por costumbres, valores y tradiciones. (MEN, 2016, p. 12). A partir de este presupuesto, vincular a los niños y niñas con la historia de lucha por el agua en su comunidad permite fortalecer sus identidades desde la apropiación del espacio que los rodea.

En segundo lugar, el MEN (2018a) construye una serie de lineamientos curriculares para preescolar. Su estructuración parte de unos principios y unas concepciones claras sobre la infancia: “Los lineamientos pedagógicos para el nivel de educación preescolar se construyen a partir de una concepción sobre los niños y las niñas como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión” (p.3) Estos principios rectores de los lineamientos los acogemos como pilares fundamentales en el proceso de construcción e implementación de nuestra propuesta pedagógica. Pues consideramos a los niños y niñas como aquellos sujetos activos en la conformación y desarrollo de sus territorios.

La educación preescolar es un componente fundamental en el proceso educativo de los niños y niñas en Colombia. En esta etapa, se sientan las bases para el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico de los infantes, lo que impactará a lo largo de su formación. Para guiar este proceso, el MEN ha establecido los Lineamientos Curriculares de preescolar, unas directrices que orientan y enriquecen la práctica educativa en este nivel. Es por esto, que la estructura de nuestra propuesta pedagógica también sienta sus bases en ellos para así, establecer

actividades y espacios integrales para el proceso educativo de los niños y niñas del colegio Campestre Monte Verde Sede B.

A partir de una lectura sobre los lineamientos en Preescolar y en Ciencias Sociales encaminamos el diseño e implementación de nuestra propuesta pedagógica. Para iniciar este acercamiento es menester reconocer la fuerte influencia de la escuela activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el preescolar. Este modelo pedagógico ha sido acogido por muchos centros de educación inicial.

Desde la escuela activa se busca que la niña y el niño sean partícipes de los procesos, es decir “como ser cognoscente, sensible e imaginativo a través de conocimientos y actividades funcionales, significativas y socializadoras” (MEN, 2018a, p.5). En este sentido, nuestro primer horizonte pedagógico consistió en generar una articulación con el modelo de la Institución Educativa Distrital Campestre Monte Verde con algunos principios de la educación popular ambiental, pues esta última es la columna vertebral de nuestra propuesta. Aquí resaltamos el apoyo de la docente Claudia Guerrero quien pese a tener la estructura de sus clases, nos permitió implementar la propuesta bajo nuestro enfoque en articulación con el proceso que adelanta con los niños y niñas de transición 2.

De esta manera al considerar a los niños y niñas como seres activos y participativos en su propio aprendizaje, reconociendo la niñez como una etapa única y valiosa en el proceso educativo es posible promover la formación de ciudadanos críticos, éticos y comprometidos con su entorno. Ahora bien, transpolar lo anterior a nuestro proyecto pedagógico, nos permite desarrollar actividades que fomenten la exploración, la creatividad y la interacción con el entorno permitiendo la participación activa de los estudiantes y brindando la oportunidad de expresar ideas, opiniones y emociones que contribuyen al desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.

Pensando en las actividades que orientarán nuestras temáticas en el aula, hallamos en los lineamientos la importancia del juego como estrategia para el aprendizaje de los niños y niñas en estas edades. Las reflexiones que suscitan los lineamientos curriculares en torno a esta estrategia son amplias. Una de las reflexiones se centra en la manera en la que las docentes le dan una intención educativa al juego, reconociendo que, aunque este no es el único medio si se convierte en un canal para la participación activa de los niños y niñas en su proceso de aprendizaje.

Se sabe que el juego es la actividad rectora del preescolar, esto no implica que allí estén presentes otras formas de actividad como la manipulación de objetos, la comunicación o actividades diferentes a lo que comúnmente llamamos juego. Sin embargo, las transformaciones fundamentales en esta edad dependen en gran medida del carácter del juego, especialmente el juego simbólico, el juego de roles, cuyo papel es determinante en el desarrollo logrado en esta etapa. (MEN, 2018a, p. 14)

Así, por medio de juegos como *El museo en el aula* los niños y niñas viajaron al pasado y conocieron un pedacito de la historia de su escuela. De la misma manera, el juego desde las rondas infantiles nos permitió conectar las temáticas con la realidad cotidiana de los niños y niñas. Inclusive, el construir un personaje que acompañará a los infantes en este proceso permitió que emergiera sentires y confianza en el aula.

Aunque el juego representó en nuestra propuesta un eje que atravesó constantemente las actividades propuestas. Este, trabajó en función de dos estrategias principales de nuestra propuesta pedagógica: los encuentros intergeneracionales y los recorridos territoriales. Estas, surgen de nuestras dos fases de investigación y se sustentan en las bases de la educación popular.

Desde los encuentros intergeneracionales como móvil de la enseñanza fue posible llevar las voces de los habitantes al aula. Como se expresa en el segundo capítulo de este documento, las voces de los líderes y mujeres mayores son significativos para hacer remembranza del barrio. En este sentido, no podríamos hablar de esta historia con los niños y niñas sin los

recuerdos, olvidos y narrativas de los habitantes del barrio. Sin embargo, a lo largo del diseño de esta propuesta pensamos en las diversas formas de conectar estos extensos relatos con el proceso de aprendizaje de niños y niñas. Algunas de las reflexiones metodológicas que surgieron en esta búsqueda nos permiten percatarnos de las diversas formas y ritmos en las que se comunican estas dos poblaciones. Por ejemplo, los niños y niñas tienden a llevar su proceso desde el hacer conectando con el juego, las manualidades y el movimiento constante. En el caso de los adultos mayores, evidenciamos que para este grupo poblacional es importante el ser escuchado y el encontrarse en espacios de sosiego que permitan una grata conversación.

A partir de estas reflexiones, decidimos articular estos dos mundos por medio de mediaciones pedagógicas que llevaron a la comunidad mayor, de manera simbólica, por medio de sus voces y relatos a la escuela. En síntesis, esta estrategia es transversal en la propuesta pedagógica ya que allí se encuentra el insumo principal para generar este acercamiento de los niños y niñas con la comunidad.

Por su parte, al ser el territorio el personaje principal de esta historia era indispensable recorrer y reconocer los espacios que han sido apropiados por la comunidad por medio de la lucha y organización. En la actualidad son fundamentales para comprender el diario vivir de sus habitantes y las dinámicas actuales que viven. Es por esto, que la última sesión de nuestra propuesta pedagógica se desarrolló en la Planta de Tratamiento del Agua en el Barrio Bosques de Bellavista. Un lugar mágico que nos permitió articular todo lo desarrollado en el aula y escuchar de primera mano el testimonio de uno de los líderes que en la actualidad resguarda este espacio.

Estos recorridos territoriales son esenciales ya que permiten a los niños y niñas tener un contacto directo con el entorno que los rodea y reconocerse sujetos partícipes del proceso. A partir de este balance descubrimos que con esta estrategia no solo aportamos en la recuperación del vínculo escuela-comunidad, sino que abrimos las puertas de la escuela a

aquellos espacios que los habitantes han construido pulso a pulso y que están cargados de sentires de esperanza y lucha constante por la permanencia en su territorio.

Lo anterior, se desarrolla con mayor detalle en el siguiente apartado. Allí, desde la sistematización de nuestras experiencias en el aula tejemos algunas reflexiones frente al uso de estas estrategias con niños y niñas de transición.

Por último, nos gustaría dedicar las últimas líneas de este apartado a considerar el trabajo en primera infancia desde las ciencias sociales. Para ello, evocamos los lineamientos curriculares en esta disciplina en donde encontramos una lectura de nuestro ejercicio docente en torno a pensarnos la necesidad de no dejar de soñar para así construir futuro

La orientación curricular que presentamos para el área de Ciencias Sociales nos invita a “soñar”, en que son viables y posibles, otras y mejores formas de actuar, de convivir con calidad, de relacionarnos con el entorno para que seamos conscientes de que el futuro de Colombia está en nuestras manos y está por construir. (MEN, 2018b, p. 1)

A partir de nuestras vivencias en la articulación de nuestros conocimientos en torno a las ciencias sociales en la enseñanza con las primeras infancias, reconocemos el significado de trabajar de manera interdisciplinar en estas edades. En lo que respecta a nuestra área de estudio, evidenciamos que allí es posible trabajar en torno a habilidades del pensamiento histórico y geográfico que se complejizan a lo largo de la vida escolar. Es por esto, que consideramos la necesidad de dejar de entender nuestra disciplina como un área pensada solo para la básica primaria y media relegando esos primeros pasos tan significativos en los procesos cognoscitivos. A raíz de lo anterior, situamos como una reflexión propia, el diálogo permanente entre los docentes y las docentes de las diferentes áreas y etapas del sistema educativo.

Además, en cuanto a los procesos evaluativos en nuestra área de estudio, los estándares básicos de competencias en las ciencias, tanto sociales como naturales permiten hacer varias reflexiones. De este documento resaltamos que se proyecta para el grado primero en adelante, por lo tanto, no se acoge al preescolar. Esto responde a la normativa que rige la enseñanza en

este nivel y que se desarrolló en la parte inicial del apartado. Así, desde el enfoque integral que exige la educación inicial no se encuentran las discusiones por áreas o disciplinas. No obstante, desde el proceso evaluativo acogemos el llamado de plantear una vía diferente.

Ya no es posible una evaluación dirigida a detectar errores, puntos de quiebre. Se trata de una evaluación orientada a identificar fortalezas que permitan superar las debilidades, una evaluación para determinar qué están aprendiendo realmente los y las estudiantes y buscar herramientas que permitan a cada docente orientar el proceso de enseñanza y de aprendizaje hacia los objetivos propuestos, teniendo en cuenta también, por supuesto, los vacíos detectados en sus estudiantes. (MEN, 2004, p.112)

De esta manera, el proceso evaluativo que desarrollamos fue transversal tanto de nuestra práctica como el desarrollo de las sesiones en el aula. Es decir, que este más que un momento en particular de la implementación funciona como un proceso. Esta lógica permite replantear, evaluar la práctica docente y el proceso en el aula para dar alcance a los objetivos propuestos. Por último, subrayamos la insistencia del enfoque que acogen los estándares con el fin de generar espacios interdisciplinarios para complejizar los procesos en el aula.

Recapitulando reconocemos en estos materiales una directriz y fundamento de nuestro proyecto. Así, los dos DBA, los lineamientos curriculares y los principios de la educación popular que guían nuestra propuesta nos brindan una entrada metodológica para aterrizar y construir conjuntamente conceptos cercanos a la realidad de los infantes. Asimismo, pensar mecanismos para que los niños y niñas expresen sus sentires, nociones, conocimientos y/o opiniones del barrio que habitan, reconociéndolo como parte de ellos. Por consiguiente, para lograr este objetivo, los leemos desde un contexto, desde unos niños y niñas diversos y desde una lectura territorial.

Luego de este recorrido por las directrices que establece el MEN para transición, evidenciamos la apropiación de ciertos modelos pedagógicos para el trabajo en estas edades. No obstante, en coherencia con nuestra propuesta, era necesario articular el modelo de la institución con los principios de la educación popular ambiental que nos permitiera tener

libertad con respecto al desarrollo de las sesiones. Por esto, al inicio de este proceso fue necesario acoger las sugerencias de la docente en cada una de las actividades, para posteriormente plantear nuestro enfoque. De esta manera, articulamos ciertas prácticas que se implementan en el aula y que son conocidas por los estudiantes en nuestras sesiones. Sirvan de ejemplo, los cantos, las pausas activas, el uso de un personaje (títere) para conectar a los estudiantes con las actividades, los juegos y la derogación de responsabilidades dentro del aula.

En este orden de ideas, resaltamos este diálogo de las prácticas de la docente con nuestra propuesta investigativa y pedagógica. Esto permitió, en el aula, el encuentro de dos formas de trabajo docente. Pues, la profesora Claudia de antemano conoció las fases de nuestro proyecto investigativo, dándonos la libertad en torno a las temáticas que se trabajaron, la proyección de una actividad fuera de la institución y la manera en la que evaluamos el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. A propósito de la evaluación, cada una de las sesiones se realizó de manera cualitativa en dos niveles. El primero, corresponde a la evaluación que realizamos a lo largo del proceso en cada una de las sesiones, teniendo presente los objetivos de la propuesta pedagógica. El segundo nivel, comprende las apreciaciones realizadas por la docente, Claudia Guerrero, con respecto a nuestra práctica o ejercicio docente.

El aula: un espacio para el encuentro con la comunidad

Entre las montañas que rodean la ciudad capitalina se construyen barrios en donde se cultivan diariamente historias de lucha y organización. Desde nuestro ejercicio docente, es fundamental llevar todas estas historias a los espacios educativos para entretejer vínculos. Vínculos que en algunos procesos son significativos, pues fortalecen la organización y garantizan su perduración en el tiempo. Por todo esto, Soki, un oso de anteojos, habitante del Páramo las Moyas, decidió contar las ricas historias del barrio Bosques de Bellavista a los niños y niñas de la IED Colegio Campestre Monte Verde Sede B. Cada una de sus visitas en el aula

representaron la oportunidad de acercar a los estudiantes de transición con la comunidad. Por esta causa, el siguiente apartado dedica sus líneas a recordar las experiencias y anécdotas vividas en el aula durante el proceso de implementación. Además, desarrolla las reflexiones pedagógicas que se realizaron durante este proceso.

La mochila viajera: Las voces de los habitantes viajan a los hogares

El Páramo de Las Moyas es el hogar de una diversa gama de fauna y flora. Este lugar mágico, como muchos otros en el altiplano cundiboyacense, fue habitado por la comunidad indígena Muisca. Desde su familia lingüística Chibcha, la palabra Zhoky representa este lugar en donde el agua nace de la tierra. Por esta razón, decidimos nombrar a nuestro personaje principal Zhoky, él es un oso de anteojos que como muchos animales habitan este ecosistema. Precisamente, la primera sesión de nuestra propuesta pedagógica se orientó a presentar a los niños y niñas de la institución este maravilloso personaje. Para el manejo del títere fue necesaria nuestra preparación para la modulación de las voces y con ello darle vida a Zhoky. (Ver imagen 15)



Fotografía 15 Soki: Nuestro compañero de aventuras. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.

El 17 de mayo a las 7:20 a.m. el colegio le abrió las puertas a nuestro compañero de aventuras y con ello a la comunidad y sus historias. En el salón, nos esperaban 22 niños y niñas intrigados por nuestra presencia en el aula. Fue la profesora Claudia quien aclaró las dudas de los niños y explicó por medio de un títere, implementado como mediador, que nosotras estaríamos allí por unos días, compartiendo algunas historias por medio de actividades. Con esta simple presentación, el interés y la emoción se evidenció en los rostros de los niños y niñas que apenas iniciaban su jornada escolar. Esto significó para nosotras una motivación por aquello que se empezaba a cultivar.

El primer contacto con el grupo de transición 2 permitió complejizar y problematizar la caracterización previa construida con anterioridad en las reuniones con las docentes de la institución. Pues, para sorpresa nuestra en el aula se encuentra Jerónimo un estudiante en extraedad con trayectorias diversas del aprendizaje. Junto a él, se encontraba su mamá quien acompaña su proceso educativo en las jornadas escolar debido a la inmovilidad que presenta en sus extremidades inferiores. A nivel pedagógico, este primer acercamiento nos orientó a pensar cada una de las actividades planteadas en articulación al proceso de aprendizaje que Jerónimo ha desarrollado junto a su grupo de compañeros y compañeras.

Para iniciar a la sesión y entrar en confianza era necesario presentarnos y que nos identificaran como las docentes que acompañaron algunas de las actividades realizadas en los próximos días. Paralelamente, los niños y niñas conocieron a Soki quien se presentó como su compañero de aventuras. Nuestro oso de anteojos le contó a los niños y niñas que tras vivir muchos años en el Páramo ha conocido diversas historias de sus vecinos, los habitantes del barrio Bosques de Bellavista. Cada una de estas historias está contada en la cartilla que Soki construyó para ellos y sus familias. Además, cosió a mano unas hermosas mochilas en donde los estudiantes pudieran llevar estas historias a sus hogares y como el recorrer la historia del barrio que habitan diariamente.

Después de que Soki les contara del regalo que traía se le entregó a cada niño y niña su respectiva mochila. Desde la emoción de recibir este regalo y la curiosidad que invadió sus pequeños cuerpos los infantes exploraron el contenido de las mochilas, esto se ilustra en la imagen 16. Durante este momento de la sesión, los niños y niñas descubren que la cartilla viene acompañada de una carta dirigida hacia sus acudientes y un retrato de Soki para colorear.



Fotografía 16 Explorando el regalo de Soki. Fuente propia. Archivo de las investigadoras 2023.

Aunque en un inicio la sesión estaba pensada en intervenir artísticamente las mochilas, la atención de los niños y niñas se dirigió al retrato de Soki. Por consiguiente, se dio la posibilidad de mencionar algunas características del hábitat de nuestro oso de anteojos. Este momento también permitió entablar un espacio de confianza y de reconocimiento con los infantes. Durante el desarrollo de este momento artístico, resaltamos el apoyo de la docente Claudia, pues al ser ella la profesora que acompaña el proceso de aprendizaje desde jardín nos orienta en la práctica a partir de las particularidades del grupo. Prueba de ello, la adaptación de la palabra chibcha Zhoky a Soki, permite a los infantes reconocerla con facilidad esto bajo la luz del proceso de lectoescritura en el que se encuentran los niños y niñas. Por esta razón

decidimos seguir escribiendo la palabra Soki de esta manera a lo largo de la implementación y sistematización de la práctica.

Acto seguido, cada estudiante desde sus saberes previos dan vida al retrato que les regalo Soki. La imagen 17 permite evidenciar que al colorear y acercarnos al oso de anteojos los niños relacionaron este animal con la montaña y el páramo identificándolo como el hogar de este. A lo largo de la sesión, este personaje logró entablar una conexión significativa con los niños y niñas lo que fue gratificante ya que su presencia en el aula tenía este sentido. Recordamos con alegría cuando cada uno de ellos y ellas buscaban mostrar sus obras a Soki y hacerlo partícipe de su proceso de aprendizaje.

Al finalizar la sesión, Soki les pide a los estudiantes que organicen su mochila para que no se les pierda nada y que sus obras quedarán debidamente firmadas. Esto con la intención de recoger nuevamente las mochilas para marcarlas, guardarlas en el aula y en el siguiente encuentro intervenirlas de manera artística. Seguido a esto, nuestro oso de anteojos se despide no sin antes agradecerles por la atención, participación e interés que mostraron ante su presencia en el aula y recordándoles que la próxima clase volvería a acompañarlos.



**Fotografía 17 El hábitat de Soki representado por los niños y las niñas.
Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.**

De esta sesión, resaltamos a nivel pedagógico, la construcción de un panorama amplio sobre el grupo que nos acompaña en la implementación. Una vez construimos el panorama de los niños y niñas con quiénes estaríamos las sesiones restantes, fue importante la flexibilidad en la propuesta inicial y la dinámica de trabajo en este grado escolar. Pues si bien, en reuniones previas con la profesora Claudia se nos informó el número de estudiantes y su rango de edades. En este primer encuentro caracterizamos a cada niño y niña. Asimismo, evidenciamos en el aula la necesidad de repensar las sesiones en clave de que cada infante fuera partícipe del proceso y el acercamiento a otros actores en el aula.

Además, reconocemos el papel fundamental de la profesora Claudia, como acompañante de la práctica. Puesto que nosotras no tener experiencia en el trabajo con las primeras infancias sus consejos, tips y retroalimentaciones nos permitieron ampliar nuestros conocimientos en torno a herramientas como canciones, rimas, juegos y rondas que nos permiten mantener la atención del grupo en las actividades propuestas.

Finalizada la sesión, el espacio de retroalimentación que nos otorgó la profesora Claudia fue significativo pues nos invitó a mejorar algunas de las actividades en clave a los procesos de enseñanza y aprendizaje en estas edades. Dentro de algunas recomendaciones metodológicas para la próxima sesión, nos aconsejó intervenir las mochilas con un dibujo base que nos permitiera empezar a construir conceptos complejos como lo es el de *Páramo*. Asimismo, como teníamos contemplado en la propuesta, las familias harían parte de la lectura de las cartillas en los hogares. A raíz de lo anterior, se plantea un trabajo en casa en donde se comparta un espacio de creación que dé lugar a que las familias rememoren sus experiencias en los barrios que habitan.

Al realizar la lectura de la sesión a la luz del objetivo planteado para la misma, resaltamos este encuentro como los primeros pasos para vincular los núcleos familiares de los niños y niñas en su proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de la mochila viajera. Pues,

a lo largo de la sesión se logró construir un vínculo entre la mochila y los infantes quienes la apropiaron y la identificaron como un recurso que los acompañaría a sus hogares.

Intervención artística de las mochilas para la construcción del concepto de páramo

La construcción de conceptos en la educación inicial parte de reconocer los saberes previos de cada uno de los infantes y su relación con la realidad que habitan. En este caso, el juego y el arte nos permitieron abordar estas percepciones de un ecosistema cercano para los niños y niñas: El páramo. La sesión se realizó el día 19 de mayo en horas de la mañana con 18 infantes. La propuesta inicial (Ver anexo 1) proyectaba trabajar este día en torno a los saberes previos del lugar que habitan diariamente los niños y niñas a partir del recorrido casa-escuela. No obstante, se acordó con la profesora Claudia, orientar la sesión en torno a la construcción conceptual de Páramo por medio de la intervención artística de las mochilas.

Como se mencionó en el apartado anterior la primera sesión tuvo algunas modificaciones en cuanto al interés de los niños y niñas por colorear a Soki, lo que no permitió la intervención de las mochilas. Así, guiadas por la propuesta presentada al inicio de la implementación, se decidió desarrollar en esta sesión el trabajo en torno al módulo 3: *Detrás de la huella del agua*. Esto responde a que los niños y niñas, emocionados por el ejercicio de la mochila viajera, preguntaban insistentemente por sus mochilas para que viajaran con ellos a sus hogares.

A partir de lo anterior, se toma como excusa la intervención artística de las mochilas para acercarnos a las características principales del páramo. A lo largo de la sesión, fue posible entablar un diálogo de saberes en torno a la fauna, flora e importancia ecosistémica de este lugar mientras todos intervenimos y apropiábamos nuestras mochilas. La sesión, desde nuestras reflexiones pedagógicas, se articuló de manera pertinente con la sesión anterior. Pues, con la presentación de Soki y la intervención artística del dibujo de este personaje, se evidenció en

algunos casos la cercanía con este ecosistema, tal como se ilustra en la imagen 17 en donde se representan algunos frailejones.

Una de las preocupaciones en la enseñanza en primera infancia, es el grado en el que participan los niños y niñas en la construcción de conocimientos. Pues más allá de depositar información y de llevar el mundo de los adultos al aula, los contenidos propuestos deben ser pensados desde la agencia de los infantes, en otras palabras, los niños y niñas deben participar activamente en las actividades propuestas, comprendiendo sus formas de ver y sentir el mundo. Por ello, partir de sus percepciones y formas en las han habitado el páramo fue significativo en este proceso.



Fotografía 18 Páramo las moyas. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.

NOTA: Esta fotografía es producto de un recorrido territorial realizado el 22 de mayo del 2022 con algunos integrantes del territorio. En la fotografía evidenciamos al horizonte algunas de las rocas que fueron mencionadas por los niños y niñas en la sesión. Además, resaltamos que en el marco de este recorrido fue posible evidenciar algunas de las problemáticas ambientales que vive actualmente este ecosistema. Pues la avanzada de especies como pino y retamo espinoso están impactando en su configuración ecosistémica.

De este diálogo de saberes, fue posible viajar de manera simbólica a estos espacios que han habitado previamente algunos niños y niñas. Ellos y ellas compartieron sus experiencias en salidas familiares a este lugar, a partir de preguntas orientadoras como ¿Alguna vez has visitado un páramo? ¿Conocías el Páramo de las Moyas? ¿Qué necesitamos para ir al páramo? ¿Con quién visitarías el páramo? Por ejemplo, Mariana, una de las niñas que compartió su

experiencia, nos comentaba que ella había visitado el páramo con su familia y allí observada mucho color amarillo y verde. Además, mencionó las grandes rocas que caracterizan el Páramo de las Moyas, las cuales podemos observar en la imagen 18. El elemento principal en este diálogo fue el agua, pues la relación directa que se entabla con el páramo fue su importancia como generador de agua.

Además de la conversación sobre estos saberes previos, fue clave el uso de recursos audiovisuales que nos facilitó la docente Claudia Guerrero para introducir la conversación. Así, el primer recurso audiovisual consiste en un video que se realiza en el marco del día del agua. Este es presentado en noticias ecológicas de *Cuentitos Mágicos*, programa transmitido por el canal Señal Colombia (2022). El video tiene una duración de 4 minutos 25 segundos y consiste en una entrevista al tan reconocido Frailejón Ernesto Pérez. Este comenta la importancia del agua en nuestras vidas y cómo podemos realizar acciones cotidianas para cuidar tan preciado líquido.

El segundo recurso implementado en la sesión consiste en un audiovisual realizado por Zonacuario, Comunicación con Responsabilidad Social (2013) especialistas en contenidos para la niñez. Este video nos permitió reconocer algunas características del oso de anteojos, personaje principal de nuestra propuesta pedagógica. Los dos audiovisuales, permitieron anticipar el desarrollo de la sesión y realizar algunas reflexiones en torno a la importancia del agua en nuestras vidas, no solo a nivel individual sino también colectivo.

De esta sesión subrayamos el papel que juega lo artístico en la primera infancia. Pues es un móvil para la representación, participación e interés de los infantes. Esta intervención artística estimula el trabajo en conjunto, la motricidad fina, la creatividad y la confianza para socializar ideas. Lo anterior es posible evidenciarlo en el collage que se ilustra en la imagen 19 como producto de esta actividad.



Fotografía 19 Intervención de las Mochilas. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.

Una vez terminada la intervención artística, Soki recuerda a los niños y niñas la exploración del contenido de las mochilas junto a sus familias. Esto con el fin de conocer y navegar por la historia del barrio en donde se encuentra su escuela. Además, los invita a crear un personaje, títere, para que le compartan otras historias sobre el lugar donde viven. La socialización de la actividad en casa se realiza por medio de un video corto, en donde el oso de anteojos explica de manera general la intención de la propuesta pedagógica y la tarea. Esta actividad consistió en elaborar un títere que les permitiera a las familias grabar un filminuto en torno a la siguiente pregunta ¿Qué sabes de la historia del barrio que habitas?

La intención principal de la actividad en casa se orientó en conocer las vivencias de las familias en el territorio. Además, nos posibilita darles un sentido a las mochilas viajeras desde el diálogo de saberes. Acorde con esta dinámica, las mochilas viajeras nos permitirán compartir la historia del barrio en donde se encuentra la escuela y el filminuto nos acercaría al contexto

que habitan las familias. Así, se habilitaba el escenario para construir un panorama sobre el contexto familiar y escolar de los niños y niñas de transición 2. Los alcances y dificultades de esta actividad en casa se desarrollan de manera amplia en el apartado: *Museo en el aula: Tejiendo la historia de la montaña*. En concreto, esta etapa permitió complementar y lograr el primer objetivo planteado para la sesión: *Mochila Viajera*.

Al centrar nuestras reflexiones desde lo pedagógico, surgieron algunas consideraciones frente al desarrollo de las actividades y el manejo de los recursos visuales. En primera instancia, resaltamos la importancia y variedad de material audiovisual para niños y niñas que se relaciona con el páramo. Pues estos recursos artísticos, funcionan como mecanismo para representar en el aula estos lugares maravillosos. Asimismo, resaltamos la gran acogida de estos insumos por los niños y niñas, pues lo audiovisual permite generar interés y participación. Los recursos multimedia implementados en la sesión fueron sugeridos por la docente Claudia Guerrero, para anticipar y articular los aportes que los infantes hacían sobre la temática. En última instancia, pero no menos importante, consideramos el arte como móvil significativo para cautivar el interés de los estudiantes sobre las temáticas presentadas en el aula.

Desde la perspectiva metodológica, la profesora Claudia nos realizó algunas sugerencias frente al desarrollo de próximas actividades. Estas se orientaron en los tiempos estipulados para las actividades y en las estrategias para solventar algunos problemas técnicos que se pueden presentar en el aula. Lo anterior, responde a que, previo a la reproducción de los vídeos, se presentaron algunas fallas con el internet y el computador de la institución, en estos momentos perdimos demasiado tiempo y no solventamos con otra actividad. En clave de estas sugerencias, para el desarrollo de las otras sesiones consideramos llevar a la institución un computador con internet propio que nos permitiera responder a estas dificultades técnicas.

En lo que respecta a la coherencia entre la sesión desarrollada y el objetivo general de la propuesta pedagógica, resaltamos la necesidad de partir reconociendo el potencial hídrico en

el que se construyeron nuestros barrios. Es así como planteamos el trabajo en torno al páramo. Pues este ecosistema hace parte del corredor Páramo Cruz Verde, escenario adecuado para el nacimiento de quebradas y nacederos, los cuales alimentan diariamente los tanques de los acueductos comunitarios de la zona. Por ello, aprovechando que este ecosistema hace parte del territorio, decidimos abordarlo en el aula con los niños y niñas por medio de una mediación pedagógica. Paralelamente, el objetivo específico de esta sesión consistió en construir a partir de los saberes previos de los infantes el concepto de páramo.

Obra de teatro: ¿Qué conocemos del territorio que nos rodea?

El 24 de mayo llevamos a cabo nuestro tercer encuentro con transición 2. En esta ocasión nos acompañaron 18 niños y niñas que, como siempre, nos recibieron en el aula llenos de energía y curiosidad por saber que les compartiría Soki. También para nosotras, cada sesión estaba llena de expectativa y nervios pues nos era valioso que cada actividad fuera disfrutada y aprovechada por los estudiantes. Por esto, la emotividad desbordó nuestros cuerpos al entrar al aula y notar en cada niño y niña la emoción por saber qué actividades realizaríamos ese día. Después de un cariñoso saludo, en compañía de la profesora Claudia, transformamos la disposición de los pupitres y ubicamos el teatrino en el aula anticipando la actividad, pues lo anterior sugiere que allí va a suceder algo diferente. Posteriormente, los niños y niñas se ubicaron en colchonetas y asientos dispuestos en el centro del salón para disfrutar de la obra de teatro *¿Qué conocemos del territorio que nos rodea?* que ese día Soki preparó para ellos y sería el punto central de nuestra sesión.

Antes de iniciar nuestra obra de teatro la profesora Claudia, con la ayuda de Emma el títere mediador, invita a los infantes a compartir con nosotras y sus compañeros el títere que crearon junto a sus padres, producto del trabajo en casa dejado en la sesión anterior. Sirva de ejemplo Adrián, quien, por medio de una media, materiales, la ayuda de sus familiares y mucha creatividad dio vida a Gotita, un títere que junto a su creador nos recordó algunos de los temas

trabajados en las sesiones anteriores, como lo fueron la importancia de cuidar el agua y su papel en nuestras vidas. Este momento lo ilustra la imagen 20 en donde también se plasma la interacción del niño con Soki.



Fotografía 20 Gotita: Un invitado especial. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.

Seguido a esto, se inicia la obra de teatro. Esta es la herramienta utilizada por Soki para acercar a los infantes la historia de José, un niño de 9 años que día a día camina a su escuela y conoce las maravillas que resguarda su barrio, sus vecinos y sus vecinas. Conviene subrayar, que esta obra nace del cuento *Veo, veo ¿Qué ves?* el cual escribimos con base en las experiencias compartidas por algunos de los habitantes del barrio Bosques de Bellavista, que en su niñez caminaban por estas calles para llegar al plantel educativo. Es así, como los relatos de estos habitantes llegan a nuestra cartilla y al aula de transición 2 para a su vez, generar un espacio en donde los niños y niñas compartieran los saberes previos construidos por ellos en torno al territorio que los rodea durante el recorrido desde sus hogares al colegio.



Fotografía 21 Inicia la función. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.

Además, la obra de teatro estuvo acompañada de dibujos en físico que representaban gráficamente lo que Soki iba relatando. Estos fueron utilizados como una herramienta visual que acompaña la historia y adquieren relevancia en el aula, pues son fruto del trabajo con los habitantes del territorio (Ver imagen 21). Estas ilustraciones y el cuento *Veo, veo ¿Qué ves?* se encuentran en las cartillas que viajaron a las casas de cada uno de los niños y que pueden ser exploradas por los lectores y las lectoras en el anexo 3.

Inclusive, durante la presentación, las preguntas orientadoras de la sesión fueron importantes para que los infantes participarán en la actividad, compartiendo con nosotras y sus compañeros lo que para ellos resaltaba de su recorrido. Por ejemplo, plantas como flores, rosas, árboles y dientes de león o animales como gatos, perros y pájaros fueron los más relevantes. También, identifican lugares conocidos para ellos como algunas tiendas de barrio y la vía la calera que recorren día a día y en la que, llegando al colegio, ven algunas personas con grandes piedras y esculturas.

Posteriormente, al dar por finalizada la obra de teatro, se comparte con los infantes un espacio musical en donde escuchamos la canción *Del camino lo que vi* de la agrupación Dúo

Karma (2013). Esta canción, concuerda con el tema trabajado durante la obra de teatro y complementa el objetivo de la sesión de reconocer los saberes previos de los niños y niñas frente al territorio que habitan. Finalmente, Soki da por terminada la clase agradeciendo a los estudiantes el haber compartido con él lo que conocen de su barrio.

Ahora bien, acercándonos a las reflexiones pedagógicas de esta sesión, precisamos el valor que toman las representaciones artísticas en el aula ya que se convierten en una herramienta creativa al momento de compartir historias con los niños y niñas. Sin embargo, reconocemos que la obra de teatro, al ser extensa y la única actividad de la sesión, género que la atención de los niños y niñas se dispersara con mayor facilidad. Otro matiz que analizamos de la sesión giró en torno al uso del material audiovisual implementado en esta sesión. Si bien en la propuesta pedagógica presentada a las docentes contemplamos reproducir este recurso al inicio de la sesión para anticipar la actividad, en la práctica se consideró conveniente usarla como cierre. Esto respondió a que la apertura de la actividad fue la presentación de Adrián y su títere Gotita.

Todas estas diversas dinámicas que se presentan en el aula inciden en las planeaciones iniciales y nos plantea a nosotras, como maestras, la necesidad de ser buenas lectoras del contexto que nos rodea, para así aprovechar al máximo estos ajustes que se dan en el camino. Para ejemplificar lo anterior, en nuestras reflexiones personales sentimos que el recurso de la canción escogida para la sesión no tuvo mayor provecho. Pues en un inicio, la canción pretendía anticipar la experiencia de la obra teatral, pero al reproducirla al finalizar la sesión se perdió su intención y su sentido. No obstante, fue relevante darle el espacio de la canción a Adrián y su títere ya que sus reflexiones e invitación a crear un personaje motivó a sus compañeros y dio entrada a la temática planteada para este día.

De la misma manera, es importante resaltar que, la profesora Claudia Guerrero, al realizar la retroalimentación de la clase, es enfática en que los dibujos fueron importantes para

el desarrollo de la actividad, empero, estos pudieron ser usados de mejor manera. En otras palabras, la profesora recomienda el uso de dibujos grandes y/o digitales que permitieran la intervención de los niños y niñas en los mismos.

Para concluir con el desarrollo y reflexiones de esta sesión, evocamos el objetivo de este módulo. El cual se orienta a reconocer los saberes previos de los niños frente al territorio que habitan día a día. Analizando su grado de alcance durante la sesión consideramos que, en efecto, la actividad permitió la participación de los niños y niñas quienes describieron por medio de palabras sencillas el paisaje que observan diariamente de sus hogares a la escuela y, a su vez, estas descripciones nos permitieron trasladarnos a los lugares que los niños referenciaban. Igualmente, la sesión cumple con la necesidad de generar un diálogo de saberes para así complejizarse en los próximos encuentros. Esto se desarrolla de manera clara en el próximo apartado, en donde a partir del reconocimiento de los estudiantes frente a los vecinos y vecinas que diariamente observan a la orilla de la vía La Calera nos es posible profundizar en la labor de tallar y esculpir la piedra.

Museo en el aula: Tejiendo la historia de la montaña

El juego como mecanismo para hacer partícipes a los niños y niñas en el desarrollo de una temática nos permite darle vida a esta sesión. Así, la mañana del 31 de mayo nos dirigimos a la sede B del colegio campestre Monte Verde, más temprano que las anteriores sesiones. Esto con la intención de transformar el aula de transición en un museo que rememoraré la historia del barrio Bosques de Bellavista y acercará a los niños y niñas, de manera creativa y diferente, a los relatos de los habitantes del territorio. Por ello, se hizo uso de elementos que permitieran construir toda la experiencia de visitar un museo, así, al momento en que los niños y niñas llegaron al colegio disfrutaron del recorrido.

En primer lugar, el grupo de transición 2 se reúne en el patio del colegio. Allí, Soki indica que, con los relatos de los habitantes del barrio, construyó un hermoso museo para los

niños y niñas de transición. Asimismo, informa que para poder visitarlo primero hay que generar acuerdos y reglas básicas para la entrada a este espacio. Hay que mencionar, que estos acuerdos se construyen desde las experiencias de algunos infantes visitando museos en compañía de sus familias. A modo de ejemplo, Gabriela nos contó que cuando visitó un museo con sus papás no podían tocar ni dañar las fotos y Mariana menciona que al entrar no podían gritar ni correr en el lugar. Con base en las anécdotas de los estudiantes creamos las reglas de ingreso al museo e iniciamos esta aventura.

Después de este primer momento, Soki aclara que para dirigirnos hacia el museo tomaremos un bus creado especialmente para ellos y ellas. Al llegar a la entrada se les entregó un ticket que permitió su ingreso a este maravilloso lugar, lo descrito anteriormente se ilustra en la imagen 22. Este corto ejercicio fue enriquecedor para la sesión ya que, desde el juego de roles, permitió a los niños y niñas adentrarse en su papel de visitantes del museo. Así, hacer de la lúdica una herramienta primordial de nuestras sesiones nos permitió alimentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y fomentar la participación consciente y activa de los mismos.



Fotografía 22 De camino al museo. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.

Llegados a este punto, los estudiantes ingresaron al museo y se sentaron llenos de intriga por saber lo que este les compartiría. La primera actividad del museo giraba en torno a reconocer la labor que, a lo largo de los años, los habitantes del barrio Bosques de Bellavista han realizado en el territorio convirtiéndose en símbolo de este: Tallar y esculpir la piedra. En sesiones anteriores, identificamos que este no es un tema desconocido para los estudiantes, pues nos contaban que al llegar a su escuela los han visto a la orilla de la carretera trabajando en sus grandes piedras y esculturas. Precisamente, al compartir con ellos el video en donde uno de los habitantes del barrio trabaja la piedra, reconocieron esta labor. En este momento, Soki les cuenta que sus vecinos y vecinas quisieron acercar esta ardua labor a los niños y niñas de transición por medio de la arcilla. Puesto que esta les permitirá, en pequeña escala, acercarse al trabajo de tallar la piedra para convertirla en hermosas esculturas de osos de anteojos. Sus obras al igual que las de los habitantes haría parte de este museo del barrio.

Así, los infantes, llenos de emoción por hacer una escultura de Soki, buscan sus delantales para no ensuciar el uniforme y se disponen para este momento artístico. Cuando ya se encuentran en sus respectivos pupitres se les entregan pequeñas tablas en donde podrían moldear su arcilla. De esta manera, como se observa en la imagen 23, cada niño y niña se convirtió en un artista construyendo su propia escultura al igual que sus vecinos y vecinas. Al finalizar la actividad, los estudiantes tomaron sus esculturas debidamente marcadas y las ubicaron en las mesas del museo para compartirlas con sus compañeros y compañeras.



Fotografía 23 Pequeños talladores de piedra. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.

Convertirnos por un momento en pequeños artesanos de la piedra nos acercó a una pequeña, pero importante, parte de la historia del barrio Bosques de Bellavista y, por lo tanto, nos dio paso al segundo stand de nuestro museo. *Conociendo mi barrio*, está dedicado a los habitantes y las habitantes que han construido su vida en torno a luchar y trabajar por cuidar el barrio que hoy nos abraza. Por tanto, Soki dirige la atención de los infantes a un pequeño rincón color verde construido con hermosas fotografías que traen a nuestra aula momentos valiosos para la comunidad.

En esta actividad, los estudiantes debían encontrar algunos personajes de nuestras sesiones anteriores como gotita, el frailejón y el oso de anteojos, que estaban escondidos en dos fotografías en gran formato. La imagen 24 ilustra el desarrollo de este ejercicio, el cual, permitió que los infantes se aproximaron a las imágenes, las observan y reconocen que la mayoría de estas eran registros de la comunidad. Las fotografías seleccionadas para esta sesión ilustraban la escuela Julio A. Gaitán actualmente, colegio campestre Monte Verde sede B.

Lo anterior fue un momento valioso porque, desde los registros fotográficos, logramos acercar a los niños y niñas de transición 2 a la historia de lucha y organización del barrio

Bosques de Bellavista. La reflexión principal se centró en la historia de la escuela como aquel espacio familiar para los estudiantes y símbolo de unión y organización para la comunidad. La metodología que se implementó en la sesión consistió en que cada niño y niña compartirá sus análisis, aquello que veía en las fotografías. Por ejemplo, Jerónimo quien dice que ve a las profesoras y a los niños de ese tiempo. Así, Mariana Gómez que dice que en la primera fotografía *“hay un niño sentado en el piso y están estudiando”* y en la otra *“están los profesores jóvenes”*.

Con motivo de la actividad en casa, Emily Copete comparte la historia que hay detrás de su títere, gota de agua, esto se realiza por medio del teatrino. Para darle paso a la historia de Emily, se comenta que en las fotografías como todos lo dijeron se ven profesores y niños que habitaban la escuela. Cada una de estas fotografías son tomadas en nuestra escuela, en los salones donde vemos clases. Esas fotografías muestran cómo, con el transcurrir del tiempo, se dan cambios, por ejemplo, las mesas, las paredes, los pisos y sobre todo las personas que lo habitan.

De la historia de Emily resaltamos el diálogo que se construyó en torno a otro proceso de organización y lucha por el agua en el territorio. Ella, junto a su familia, abordaron el proceso del acueducto comunitario Acualcos y con ello compartieron la historia del barrio San Isidro Alto. Este acueducto es construido y financiado por la comunidad desde el año 1985. Actualmente abastece a la población de los barrios San Isidro Bajo, San Isidro Alto, San Luis y La Sureña. Junto a Acuabosques representan en la actualidad los dos proyectos organizativos en torno al agua en el territorio.



Fotografía 24 El pasado de nuestra escuela. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.

Este segundo momento, nos acercó a la historia de nuestro barrio y, por lo tanto, nos lleva necesariamente a hablar de la importancia del agua y la lucha de los habitantes para acceder a la misma. Por esta razón, Soki dedicó el último rincón de este maravilloso museo a reconocer el valor de los ecosistemas generadores de agua que rodean al barrio y que lo alimentan de este preciado líquido. Por ende, nos acercamos al stand Tallando nuestra historia en el que nos esperaba Soki y nuestro amigo el frailejón Ernesto Pérez quienes, junto a los niños y niñas, observaron las fotografías del Páramo Las Moyas y la fauna y flora que allí encontramos.

Esta última parada, nos permitió traer a colación los conocimientos construidos en nuestros dos primeros módulos dedicados al páramo y las experiencias de algunos estudiantes que ya han visitado este hermoso lugar. Además, en este último stand, construimos una reflexión en torno a la importancia de reconocernos como sujetos activos para que, desde nuestras posibilidades, podemos proteger el hábitat de Soki. De manera que, en un acto simbólico, retratado en la imagen 25, nuestro oso de anteojos le entrega a cada niño y niña un antifaz azul que los reconoce como superhéroes del páramo.



Fotografía 25 Los superhéroes del agua. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.

Para finalizar nuestro recorrido por el museo, Soki agradece a los niños y niñas el haber participado en esta hermosa sesión y recuerda que las historias plasmadas en cada uno de los stands también se encuentran en las cartillas que viajaron a sus hogares. Del mismo modo, invita a cada uno de los superhéroes del agua a prepararse para una mágica salida que les ha preparado para la próxima sesión.

Este recorrido por el módulo número 4 nos permite acercarnos a algunas reflexiones pedagógicas en torno al desarrollo de la sesión. En primer lugar, es importante enfatizar en la necesidad de entender el aula de clases como un espacio que, a conveniencia de la propuesta pedagógica, se puede transformar en diversos ambientes significativos para la construcción de conocimiento desde el juego y la participación activa de los niños y niñas. En este caso, el aula se ambienta con la intención de transportar a los infantes al museo de la memoria del barrio Bosques de Bellavista, para así acercarnos a la historia de lucha y organización de este.

En segundo lugar, resaltamos que, aunque el desarrollo de la sesión fue estructurada y organizada con anterioridad, los conocimientos previos de los estudiantes y las estudiantes son fundamentales para el desarrollo y mejoramiento de la misma. Por ejemplo, al momento de entablar las normas para entrar al museo fueron algunos infantes quienes compartieron con

nosotras las normas que conocieron cuando visitaron museos de la ciudad junto a sus familias. Esto nos permitió construir entre todos las dinámicas que se manejaron durante la sesión. También, podemos resaltar el momento en que Emily, por medio de sus títeres, nos compartió sus conocimientos en torno a la historia del acueducto comunitario del barrio en el que ella vive. Este momento fue esencial para entablar un espacio de conversación en torno a las luchas por el agua que se han llevado a cabo en los barrios de la zona y la importancia de trabajar todos y todas por este preciado líquido.

Por último, esta sesión nos reafirma la necesidad de enseñar ciencias sociales a las primeras infancias. Reconociendo que la comprensión metódica de esta disciplina debe construirse teniendo en cuenta las etapas de aprendizaje de los niños y niñas. Por esta razón, el arte, los juegos de rol, la música, las fotografías y los videos son fundamentales para involucrar activamente a los niños y niñas en sus procesos de aprendizaje. Sirva de ejemplo, nuestro primer momento de la sesión. Allí los niños y niñas por medio del modelaje de la arcilla lograron acercarse al trabajo que sus vecinos realizan para obtener un sustento económico y a su vez conocieron parte de la historia del barrio que abraza su escuela. Cabe resaltar que en esta sesión se trabajó en torno a dos objetivos. El primero orientado a reconocernos como sujetos claves en el cuidado y preservación del líquido vital para la vida: el agua. El segundo articulado a recorrer la historia de la organización del barrio en torno al agua por medio de un museo.

Sintiendo el territorio que rodea nuestra escuela

Caminar palmo a palmo el barrio Bosques de Bellavista es un ejercicio enriquecedor para los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el marco de estos recorridos territoriales, los aprendizajes son vividos, atraviesan la experiencia vital del infante y le permiten tener un contacto directo con su entorno. Por lo tanto, abrir el aula a estos escenarios es fundamental para el desarrollo de nuestra implementación. A raíz de lo anterior, en esta sesión invitamos a

los superhéroes del agua a un lugar mágico, en donde diariamente llega el agua que luego todos tomamos en los hogares y en la escuela. El desarrollo de esta actividad nos permitió articular todo el proceso desarrollado con antelación en el aula y vivir una experiencia significativa en el territorio.

En horas de la mañana, del segundo día de julio, nos encontramos en el umbral de aquella aula que nos permitió conocer y compartir con las infancias de transición 2. Aquel día iniciaban su jornada escolar 19 niños y niñas, quienes emocionados por la nueva visita de Soki alistaban sus permisos para salir de la institución. Nosotras, estábamos ante la expectativa del tiempo atmosférico, pues por esos días estaba lloviendo con mucha fuerza en la montaña. Sabíamos que, si no contábamos con un buen tiempo, la salida no se podría realizar. No obstante, a medida que avanzaba la mañana el sol irradiaba con mayor fuerza y logramos desarrollar lo planeado en esta sesión.

A las 8:20 a.m. salimos del colegio a la planta de tratamiento del barrio. En la salida nos acompañaron dos docentes de la institución y la mamita de Jerónimo. El trayecto de la escuela a la planta de tratamiento duró diez minutos caminando. La topografía del barrio nos dificultó el recorrido, pues el ascenso de Jerónimo con su silla de ruedas fue demasiado complicado. No obstante, en el camino algunas personas del barrio se acercaron para ayudarnos con la silla y nos turnamos para cargar al niño. En suma, el trabajo en conjunto permitió que todos llegáramos de la mejor forma a la planta de tratamiento y que cada niño y niña pudiera vivir la experiencia en este maravilloso lugar.

A lo largo del recorrido, los infantes presenciaron la vegetación de la zona, espacios comunales como el salón comunal, el polideportivo y el parque. Asimismo, se avistaron algunas especies animales en la zona, entre ellas pajaritos, mariposas, insectos y conejos. De esta caminata, resaltamos la vivencia de los aprendizajes abordados en el aula. Pues en sesiones previas hablamos de la flora y fauna que rodea el territorio, pero habitar estos espacios tan

cercanos a la escuela y entablar el contacto directo con la naturaleza, cautivó aún más el interés de los niños y niñas. Lo anterior se ilustra de manera general en la imagen 26.



Fotografía 26 Recorrido escuela - planta de tratamiento. Fuente propia. Archivo de las investigadoras 2023.

Al llegar a la planta de tratamiento, nos esperaba Soki junto a David Chipo, habitante del barrio y representante legal del acueducto comunitario ACUABOSQUES. Él es parte fundamental de esta historia, pues durante años ha asumido el papel de cuidador del agua y ha enseñado su saber a la comunidad. En esta oportunidad, nos acompañó en la implementación y aportó de manera significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas de transición.

Con motivo de la presentación de nuestro guía, el primer ejercicio que se desarrolló en este espacio se orientó en relacionar a los niños y niñas con David, persona que estaría guiando el recorrido y contándonos magníficas historias de su labor diaria en este lugar. Para realizar esta presentación, Soki recordó la forma en la que todos podemos convertirnos en superhéroes del agua y la importancia de este líquido para la vida. Así, presentó a David como un superhéroe

del agua, porque él diariamente la cuida y la mantiene limpia para que todos y todas podamos tomarla sin enfermarnos.

A partir de esta presentación, David conocía el motivo de nuestra visita y le era posible explicarnos cómo él cuida el agua en este lugar y cómo podemos, todas y todos, convertirnos en superhéroes del agua de nuestro barrio. Para este momento partimos de tres preguntas orientadoras ¿En qué lugar estamos ubicados? ¿Por qué eres un superhéroe del agua? ¿Por qué es importante cuidar el agua? La estrategia que implementamos consistió en la mediación del uso de anteojos y la explicación clara y concreta de David sobre su labor diaria.

En este sentido, David fue abordando cada una de las preguntas dejando como consigna la responsabilidad que debemos adquirir como habitantes de la montaña para defender el agua, elemento vital. Frente a la primera pregunta nos explica que el lugar en donde nos encontramos fue construido por todas las personas que habitan el barrio. Allí, el agua vive un proceso para que llegue a la escuela y se pueda consumir sin preocuparnos de enfermarnos. Este proceso se realiza porque el agua tiene unos bichitos⁷ que son invisibles y, si los queremos ver, debemos usar instrumentos como los microscopios. Si no se combate a estos bichitos muy posiblemente, al beber agua, nos dé un fuerte dolor de estómago. La explicación de David fue muy clara para los niños y niñas e invitó a que ellos y ellas compartieran algunos sentires y experiencias con el agua que consumen diariamente.

En torno a la segunda pregunta, David comenta que un superhéroe del agua debe cuidar y defender este elemento, pues la vida no es posible sin agua. Además, todos los superhéroes del agua deben cuidar los páramos, la montaña, las quebradas, entre otros lugares donde encontramos este recurso hídrico. Por consiguiente, cuenta que él, como superhéroe, diariamente viene a este lugar a cuidar y enfrentarse con los bichitos para que todos y todas en

⁷ Los bichitos que menciona David corresponden a microorganismos patógenos y/o bacterias. Se decidió implementar esta denominación para realizar la explicación del proceso que desarrolla David en la planta de tratamiento diariamente.

el barrio estemos fuertes y sanos, asimismo cuida de la flora y fauna del lugar. Además, en respuesta a la tercera pregunta, articula a la reflexión el uso cotidiano del agua en nuestras vidas, como por ejemplo bañarnos, alimentarnos, lavar la ropa, sembrar o alimentar las plantas y animales.

Entre metáforas y explicaciones David nos enseñaba la importancia de su labor en el barrio y nos invitaba a comprometernos con el cuidado de este elemento. Además, sus intervenciones nos trasladaban a los módulos trabajados en el aula. El páramo, hábitat de Soki, los frailejones, la comunidad que hizo posible esta gran hazaña atravesaba la experiencia en este mágico lugar. En la imagen 27 se comparte un momento significativo de esta propuesta, aquel en donde los niños y niñas comparten una canción con David.



Fotografía 27 Entre aplausos y alegría conocimos la labor de David. Fuente propia. Archivo de las investigadoras 2023.

Luego de esta breve pero significativa intervención, Soki nos invita al lugar donde trabaja diariamente David, el tanque de almacenamiento de agua potable. Para llegar allí, subimos una pendiente y finalmente llegamos a una construcción en ladrillo, en donde se encuentra el laboratorio y el tanque actual de ACUABOSQUES. Seguido a este ascenso, se destinó un momento para realizar un ejercicio de exploración en torno a la vegetación que

circunda el espacio. Posteriormente, nos ubicamos justo al frente del tanque, en donde David explica desde un lenguaje claro el proceso que realiza para combatir a los bichitos.

Para esta explicación, David cuenta que el agua pasa por un filtro, como cuando colamos un jugo, allí se realiza la primera fase de la limpieza. Después, esta agua llega al tanque que todos podíamos observar. En este tanque él pone una pastillita cada tres días, la cual contiene cloro, como el que se usa en las casas para lavar la ropa y quitarle la suciedad. Esta pastillita mata los bichitos malos y con ello culmina el proceso de purificación del agua. Luego de esta explicación, Soki comenta que esta labor de David es muy importante para que el agua llegue a la escuela limpia y deliciosa. Pero, sobre todo, su compromiso con el cuidado del ambiente hace que nuestro oso de anteojos pueda vivir muchos años más, pues al cuidar el agua estamos también cuidando su hábitat y la de sus vecinos, los frailejones.

Como cierre a la sesión, realizamos un compartir en la planta de tratamiento que permitió el intercambio de saberes y acordar nuestros compromisos como superhéroes del agua, esto se ilustra en la imagen 28. Para ello, Soki preparó algunos detalles como despedida para que seamos toda la vida unos superhéroes del agua, responsables de su uso y defensores de este. Algunas ejemplificaciones de estas reflexiones y compromisos las ilustramos con las palabras de los niños y niñas. Emily Copete menciona en su lenguaje la importancia de la labor de David: *“las pastillas que aplica el señor David para matar los bichitos que están en el agua. Porque si tomamos el agua con estos bichitos nos enfermamos”*. Asimismo, Esteban se compromete como superhéroe del agua a *“no tirar basura a las quebradas y mantenerlas limpias”* y Alan Matías recuerda que *“David limpia el agua para que podamos usarla y tomarla por eso no la debemos desperdiciar”*. Por último, Juan Pablo comenta que *“si nosotros no cuidamos el bosque, los árboles y la naturaleza, el agua se va poner muy triste y se va ir, y nos vamos a poner tristes”* (Diario de registro de la sesión 5/2023).



Fotografía 28 Los saberes y compromisos en medio de un compartir. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.

Las anteriores reflexiones surgieron en medio del compartir y las palabras de los niños y niñas nos permitía reivindicar la práctica con primera infancia. Allí, veíamos la semilla para que el acueducto comunitario siga cultivando y cosechando manos para trabajar. Desde la camaradería y en forma simbólica la profesora Claudia propone que todos hagamos un compromiso. En señal de este compromiso movemos nuestros deditos de las manos luego de recitar las siguientes palabras: *Yo soy un superhéroe del agua y me comprometo a cuidar el páramo y la naturaleza para que siempre, en mi planeta tierra, todos tengamos el precioso líquido de la vida* (Diario de registro de la sesión 5/2023).

Con motivo de nuestro cierre y despedida, antes de retornar al aula, todos y todas nos despedimos de Soki. Quién de manera simbólica se queda en la planta de tratamiento con David, pues allí, a tan solo unos kilómetros se encuentra su hogar, el Páramo las Moyas. En su despedida, le recuerda a los niños y niñas que ya todos y todas somos superhéroes del agua, por ende, este compromiso debe ser para toda la vida. Asimismo, agradece a sus vecinos del

barrio Bosques de Bellavista, por cuidar y defender el agua para que todos tengamos accesos a ella. Una vez llegamos nuevamente al aula, nos despedimos de los infantes, no sin antes agradecerles por su interés en cada una de las sesiones.

Después de rememorar esta sesión, a continuación, compartimos las reflexiones desde lo logístico y metodológico. En primera instancia, resaltamos el apoyo que nos brindó la profesora Claudia para el envío de los permisos y la gestión de aquellos permisos que no fueron firmados. Lo anterior con el objeto de realizar la salida con todos los niños y niñas que asistieron ese día a la escuela. Además, la gestión interna que realizó para que desde la rectoría se aprobara la salida. En segunda instancia, subrayamos la comunicación previa que se entabló con David Chipó, lo anterior con la intención de articular las intervenciones y acordar el lenguaje para el desarrollo de las explicaciones. En tercera instancia, reconocemos el acompañamiento y apoyo que significó la presencia de la mamá de Jerónimo en la implementación. Pues en la salida, su colaboración nos permitió realizar el traslado del niño a la planta de tratamiento y desarrollar las actividades propuestas.

En lo que respecta a las reflexiones pedagógicas enfatizamos en la relevancia de realizar actividades fuera del aula. En este caso el desarrollo de la salida pedagógica nos permitió profundizar y relacionar las temáticas desarrolladas en el aula a partir de la exploración del entorno. Esta relación directa con el territorio, en donde se encuentra la escuela, se posicionó como un factor fundamental para el proceso del desarrollo y aprendizaje. Conviene precisar lo valiosa que fue esta experiencia, pues al generar estos espacios de contacto directo entre la comunidad y la escuela es posible dar los primeros pasos en la solución que planteó la comunidad para recuperar estos vínculos.

Resaltamos la flexibilidad que se dio en la sesión frente a la planeación inicial. Pues si bien, se desarrolló cabalmente el objetivo y las actividades planteadas, en la práctica surgieron algunos ajustes en respuesta a la dinámica que ofrece el espacio e interés de los niños y niñas.

Por último, en la relación de la sesión con el objetivo planteado, reconocemos que si bien no era un tema fácil de abordar debido a los procedimientos químicos que realiza David en este lugar, la mediación pedagógica fue clave para que se comprendiera el proceso de potabilización del agua. Recordemos que la intención principal de la sesión consistió en conocer el proceso de potabilización del agua que se desarrolla en la planta de tratamiento del barrio Bosques de Bellavista. El cumplimiento del objetivo implicaba la visita a este lugar y conocer este proceso a través de la voz de quien lo realiza diariamente. Allí, se reforzó el componente medio ambiental que permeó toda la propuesta pedagógica y se aludió a la historia de lucha por el agua de la comunidad habitando un lugar construido y cuidado por sus habitantes.

Algunas reflexiones de la implementación

En el ejercicio de articulación comunidad-escuela que nos plantearon los líderes del territorio, se generaron varios retos en nuestro proceso formativo y personal. Además, nos invitó a repensar los modelos pedagógicos que acompañan el ejercicio docente. Fue en el trabajo en campo, recorriendo las calles del barrio y compartiendo tardes enteras con las mujeres mayores y líderes que llegamos a las infancias, como eje central en esta historia. A raíz de lo anterior, dedicamos este apartado para compartir las reflexiones en torno a nuestro proceso de formación y avances para dar alcance a la necesidad planteada por la comunidad. Además, resaltamos todas las reflexiones a nivel pedagógico y evaluativo de nuestra práctica con los infantes del territorio.

Cada visita a la escuela del barrio Bosques de Bellavista nos aportó en nuestra formación académica y permitió ir avanzando en la reconstrucción de vínculos comunidad-escuela. Desde el aspecto formativo, logramos ampliar nuestra perspectiva frente al trabajo en primera infancia a partir de las ciencias sociales. Resaltamos que en el transcurso de nuestra formación disciplinar no se enfatizó en estos niveles escolares, pues las discusiones que se

plantean a lo largo del proceso formativo comprenden la básica primaria y básica secundaria. No obstante, desde el trabajo en transición, evidenciamos el papel pedagógico para ir construyendo formas de pensamiento histórico y geográfico.

Bajo la luz de las reflexiones que surgieron de la práctica, nos parece relevante señalar el trabajo en torno a la defensa y cuidado del agua. En esta línea reconocemos que, a pesar de no centrar las reflexiones sobre las luchas por el agua desde una mirada macro, es decir desde el reconocimiento de este fenómeno a partir de un acceso desigual, usos desproporcionados por multinacionales, queda la consigna de la defensa, en donde pequeños y grandes podemos y debemos defender este elemento. La voz de David Chipó, líder de la comunidad, fue clave para dialogar en torno al cuidado del agua y las prácticas comunitarias en torno a este líquido. En compañía de él y las docentes de la institución se posibilitó el escenario para acercar estas discusiones en transición. Además, la implementación nos permitió crear el escenario para que los niños y niñas de la institución puedan visitar los espacios del barrio como la planta de tratamiento de agua potable, lugares significativos a nivel histórico y ambiental (Ver imagen 29).



Fotografía 29 Compartiendo una tarde mágica en la planta de tratamiento de agua. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023.

En lo que respecta a la evaluación de la propuesta señalamos su carácter transversal. Fueron las creaciones que surgieron por sesión, los aprendizajes construidos y las conversaciones con la profesora Claudia lo que nos permitió evaluar en conjunto el proceso. A partir de lo anterior, desarrollamos a continuación las reflexiones generales que conforman el proceso transversal evaluativo. Cabe resaltar que la evaluación en su totalidad se realizó de manera cualitativa, tanto por parte de la docente con nuestra práctica, como de nosotras con el proceso con los niños y niñas.

Para iniciar, con respecto a los objetivos planteados en la implementación pedagógica, resaltamos que los encuentros intergeneracionales mediados pedagógicamente y el recorrido a la planta de tratamiento Acuabosques fueron significativos como estrategias pedagógicas para fortalecer el vínculo comunidad-escuela. Estas estrategias en conjunto permitieron llevar las voces de la comunidad a la escuela y acercar a los niños y niñas a lugares significativos para la organización. Subrayamos que el momento preliminar a la implementación fue relevante en cuanto nos permitió ajustar temáticas y tiempos. Igualmente comprender que las planeaciones deben estar en diálogo con lo que sucede en el aula. Por ello algunas sesiones se ajustaron, otras se unieron, pero en general se abordaron las temáticas propuestas y los objetivos proyectados.

Con respecto a la actividad en casa, reconocemos que, si bien se realizaron algunas entregas, faltaron más de la mitad del grupo por entregar. La reflexión que construimos a partir de este suceso consiste en que al no existir una valoración cuantitativa muy pocos niños y niñas realizaron la actividad. Igualmente, al ser las familias quienes acompañan la realización de las tareas en casa y reconociendo el poco tiempo que poseen para este acompañamiento los videos realizados y entregados fueron mínimos. No obstante, de las pocas entregas que se recibieron

y la socialización de los estudiantes en el aula fue posible articular otros procesos como el de Acualcos, pues algunos de ellos pertenecían a los barrios vecinos.

Otra reflexión en cuanto a la evaluación en la primera infancia corresponde al papel que cumple el juego en el aula. Como docentes pensar otras formas de construir conocimiento es significativo a la hora de compartir espacios con niños y niñas que ven el mundo con otros ojos. El juego y las artes nos permitieron acercarnos a aquello que los estudiantes apropiaron durante el desarrollo de las sesiones, es decir lo conceptual. Además, reconocemos la riqueza de estas dinámicas en el aula para incorporar lo actitudinal. En nuestro ejercicio logramos evidenciar la emotividad que manifestaba cada estudiante cuando iniciaba una actividad y/o un juego. De igual manera, nos permitió identificar ajustes a la planeación cuando el lenguaje no verbal de los niños y niñas nos expresaba su poca disposición. Estos elementos permitieron reflexionar sobre lo procedimental para analizar y realizar ajustes durante el proceso.

En el ejercicio de coevaluación, resaltamos los comentarios e intervenciones de la profesora Claudia en nuestra práctica. Desde su formación como docente en educación infantil nos sugería constantemente preguntarnos ¿Por qué en algunos momentos los niños y niñas se distraían? y ¿Qué otros móviles nos permitían volver a centrar la atención de los niños en las temáticas presentadas? Estos cuestionamientos permitieron identificar aspectos importantes al momento de estructurar las actividades, en donde el tiempo, la forma y su intención debían acoplarse a la edad de los infantes. Verbigracias de lo anterior, en el módulo *Obra de teatro: ¿Qué conocemos del territorio que nos rodea?* la única actividad planteada fue el ejercicio teatral lo que generó que en un momento los menores se dispersaran. Para esta sesión la recomendación de la docente fue pensarnos otras formas y actividades complementarias.

De manera general, la coevaluación transversal realizada por la docente a cargo nos permitió realizar ajustes, plantearnos preguntas y transformar actividades con el fin de mejorar

la implementación y pensar nuestro ejercicio docente. A modo personal, previo, durante y posterior a las sesiones dialogamos sobre las experiencias y sentires en el aula coincidiendo en la complejidad del trabajo con las infancias, pero más importante la necesidad de trabajar las ciencias sociales en estas etapas de la vida.

Para dar cierre a las reflexiones en el proceso evaluativo la comunidad también hizo parte de este camino. Al ser ellos los que con sus voces nos permitieron reconocer una necesidad y a partir de ello resignificar su historia, sus aportes frente a lo desarrollado en la escuela eran importantes. De esta manera, en conversaciones posteriores a la implementación se compartieron las experiencias en el aula, las actividades desarrolladas y el material creado en las sesiones por los niños y niñas que conocieron la historia de lucha por agua en el barrio. Durante estos encuentros los líderes manifiestan la importancia de la labor adelantada en la escuela y reconocen la necesidad de proyectar propuestas similares, talleres y/o actividades en el salón comunal en donde participe toda la comunidad. Igualmente, se reconocen los avances para abrir el entorno escolar a los espacios comunitarios y con ello, proyectar próximas visitas a la planta de tratamiento.

Por otra parte, el modelo pedagógico que implementamos en las sesiones consistió en la articulación del modelo de la institución, escuela activa, con tres principios de la educación popular ambiental. Estos principios consistieron en la construcción horizontal del conocimiento, el diálogo de saberes en este caso desde un eje ambiental y la participación activa de todos y todas en el proceso. Desde la planeación hasta la implementación de la propuesta se dio un diálogo permanente entre los participantes. Este diálogo horizontal permitió el encuentro de múltiples saberes por parte de la comunidad, los líderes, las docentes de la institución y nosotras como docentes en formación para construir una propuesta que acercará a los niños y

niñas de la escuela con las experiencias y saberes en torno a la lucha por el agua en el barrio.

Lo anterior en palabras de Freire (2005) nos reafirma la importancia de ese diálogo:

Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. (p.72)

A partir de este diálogo de saberes entre el mundo de la organización en el barrio y la infancia se logró construir e implementar la propuesta pedagógica de esta investigación. De manera análoga Alfonso Torres (1993) comprende este diálogo de saberes desde el universo amplio de las culturas en donde es posible construir conocimiento y a su vez ampliar los sentires, los saberes y las prácticas sociales que constituyen a los sujetos partícipes del proceso educativo (p.4). Lo anterior, nos permite evidenciar las potencialidades que tiene el trabajo desde la educación popular para efectos de nuestra investigación, pues permite posicionar en el escenario las experiencias y saberes en torno a la lucha por el agua que ha construido la comunidad.

Igualmente, este diálogo nos permite introducirnos en la interdisciplinariedad en donde las ciencias sociales y las ciencias naturales tienden un puente para generar una conciencia ambiental frente a la realidad que se vive en los territorios. Allí se posiciona el trabajo desde la Educación Popular Ambiental en donde el adjetivo que califica este modelo pedagógico permite repensarnos nuestra relación con la naturaleza para transformar las dinámicas individualistas que como consigna del modelo económico imperante funcionan para erosionar el sentido de lo colectivo.

Las ideas de Paulo Freire son vigentes para la educación popular ambiental, que pretende la concientización de los sujetos de la problemática ambiental. Esta propuesta constituye una alternativa

viable para la construcción de una sociedad solidaria, en un mundo donde dominan los sistemas educativos que promueven la competencia y el individualismo. (Calixto, 2010 p.37)

De esta manera, la apuesta que tiene la educación popular ambiental para que los sujetos sean conscientes de sus realidades e identifiquen problemáticas ambientales presentes en sus territorios nos permitió acercar las memorias populares del agua del barrio Bosques de Bellavista a los niños y niñas de la institución. A su vez, este escenario interdisciplinar posibilitó el diálogo entre dos modelos pedagógicos, pues no podemos desconocer el trabajo adelantado por las docentes de la institución desde la escuela activa. Por ello desde la praxis se creó un puente que conectara el modelo de la escuela activa con los principios pedagógicos desarrollados en las fases de esta investigación.

Paralelamente a la implementación, socializamos las cartillas con los adultos que participaron en la primera y segunda fase de la investigación. Este proceso es relevante pues todo el trabajo adelantado se sistematizó en dos productos que permitieron dar sentido a la implementación pedagógica. Además, son materiales que reposan en la biblioteca del salón comunal como insumos para aportar en el tejido histórico del territorio y para la perdurabilidad en el tiempo. Un material corresponde a la cartilla Tallando la historia de las canteras, que fundamentó el ejercicio de Mochila viajera. El segundo material es un derivado de la cartilla, audiovisual, cargado en la página de YouTube de la JAC. En este audiovisual se encuentran las composiciones que compartió Irene Hernández durante el proceso, y algunos fragmentos de las entrevistas con Herminia Casallas y María Torres. Allí, los poemas y canciones son recitados e interpretados por su autora.

De este proceso de socialización resaltamos la gran acogida que tuvieron los productos. Pues en su lectura y socialización se evidenció gran alegría por parte de los participantes y comentarios con respecto a fragmentos contados por sus compañeros y compañeras. Encontramos que en las palabras de los otros y otras iban y venían más recuerdos. Las fotografías nublaban de lágrimas sus ojos, como si añoraran esos tiempos, esas infancias en el barrio y aquellas personas que ya no están pero que se recuerdan con mucho afecto. Este proceso de socialización y devolución del trabajo se ilustra en la imagen 30.



Fotografía 30 Socialización de la cartilla con los adultos. Fuente propia. Archivo de las investigadoras. 2023

Cabe resaltar que este proceso se realizó de manera individual, esto respondiendo a los tiempos y posibilidades de los habitantes para efectuar los encuentros. Este ejercicio de retornar a los hogares, que durante varios días nos acogieron, fue significativo para relatar el proceso posterior desarrollado en la escuela. De la misma manera, nos permitió generar espacios para conocer un poco más a cada vecino y vecina. En suma, ser partícipes de su diario vivir, de acompañarlos en las jornadas de trabajo, en las ollas comunitarias, en sus procesos organizativos y formativos fue clave para ser parte de esta historia.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Al recorrer nuevamente nuestros pasos por el barrio y recordar las largas conversaciones con mujeres y hombres fue posible tallar una serie de reflexiones que nos posibilitan pensar acciones futuras para seguir fortaleciendo la organización en el territorio. Por ello las últimas hojas de este escrito se orientan a brindarle al lector y lectora algunas conclusiones que surgieron en este largo andar. Además, permiten identificar los alcances y limitaciones de la presente investigación. A partir de este recorrido la invitación que nace se inscribe en seguir pensando en la academia el acercamiento de las comunidades a los procesos educativos adelantados en los territorios. Sabemos de antemano que se han realizado grandes aportes desde estos lugares de enunciación, pero aún queda camino por recorrer.

Los primeros pasos que dimos en este proceso nos acercaron a conocer las discusiones y los campos que se han habilitado desde la academia para analizar la defensa y permanencia en los territorios. El conocer previamente el proceso adelantado en el barrio en el que se realizó la investigación, nos permitió ir perfilando el lugar desde el cual queríamos aportar en la organización. Allí reconocimos la importancia de conocer las diferentes formas tanto epistemológicas como metodológicas para abordar este tema de investigación. Al rastrear la diversidad de trabajos que pretenden analizar el fenómeno de la organización en torno a la defensa y permanencia en el territorio desde una escala regional-local encontramos múltiples maneras de legitimar estas luchas: la autonomía, la construcción de plataformas organizativas, la educación y la memoria.

Esa diversidad nos permite darle un lugar a nuestra propuesta y a los procesos organizativos que se llevan a cabo en el barrio Bosques de Bellavista. Además, reconocer como otros autores y autoras han abordado estos temas tan característicos en las comunidades latinoamericanas desde múltiples disciplinas. Este rastreo nos permite ampliar la perspectiva

en cuanto al lugar de nuestra área de estudio, la enseñanza en las ciencias sociales, para aportar en el análisis de la defensa y permanencia en el territorio.

A todas estas discusiones que se han dado desde lo académico se debe sumar el componente de la experiencia y la construcción de conocimiento junto a las comunidades. Precisamente, a partir del acto de la palabra y la juntanza con los habitantes del barrio se fueron construyendo nuestras categorías de investigación que también han sido nutridas por diferentes autores y autoras. En este ejercicio resaltamos el papel que jugaron la teoría y la práctica en la construcción y reflexión en torno al marco teórico de esta investigación. Puesto que creemos necesario tender puentes que vinculen lo pensado desde la academia con los saberes y conocimientos que se han gestado en el calor de la comunidad.

Cada una de estas categorías guardan estrecha relación entre sí. Esto corresponde a que el espacio apropiado por las comunidades se transforma en un territorio que posibilita el encuentro de múltiples experiencias y saberes colectivos en torno al agua. A partir del reconocimiento de estas prácticas y discursos aportamos en la construcción de la categoría *memorias populares del agua* desde nuestro ejercicio investigativo y práctico. Igualmente, el reconocer los orígenes de estas comunidades nos permite comprender por qué se auto perciben como populares y cómo a partir de los desplazamientos del campo a la ciudad se configuran nuevas identidades. Por último, como docentes en formación fue significativo pensar el horizonte de sentido de nuestra propuesta pedagógica, siendo la educación popular ambiental la entrada para aportar en la organización. En suma, fue posible entablar una relación de las categorías que permiten construir una matriz para analizar y comprender la realidad en nuestro lugar de práctica.

En esa constante articulación de la práctica y la teoría se fue tallando nuestro problema de investigación. El continuo conversar con los habitantes del barrio nos permitió reconocer la principal preocupación de la comunidad. Por ello su participación fue significativa para

proyectar horizontalmente la ruta de trabajo en el territorio. La poca participación de las nuevas generaciones en los procesos organizativos era evidente y fue manifestada en varios espacios de formación política del barrio como asambleas, jornadas de trabajo, ollas comunitarias, entre otros.

El reconocimiento de esta problemática da paso a plantear colectivamente acciones que impacten en la realidad del territorio. En este punto, resaltamos la importancia de esas voces para la construcción de este trabajo ya que sin ellas no hubiera sido posible un proyecto colaborativo y horizontal. Al sentarnos a pensar actividades junto a los líderes de la comunidad se manifiesta la necesidad de iniciar el proceso desde las raíces de esta historia. Es decir, rememorando los orígenes del barrio, la organización en torno al acceso al agua y la constante lucha por permanecer y defender el lugar que han habitado por años.

En este ejercicio de resignificación y remembranza histórica resaltamos la riqueza de compartir un espacio de conversación con las mujeres mayores. Fueron ellas quienes a partir de sus historias de vida narraron la forma en que llegaron y se organizaron en el barrio. Aprender de ellas en este proceso fue significativo ya que sus voces llenas de matices resignifican este trabajo y nos invitan a pensar las infancias a partir de sus vivencias. De igual manera, las voces de quienes han aprendido de estas mujeres y sus saberes fueron significativas para comprender lo que hoy en día sucede en Bosques de Bellavista. Este acercamiento a los actuales líderes de la comunidad nos permitió ir creando un vínculo con la escuela, pues fueron ellos quienes nos mostraron la importancia de este lugar para la organización.

Una vez adelantada esta actividad emprendemos la tercera fase de nuestra investigación que también se proyectó en esa hoja de ruta inicial con los líderes. De este proceso consideramos importante subrayar la elaboración de un producto que diera cuenta de esas tardes de conversación, de estos encuentros con los habitantes y de cada uno de los materiales históricos aportados por la comunidad. Este producto además de ser compartido con cada uno

de los participantes de esta investigación reposa actualmente en la biblioteca de la comunidad, ya que es un insumo que nos permite volver a las raíces del barrio y reconocer las memorias populares del agua que se han gestado en él.

De este proceso nos gustaría señalar la forma en la que llegamos a la escuela, puesto que no fue algo que nosotras planteáramos en un inicio. Paralelamente al ejercicio con las mujeres mayores y con los líderes proyectamos realizar talleres y encuentros en el salón comunal con los jóvenes de la comunidad. Empero, en la profundización de la historia y de las nuevas problemáticas que aquejan al territorio, los líderes nos presentan la oportunidad de articular este proceso con la escuela. Así, surge la idea de reconocer y recuperar un vínculo fracturado con el pasar de los años, pero necesario para la formación política en el barrio. Pues allí, los líderes y la comunidad en general fueron educados y aprendieron a trabajar conjuntamente para vivir dignamente.

En esta línea de trabajo, fue el presidente de la JAC quien nos contactó con la rectora de la IED Colegio Campestre Monte Verde para empezar a entablar un vínculo con la comunidad educativa. Fueron las primeras visitas a la institución, las reuniones con las docentes y la caracterización de los niños y niñas con quienes íbamos a emprender este proceso las que nos abrieron las puertas a un mundo desconocido para nosotras. Reconocemos que este proceso fue bastante complejo y de una formación constante, pues para nosotras era todo un reto trabajar con primera infancia por primera vez. En los diálogos con la rectora se acordó que la práctica se realizaría en la Sede B del colegio ubicada en el barrio Bosques de Bellavista.

En un inicio este reto significó para nosotras largas charlas y reflexiones frente a la complejidad que esto implicaba tanto por los temas, como por las formas de abordarlos en la primera infancia. Estas conversaciones nos llevaron a pensar el lugar de la enseñanza-aprendizaje en las infancias durante nuestro proceso de formación. Una de las conclusiones a las que llegamos fue la poca reflexión que se realiza en la licenciatura en Ciencias Sociales

sobre las diferentes formas en las que se puede llevar esta disciplina a los variados mundos de la educación, siendo la primera infancia uno de ellos.

En cuanto al diseño e implementación de la propuesta es relevante mencionar que fue un proceso de constante aprendizaje en donde el diálogo de saberes y la interdisciplinariedad jugó un papel importante. Aquí deseamos destacar los aportes de docentes, compañeras y líderes de la comunidad que en momentos de incertidumbre y angustia nos tendieron la mano y formaron parte de este proceso. Por ello podemos decir que este trabajo es un retazo de todas estas personas que aportaron desde su lugar y saber un granito para construir esta propuesta. Estos aportes nos permitieron identificar los ajustes necesarios y las reflexiones frente a nuestra formación. Destacamos los aportes de las docentes de la institución frente al producto construido con la comunidad para trabajarlo con transición. Asimismo, la revisión por parte de dos colegas egresadas de la Universidad Pedagógica Nacional de la Licenciatura en Educación Infantil fue clave para el diseño de las actividades y las mediaciones didácticas que se podrían implementar en estas edades. Además, el compartirnos libros sobre el saber y el conocimiento que manejan en su área fue valioso para nuestra formación.

La compañía de estas personas en este andar y el diálogo permanente nos permitió construir una conclusión sobre la riqueza que existe cuando se entablan puentes dialógicos entre colegas, aprender a escuchar sus experiencias y a compartir las propias. De estos encuentros vivenciamos la posibilidad de crear propuestas y diseños pedagógicos que partan de la interdisciplinariedad para aportar en la construcción de una mirada integral tan necesaria en la educación inicial.

Después de estos valiosos encuentros nos era necesario retornar a la pregunta problema que se planteó con la comunidad. Los encuentros intergeneracionales y los recorridos territoriales fueron aquellas estrategias pedagógicas que nos permitieron fortalecer el vínculo comunidad-escuela. Estos espacios de conversación mediados pedagógicamente fueron claves

para llevar las voces de la comunidad al aula. Volver a los relatos contruidos en la segunda fase de investigación fue fundamental para acercar las experiencias y saberes colectivos forjados en torno a la lucha por acceder dignamente al agua. Por su parte los recorridos territoriales abrieron el aula a los espacios organizativos del barrio, permitiendo que los niños y niñas se acercaran al territorio que los rodea. Este ejercicio de caminar el territorio y vincular la voz de uno de los habitantes que lidera el proceso de organización en torno al agua representó aprendizajes significativos para los estudiantes.

Con respecto a la práctica pedagógica nos gustaría mencionar la complejidad del trabajo pedagógico en un curso de 23 niños y niñas de entre 5 y 7 años de edad. Pues consideramos que al ser una edad que implica un acompañamiento constante, 23 infantes para una sola docente es una tarea de mucha destreza, paciencia y amor. Además, reconocemos la precariedad de las relaciones entre los ministerios para garantizar la educación y permanencia de los niños y niñas en el sistema educativo sin importar sus condiciones. Esta conclusión surge del corto proceso que vivimos en el aula de transición 2 junto a Jerónimo, quien necesariamente debía tener el acompañamiento de su mamá durante toda la jornada escolar para garantizar su proceso educativo.

De manera análoga, traemos a colación las conclusiones en cuanto a la implementación en las sesiones. De este proceso resaltamos la importancia de reflexionar sobre las siguientes preguntas ¿cómo nos enseñaron cuando niñas? y ¿cómo nos hubiera gustado que nos enseñaran? Durante esta implementación de alguna manera volvimos a ser niñas. Aprendimos juegos, rondas, cantos y dejamos que nuestra curiosidad nos permitiera aprender junto a cada infante. Esto nos permitió resignificar las voces de las infancias en donde sus narrativas tienen un sentido y aportan en el proceso, pues están vinculadas a lo que viven en sus hogares y en los barrios en los que crecen. También la experiencia nos permitió comprender las formas en las que aprenden y entienden el mundo los niños y niñas. Allí fue posible ajustar

los tiempos de las sesiones en periodos cortos que nos permitieran abordar los temas propuestos, además, contemplar espacios para las pausas activas y las necesidades de cada estudiante en el transcurso de la sesión.

Ahora bien, en el ejercicio de articular a las familias con el proceso educativo de los estudiantes, destacamos el papel que jugó la mochila viajera. Pues esta actividad permitió que las narrativas del barrio viajarán a los hogares y en forma de dialogo posibilitó que otras experiencias de memorias populares del agua llegaran a la escuela. El proceso de intervención artística de la mochila por parte de los niños y niñas nos permitió evidenciar la acogida que tuvo esta actividad en el aula y en efecto facilitó que cada uno apropiara los conocimientos que llevaban a sus hogares. Del mismo modo, al ser un obsequio de Soky fue posible darle un lugar importante a este personaje y construir lazos de confianza con los estudiantes.

Por otro lado, reconocemos la importancia del eje ambiental en los procesos educativos y por ello la relación entre disciplinas para crear propuestas pedagógicas que vinculen las áreas de conocimiento. Al entablar un diálogo entre nuestra propuesta y los proyectos ambientales desarrollados en la institución se enriqueció el proceso, pues los infantes ya tenían conocimientos frente al cuidado del agua y su importante papel en la huerta escolar. De la misma manera, reconocer los saberes que se tejen con relación al cuidado de este líquido en las comunidades permite transformar el discurso de la mercantilización de este elemento vital para posicionar uno que abandere su acceso como derecho fundamental para una vida digna.

Frente a las discusiones que se desarrollan en la línea de interculturalidad, educación y territorio resaltamos los aportes desde las tres categorías que la conforman y reconocemos la diversidad de apuestas educativas que aporta esta línea en la enseñanza de las ciencias sociales. Asimismo, subrayamos la apertura de escenarios investigativos y pedagógicos que permitan estrechar vínculos entre las comunidades y la universidad. En este proceso de diálogo y construcción hacemos un llamado a la línea y en general a los múltiples espacios de la

licenciatura para pensar la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil. Desde este lugar de enunciación también se puede aportar en la formación de sujetos críticos y en el desarrollo de habilidades necesarias para la comprensión de esta disciplina en el futuro.

Para finalizar estas reflexiones, de manera personal quisiéramos resaltar la formación política que implicó el desarrollo de esta investigación. A lo largo de este camino aprendimos y apropiamos la historia de lucha por el agua en el territorio. Comprendimos el valor de vivir en comunidad y la importancia de mantener viva la llama de la unión para que la organización perdure. Igualmente, conocimos la necesidad de generar lecturas conscientes de las realidades que se viven día a día en los barrios cobijados por los cerros orientales de Bogotá. Del mismo modo, el desarrollo de esta investigación nos recalca la riqueza que tiene el legado histórico y los ejercicios de memoria en estas comunidades que han sido relegadas e invisibilizadas. Allí encontramos la semilla para poder cultivar y cosechar un futuro digno de la mano de las nuevas generaciones.

Aún queda mucho camino por recorrer y esta propuesta representa una de las múltiples formas en las que podemos aportar a los procesos organizativos de esta comunidad. La lucha continúa y es ardua la labor que aún debe realizarse para seguir viviendo dignamente.

REFERENCIAS

- Abramo, P (2003). La teoría económica de la favela: cuatro notas sobre la localización residencial de los pobres y el mercado inmobiliario informal. *Revista Ciudad Y Territorio Estudios Territoriales*, 35(136-7), 273-294. <https://recyt.fecyt.es/index.php/CyTET/article/view/75391>
- Aguilera Morales, A y González Terreros, M.I. (2009). *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil*. Universidad Pedagógica Nacional
- Aprile Gniset, J. (1992). *La ciudad colombiana. Siglo XIX y siglo XX*. Biblioteca Banco Popular.
- Astelarra, S. (2018). La memoria del agua: el agua es río y el río es memoria. *Revista estudios del hábitat*, 16(2), 2-14. <https://doi.org/10.24215/24226483e045>
- Auyero, J. (2018). Llevando a Bourdieu a los márgenes urbanos. *Revista Antropologías del Sur*, 5(9), 17-28. <http://revistas.academia.cl/index.php/rantros/article/view/935/1063>
- Ávila Sánchez, C.S. (2018). *Ciudad Bolívar: Colonización de periferias, luchas, resistencias y rebelión popular*. [Trabajo de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11480/TE-23170.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barranco Salazar, A.R. (2020). Unidos por el agua: Organización social en la gestión comunitaria del sistema de agua potable de Zothe, en Huichapan, Hidalgo. *Revista Impluvium*, 6(12), 20-27. <http://www.agua.unam.mx/assets/pdfs/impluvium/numero12.pdf>
- Barrera Rubiano, C.J. (2017). *Reconstrucción de la memoria histórica del barrio Manablanca e implementación de una propuesta pedagógica crítica junto a las organizaciones populares como contribución al fortalecimiento de la identidad y el territorio*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional UPN. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9855/TE-21714.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bautista, A. (2020). *Educación Popular Ambiental. Experiencias de educación popular en Montevideo inspiradas en los movimientos sociales latinoamericanos*. [Tesis de pregrado, Universidad de la República]. Portal Udelar, https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/30358/1/TTS_BautistaAdriana.pdf
- Blegar, M.V. (2021). Escalas narrativas: reflexiones en torno al proceso de jerarquización en los discursos y la especialización de la memoria en territorio mapuche. *Tabula Rasa*, (39), pp. 241-258. <https://doi.org/10.25058/20112742.n39.11>
- Cabestany Ruiz, G. (2017). Agua y acción colectiva en la Ciudad de México y su zona metropolitana: el actuar contencioso de los residentes de los municipios conurbados. En: Torregrosa, M.L. (Ed.), *El conflicto del agua: política, gestión, resistencia y demanda social* (83-104). FLACSO.

- Calcina Puma, A. y Ticona Neyra, O. (2020). Una visión de la gestión comunitaria del agua en las comunidades campesinas y sectores rurales en el Perú. *Revista Impluvium*, 6(12), 7-13. <http://www.agua.unam.mx/assets/pdfs/impluvium/numero12.pdf>
- Calixto Flores, R. (2010). Educación popular ambiental. *Revista Trayectorias*, 12(30), pp. 24-39. <https://www.redalyc.org/pdf/607/60713488003.pdf>
- Carvajal Cano, S y Velásquez Castañeda, C. (2019). Acciones colectivas del Movimiento por la defensa del territorio y la vida digna de la Comuna 8 de Medellín. *Revista Kavilando*, 11(1), 17-34.
- Carvajal, L.M. (2016). *Extractivismo en América Latina: Impacto en la vida de las mujeres y propuestas de defensa del territorio*. Fondo Acción Urgente - América Latina (FAU-AL).
- Circa Yarce, Y.P. (2015). *Los movimientos sociales y sus acciones de paz: Estado actual de la participación de los movimientos sociales juveniles y culturales en procesos de paz de la región Sumapaz*. [Tesis para optar al título de Especialista en Acción sin Daño y Construcción de Paz, Universidad Nacional de Colombia]. Bivipas UNAL <http://www.bivipas.unal.edu.co/handle/123456789/715>
- Consejo de Estado. Sala plena de lo contencioso administrativo. Fallo 66203, referencia 250002325000200500662 03; 05 de noviembre de 2013.
- Correa, H. (2006). Acueductos comunitarios, patrimonio público y movimientos sociales. Corporación ecológica y cultural. Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila.
- Cuenca Morales, M.L. y Centro Operacional de Vivienda y Poblamiento, A.C. (2014). *Defensa del territorio y por la vida*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Eds.). <http://base.socioeco.org/docs/02defensadelterritorio.pdf>
- Decreto 2247 de 1997. [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. 11 de septiembre de 1997.
- Denegri Coria, M. (2005). *La construcción del conocimiento social en la infancia: Reflexiones para la investigación y la acción educativa*. REXE: Revista de estudios y experiencias en educación. 4(8), 11-24. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/207/214>
- Díaz, M. (2020). *Luchas por el suelo urbano en las periferias financiarizadas: Análisis de la acción colectiva de los pobladores frente a los procesos de financiarización de las periferias de Bogotá del siglo XXI*. [Trabajo de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12853>
- Elmhirst, R. (2017). Ecologías políticas feministas: perspectivas situadas y abordajes emergentes. *Ecología Política: cuadernos de debate internacional*, (54), 50-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6292623>
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73-90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>

- Fals Borda, O. y Anisur Rahman, M. (1988). Romper el monopolio del conocimiento: Situación actual y perspectivas de la Investigación-Acción Participativa en el mundo. *Análisis Político*, (5) 46–55. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/74123>
- Forero Charry, J.M. (2021). *Memorias, resistencias y luchas por la defensa del territorio de las comunidades: Sáliba, Wayuu y Tayrona. propuesta pedagógica desde las pedagogías críticas con estudiantes de 8° del colegio Eduardo Santos (Soacha – Cundinamarca)*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16988>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Garrido y Kornbluth. (2015). *Lucha por la tierra, la vivienda y la ciudad: voces de resistencia y avance. Movimiento de pobladoras pobladores y en lucha*. Poblar Ediciones. <https://www.alterinfos.org/IMG/pdf/lucha-por-la-tierra-la-vivienda-y-la-ciudad.pdf>
- Grupo Memorias del Poblado. (2021). Acueducto comunitario El Tesoro la Ye Memorias del Poblado. Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín. <https://bibliotecamedellin.gov.co/biblioteca-publica-el-poblado/wp-content/uploads/sites/33/2021/07/Acueducto-La-Ye.pdf>
- Harvey, D. (2005). *El “nuevo imperialismo”: Acumulación por desposesión*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- Jelin, E. (2001). Exclusión, memorias y luchas políticas. En CLACSO ((Ed.), *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización* (91-110). CLACSO.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Jiménez Becerra, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 08 de febrero de 1994. D.O. No.41.214.
- Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. 02 de agosto de 2016. D.O. No.49.953.
- Ley 743 de 2002. Por la cual se desarrolla el artículo 38 Constitución Política de Colombia en lo referente a los organismos de acción comunal. 05 de junio de 2002. D.O. No. 44.826
- Lozano Prada, K.J. (2017). En defensa de la memoria y el territorio ancestral Las moyas “Contenedor de vida”. *Biografía*, 10(19), 245–256. <https://doi.org/10.17227/biografia.extra2017-7112>
- Maia Mayer, J.G. y Pirchiner de Oliveira Vieira, L (2015). *El problema urbano en el contexto brasileño*, pp. 46-64. En: Natalia Garrido y David Kornbluth (Eds.). *Lucha por la tierra, la vivienda y la ciudad: voces de resistencia y avance. Movimiento de pobladoras*

pobladores y en lucha. Poblador Ediciones. <https://www.alterinfos.org/IMG/pdf/lucha-por-la-tierra-la-vivienda-y-la-ciudad.pdf>

- Mançano Fernandes, B. (2009). Introducción: Territorio, teoría y política. En: Lozano, F y Guillermo, J (Eds.). *Las configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI*. Pontificia Universidad Javeriana. 35-62
- Mançano Fernandes, B. (2012). Disputas territoriales entre el campesinado y la agroindustria en Brasil. *Cuadernos del CENDES*, 29(81), 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/403/40326162002.pdf>
- Mançano Fernandes, B. (2017). Territorios y soberanía alimentaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 2(3), 22-39. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaalasru/article/view/114/111>
- Martínez Boom, A. (2012). *¿Un poliedro para pensar la infancia?* Revista Colombiana de Educación, (63),317-320. <https://doi.org/10.17227/01203916.1704>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018b). Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias. Área Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570967709012/570967709012.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos básicos de Aprendizaje (DBA) grado Transición (v.1). Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018a). Lineamientos Curriculares Preescolar. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Naranjo Botero, M.E. (2014). Provivienda: protagonista de la colonización popular en Colombia. *Historia y Memoria*, (9), 89-118. <http://www.scielo.org.co/pdf/hismo/n9/n9a04.pdf>
- Navarro Trujillo, M.L. (2013). La memoria como impulso de resistencia y prefiguración en las luchas socioambientales. *Revista Tramas: Subjetividad y procesos sociales*. (38), 123-146. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/634/631>
- Nodarse Valdés, N. (2005) La educación ambiental una vía para la participación popular. [Tesis de maestría, Universidad de la Habana]. FLACSO Andes. <http://hdl.handle.net/10469/1061>
- Parrado Pardo, E.P. y Jaramillo Marin, J. (2020). Prácticas de memoria en defensa de la vida y el territorio en Buenaventura, Colombia (1960-2018). *Historia Y Memoria*, (21), 299–334. <https://doi.org/10.19053/20275137.n21.2020.9599>
- Peñuela Uricoechea, M. (2010). Estrategias para la permanencia de los pobladores, en las veredas el Verjón ¿una forma ‘espontánea’ de ordenar el territorio? *Cuadernos de vivienda y urbanismo*, 5(3), 106 - 119. <https://www.redalyc.org/pdf/6297/629768832001.pdf>

- Ramírez Hernández, N.E., Hernández Rojas, L.V., Leguizamón Arias, W.Y. (2020). Educación popular ambiental y resistencia campesina al extractivismo en el municipio de Samacá - Boyacá. *Revista Boletín Redipe*, 9(3), 24-38. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i3.926>
- Renna Gallano. H. (2015). Ocupar y autogestionar para avanzar, producción social del hábitat y movimiento de pobladores p 86-98. En: Natalia Garrido y David Kornbluth (Eds.). *Lucha por la tierra, la vivienda y la ciudad: voces de resistencia y avance. Movimiento de pobladoras pobladores y en lucha*. Poblar Ediciones. <https://www.alterinfos.org/IMG/pdf/lucha-por-la-tierra-la-vivienda-y-la-ciudad.pdf>
- Resolución 0463 de 2005 [Ministerio de ambiente, vivienda y desarrollo territorial]. Por medio de la cual se redelimita la Reserva Forestal Protectora Bosque Oriental de Bogotá, se adopta su zonificación y reglamentación de usos y se establecen las determinantes para el ordenamiento y manejo de los Cerros Orientales de Bogotá. 14 de abril de 2005.
- Salinas, V y Moncayo, G. (2020). Autogestión comunitaria y Administración Pública en América Latina. Un camino hacia otra forma de administrar lo público: Casos de estudio en Argentina, Venezuela y Ecuador. *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, 19(33), 121-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7618625>
- Salomone, M. (2012). Territorio y política: disputa social y memoria histórica. La defensa de la estación del ferrocarril como espacio público, Mendoza 2006-2008. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (41), 145-175. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18529910007>
- Sánchez Steiner, L.M. (2008). Éxodos rurales y urbanización en Colombia. Perspectiva histórica y aproximaciones históricas. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 13(2), 57-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74811925005>
- Sañudo, M; Quiñones, A; Copete, J; Díaz, J; Vargas, N y Cáceres, A (2016). Extractivismo, conflictos y defensa del territorio: el caso del corregimiento de La Toma (Cauca, Colombia). *Revista Desafíos Colombia*, 28(2), 367-409. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-40352016000200011
- Secretaría Distrital de Planeación. (2015). *¡Así se viven los cerros! Experiencias de habitabilidad* [Fotografía]. <https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/documentos/Experiencias-de-habitabilidad-cerros.pdf?width=800&height=800&iframe=true>
- Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C (29/12/2021). Decreto 555. Por el cual se adopta la revisión general del Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá D.C. https://bogota.gov.co/bog/pot-2022-2035/Decreto_555_de_2021.pdf
- Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (22/06/2004). Decreto 190. Por medio del cual se compilan las disposiciones contenidas en los Decretos Distritales 619 de 2000 y 469 de 2003. <https://www.sdp.gov.co/transparencia/marco-legal/normatividad/decreto-190-de-2004>
- Shiva, V. (2003). *Las guerras del agua: privatización, contaminación y lucro*. Siglo XXI.

- Sierra Pardo, C.P. (2011). Defensa del territorio, educación e interculturalidad. *Trabajo Social*, (13), 9-26. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/28360>
- Sosa Velásquez, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Editorial Cara Parens <https://www.rebellion.org/docs/166508.pdf>
- Teherán Arroyo, D., Teherán arroyo, G y Torres Zuñiga, J.C. (2022). *Memorias de gestión comunitaria del agua en las comunidades rurales Alto Carito, Buenos Aires, Limoncito y Caribia del municipio de Necoclí – Antioquia*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/29689/2/TeheranDaniela_TeheranGleidys_TorresJuan_2022_MemoriasAguaNecocli.pdf
- Torres Carrillo, A. (1993). Educación Popular: Evoluciones recientes y desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (4), 13-26. <https://doi.org/10.17227/01212494.4pys13.26>
- Torres Carrillo, A. (2011). *Educación Popular trayectoria y actualidad (1ª ed.)* Editorial de la Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Torres Carrillo, A. (2013). *El retorno a la comunidad (1ª ed.)*. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos. CINDE y EL BÚHO.
- Ulloa, A (2016). Feminismos territoriales en América Latina: defensas de la vida frente a los extractivismos. *Revista Nómadas Universidad Central*, (45), 123-139. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n45/n45a09.pdf>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., y Vergara, E (2015). *Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso*. Psicoperspectivas Individuo y Sociedad. 14(1), 55-65. <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v14n1/art06.pdf>
- Zibechi, R. (2015). *Dispersar el poder, los movimientos como poderes antiestatales*. Editorial Deriva.

Fuentes primarias

- Archivo JAC Bosques de Bellavista. (1993). Censo habitantes barrio canteras.
- Documento fotocopiado del archivo personal de Mariela Aponte, habitante del barrio Bosques de Bellavista. (s.f). Audiovisual Barrio Canteras
- Fundación Trenza. (2012). Sembrando agua para la vida: ACUABOSQUES. *Convenio de Cooperación Internacional “tejiendo agua para la vida.”*
- Hernández, I. (2017) Sanando heridas. Periódico La voz propia de Bosques de Bella Vista, 2.
- Vallejo, G. (1990). Lote enfrente a comunidad con Mindefensa. Periódico El Tiempo.

Videos

Dúo Karma. (2013). Del camino lo que vi [Archivo de Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=D9J44W9Vkho>

Señal Colombia. [Mi señal]. (2022). Frailejón Ernesto Pérez nos da tips para cuidar el agua [Archivo de Video]. Facebook.
<https://www.facebook.com/misenaltv/videos/2389209347880525/>

Zonacuario, Comunicación con Responsabilidad Social. (2013). El oso de anteojos [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XkiP0-sGCE0>

Fuentes Orales

Irene Hernández (2022)

Herminia Casallas (2022)

María Torres (2022)

Angelica Larrotta (2023)

Alirio Larrota (2023)

Rosa Libia Larrota (2023)

ANEXOS

1. Unidad didáctica

TALLANDO LA HISTORIA DE LAS CANTERAS Y SU LUCHA POR EL AGUA BARRIO BOSQUES DE BELLAVISTA		
Tema	Historia de lucha por el agua en el barrio Bosques de Bellavista.	
Problema	A partir de la primera fase de investigación se evidencia la necesidad de vincular a los niños y niñas de la escuela para que conozcan la historia del territorio que habitan a diario. Asimismo, para tejer historia y memoria en el territorio, se hace hincapié en el cuidado y preservación del agua por medio de la historia de lucha que ha permeado el acceso a este recurso vital en la zona.	
Área	Ciencias Sociales	
	Curso	Transición 2
	Duración	Se realizarán seis sesiones en total, las cuales se desarrollarán los lunes de 7:30 a.m. a 8:00 a.m. y los viernes de 2:00 p.m. a 2:30 p.m.
Presentación		
<p>El presente trabajo investigativo y pedagógico sistematiza los procesos adelantados por los habitantes del barrio Bosques de Bellavista en torno a la autogestión y gobernanza del agua por medio del acueducto comunitario ACUABOSQUES. Para iniciar, el problema de investigación de este trabajo surge de las diversas luchas emprendidas por un sector de la población que hacia la segunda mitad del siglo XX llegó habitar las canteras en los cerros nororientales de Bogotá. En este sentido, a raíz del trabajo en la primera y segunda fase investigativa nace esta propuesta pedagógica.</p> <p>Así, se presenta la actual unidad didáctica que será implementada en el Colegio IED Campestre Monte Verde Sede B, con la intención de vincular a los niños y niñas de transición con la historia del territorio y construcción del acueducto comunitario por medio de los principios de la educación popular ambiental. Para efectos de este proyecto se implementan actividades intergeneracionales y un recorrido territorial que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Bajo esta línea argumentativa, se tienen presentes los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado de transición que permiten tener coherencia entre las actividades desarrolladas en el aula y la etapa de vida en la que se encuentran los niños y niñas. En suma, lo principal en este diseño, como se propone en el DBA, es que los estudiantes expresen y representen lo que observan, sienten, piensan e imaginan, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal (p.8)⁸. Lo anterior en relación con la historia del agua del barrio, por ende, en relación con las voces de quienes han construido esta historia.</p>		

⁸ El Ministerio de Educación Nacional (MEN), facultado por la Ley de Desarrollo Integral para la Primera Infancia, presenta los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado Transición

Objetivos	General.	Conocer la historia del agua que construyeron los habitantes de la comunidad Bosques de Bellavista, barrio donde se encuentra la escuela.
	Específico.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vincular a los núcleos familiares de los niños y niñas en el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de la mochila viajera. 2. Reconocer los saberes previos de los niños frente al territorio que habitan día a día. 3. Recorrer la historia de la organización del barrio en torno al agua por medio de un museo. 4. Construir conceptos complejos como páramo a partir de nociones y saberes propios. 5. Reconocernos como sujetos relevantes en el cuidado y preservación del líquido vital para la vida: el agua. 6. Conocer el proceso de potabilización del agua que se desarrolla en la planta de tratamiento del barrio Bosques de Bellavista.
Módulos	<p>En el marco de esta propuesta pedagógica se trabajarán 5 sesiones, cada una respondiendo a un módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconociendo nuestros saberes. ● Tejiendo la historia de la montaña. ● Detrás de la huella del agua. ● La voz del agua y sus guardianes. ● Sintiendo el territorio que rodea nuestra escuela. 	
Contenidos.		
Sesión de presentación		
Mochila Viajera	Entrega de cartilla para sensibilizar a las familias.	Primer momento - presentación (10 min): Para iniciar esta sesión se presentará al personaje principal llamado “Zhoky” ⁹ un títere que representa a un Oso de anteojos (animal característico de los cerros orientales) que cada sesión será el encargado de contarnos una nueva experiencia sobre el barrio. Este a su vez presentará a las profesoras que acompañarán el proceso pedagógico.
		Segundo momento - creación artística (20 min): Esta primera sesión busca generar un primer acercamiento de los niños y niñas con las practicantes y con la propuesta pedagógica. Para ello se genera el espacio de intervención artística de la mochila por parte de los estudiantes. En la mochila encontraremos una cartilla y

⁹ Zhoky - En la familia lingüística Chibcha significa páramo.

		<p>una carta de nuestro amigo Zhoky dirigida a las familias para que lean con los niños y niñas en las casas.</p> <p>Tercer momento - cierre y despedida: En este último momento Zhoky y las profesoras se despedirán y recordarán la importancia de las cartillas para las familias en sus hogares. Asimismo, se dará a conocer la actividad para la casa. La cual consiste en elaborar un títere que le permitirá a los niños y niñas realizar una entrevista a sus familiares. Este ejercicio permite registrar la información que sus familias comparten frente a lo que conocen del barrio que habitan (historia, lugares, anécdotas). Esto quedará registrado en un filminuto.</p>
Módulos	Temática	Actividades
Reconociendo nuestros saberes	Saberes previos: ¿Qué conocemos del territorio que nos rodea?	<p>Primer momento - presentación (10 min): Se recibe la visita de “Zhoky” que para ese día nos contará la primera historia que permitirá un acercamiento de los niños y niñas con el barrio. Antes de esto, se socializarán algunos de los videos resultado de las actividades hechas por los niños y niñas en sus hogares.</p>
		<p>Segundo momento - cuento (30 min): Veo, veo... ¿Qué ves? Para esta sesión es importante reconocer los saberes previos de los niños frente al paisaje que los rodea cuando recorren el camino de su hogar a la escuela. Por esto, nuestro amigo el Oso de Anteojos iniciará la actividad con la canción “Del camino lo que vi” del grupo Dúo Karma. Este inicio anticipará la experiencia del cuento “Veo, veo... ¿Qué ves?”, un cuento que relata el recorrido que realizó un habitante del barrio desde su casa a la escuela. La lectura de este cuento se realizará por medio de una presentación teatral que busca involucrar a los niños y niñas en la propuesta por medio de preguntas que fomenten la curiosidad. Dicha intervención, tendrá el acompañamiento de diversos dibujos que fueron realizados por la comunidad y fotografías de lugares que habitan cotidianamente los estudiantes.</p> <p>Ejemplo de preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué medio de transporte llegas a la escuela? - ¿Qué has visto por la venta? - ¿Qué conoces del barrio?
		<p>Tercer momento - cierre (10 min) Finalmente, Zhoky se despide recitando un fragmento del poema “Las Mariposas” que le enseñó una abuelita del barrio.</p>

<p>Tejiendo la historia de la montaña</p>	<p>Orígenes del barrio e historia del acueducto</p>	<p>Primer momento - presentación (5 min): La sesión inicia con el saludo de Zhoky quien guiará nuestra segunda actividad la cual busca dar a conocer la historia del barrio Bosques de Bellavista, desde la voz de sus habitantes. Frente a este aspecto, es importante aclarar que hablar de la historia del barrio, es hablar sobre la historia del agua.</p>
		<p>Segundo momento - el barrio nos visita (30 min): Para este momento Zhoky invita a los niños y niñas a visitar el museo de la memoria que permite traer el barrio a la escuela por medio del relato de los habitantes, fotografías y actividades experienciales. Por ejemplo, la formación de un oso por medio de piedras, la interacción con el agua y la construcción de un rompecabezas son algunas de las actividades planteadas para el recorrido. Este recorrido va a estar acompañado por fotos del antes y después del barrio que permite a los niños y niñas identificar las diferencias del espacio que habitan. Del mismo modo el museo será mediado por la intervención de Zhoky y las docentes con el fin de vincular a los estudiantes con la historia que cuenta el museo. Esta actividad se trabajará por medio del juego, esto quiere decir que la experiencia del museo será realista. Los infantes llegarán al museo en un bus, se les entregará su tiquete y se generarán acuerdos necesarios para ingresar al museo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacer uso de la línea de tiempo para trabajar una habilidad de pensamiento histórico correspondiente al antes y el después (nociones de presente y pasado)
		<p>Tercer momento - cierre (10 min) Se genera un espacio de reflexión que nos permite expresar cómo nos sentimos, que aprendimos y qué inquietudes nos generó el recorrido por el museo. Este espacio se realiza transversalmente en el ejercicio de visita al museo.</p>
<p>Detrás de la huella del agua</p>	<p>La importancia del Páramo para la obtención de agua.</p>	<p>Primer momento - presentación (5 min): La sesión inicia con el saludo de Zhoky. Para este momento, partiendo de la historia que conocimos en la sesión anterior, nuestro amigo nos propone conocer un lugar muy importante para nosotros ya que de allí nace el agua: El Páramo.</p>
		<p>Segundo momento – rinconcitos del mundo en la escuela (30 min): La actividad inicia cantando la canción “Frailejón Ernesto Pérez” está dará introducción a el ejercicio que se realizará en torno a las características principales del Páramo. Para aterrizar este concepto tan complejo a los niños se generan tres rincones principales para entender la función del Páramo. El primer rincón, resalta la flora característica de la zona. El segundo</p>

		<p>rincón, nos da a conocer los animales que podemos encontrar en este ecosistema. En nuestro último rincón, se genera un espacio que nos permite entender cómo el agua nace en el Páramo y se presenta el Páramo de las Moyas, un espacio cercano al barrio que habitan los niños y niñas. Finalmente, este recorrido finaliza con un espacio de reflexión en donde los participantes nos cuentan si alguna vez han tenido la experiencia de visitar un Páramo y cómo fue esta.</p> <p>Ejemplo de preguntas orientadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Alguna vez has visitado un páramo? - ¿Conocías el Páramo de las Moyas? - ¿Qué necesitamos para ir al páramo? - ¿Con quién visitarías el páramo? <p>Cierre La sesión concluye con los agradecimientos y la despedida por parte de Zhoky hacia los niños y niñas. Recordándoles, que la cartilla que les regalo contiene muchas más historias que pueden compartir en sus hogares.</p>
<p>Los superhéroes del agua</p>	<p>El agua: Una responsabilidad de todos.</p>	<p>Primer momento - presentación (10 min): Se iniciará la sesión con el saludo de Zhoky quien nos enseñará una ronda infantil que permitirá activarnos para nuestra actividad artística, con ellos se anticipa la experiencia.</p> <p>Segundo momento - espacio de creación (20 min): El oso inicia invitando a cada niño y niña a cuidar el Páramo y con ello a cuidar el agua. Por consiguiente, se hace uso de los superhéroes que se conocieron en el módulo número 2 y de la experiencia vivida en el módulo 3 explicando que cada uno de nosotros puede convertirse en un superhéroe del Páramo desde nuestra cotidianidad. Es por esto que les pide a los niños y niñas crear su propio antifaz que les permitirá reconocerse como guardianes del Páramo y del agua.</p> <p>Tercer momento - presentación de máscaras y superhéroes (15 min): Para cerrar el espacio los niños y niñas nos muestran sus antifaces y nos relatan la forma en la que ellos se sienten superhéroes del Páramo. Finalmente, nuestro amigo Zhoky se despide e invita a nuestros superhéroes al recorrido final el cual dará por concluida la unidad didáctica.</p>

Sintiendo el territorio que rodea nuestra escuela	Visita planta de tratamiento de ACUABOSQUES	<p>Primer momento - presentación (15 min): En este primer momento de la sesión el personaje principal, invitara a nuestros superhéroes del Páramo a un recorrido a la planta de tratamiento de agua del barrio. Para ello, Zhoky les entregará un mapa que guiará nuestro camino, indicándonos principales lugares por donde cruzaremos. Asimismo, presentará a David Chipó, la persona encargada de cuidar el espacio, esta presentación se hace con la intención de que los estudiantes conozcan las personas que los acompañaran en el recorrido. Finalmente, realizará algunos acuerdos para garantizar óptimas condiciones.</p>
		<p>Segundo momento - recorrido y llegada al punto (15 min): Nos desplazamos a la planta de tratamiento del acueducto ACUABOSQUES. Para ello, colectivamente seguiremos el recorrido del mapa, identificando los puntos principales que se señalan: escuela, polideportivo y la planta de tratamiento.</p>
		<p>Tercer momento - sintiendo el territorio (20 min): Estar en este espacio nos permitirá conocer la labor de las personas encargadas de cuidar el agua que consumimos. De igual manera, la visita busca que los niños y niñas reconozcan los diferentes seres vivos del territorio que los rodea</p> <p>Actividad 1: Conocer la historia que nos contará David Chipó. Su intervención será mediada por el oso Zhoky, por medio de preguntas orientadoras y con un lenguaje de fácil comprensión.</p> <p>Actividad 2: Explorar el lugar, observando, oliendo y sintiendo el espacio.</p>
		<p>Cuarto momento - retorno a las instalaciones educativas y cierre de la sesión (20 min): Finalizando las actividades en la planta de tratamiento se realizará el retorno a las instalaciones de la escuela. Posteriormente, se realiza un compartir como cierre de nuestra unidad y a su vez se generará un espacio de preguntas y sentires frente a los saberes aprendidos en las actividades realizadas en cada uno de los módulos. Zhoky se despide recordando a los niños y niñas la importancia de leer la cartilla con sus familias en sus hogares.</p>

Criterios de evaluación cualitativa.

El proceso de evaluación se desarrollará de manera transversal en los espacios de actividades y reflexiones frente a los aportes y aprendizajes que la propuesta pedagógica posibilita. Por ello, en un primer momento se entabla un encuentro para que los niños y niñas nos conozcan y elaboren las mochilas que viajarán a sus hogares con la historia del agua del barrio. En un segundo momento, se identifican las ideas previas o conocimientos que tienen los infantes en torno al territorio que habitan cotidianamente. Además, allí se indaga en la actitud de los niños al momento de la obra teatral, la

participación y la comunicación con sus compañeros y compañeras. Posteriormente, las siguientes sesiones se centran en el abordaje de los saberes que tienen los habitantes del barrio frente a la historia de lucha por el agua llevada a cabo en el territorio. De la misma manera, se tendrá en cuenta los objetivos propuestos y su grado de logro. Para ello, la evaluación estará relacionada con las representaciones iniciales y el aprendizaje construido durante las sesiones, que se sintetiza en la quinta y sexta sesión en donde elaboramos los antifaces y recorreremos el territorio.

Lecturas y recursos complementarios.

- ACUABOSQUES. (2018). Asociación de usuarios de acueducto y alcantarillado del Barrio Bosques de Bellavista ACUABOSQUES https://www.superservicios.gov.co/sites/default/files/inline-files/5._presentacion_acueducto_rural_-_acuabosques.pdf
- Márquez, N. (2018, 25 de octubre). Bosques de Bellavista: el barrio de los cerros que se resiste a ser invisibilizado por Peñalosa. *PACIFISTA* <https://pacifista.tv/notas/bosques-de-bellavista-el-barrio-de-los-cerros-que-se-resiste-a-ser-invisibilizado-por-penalosa/>
- CIMAVISION. (2014). *La Agricultura Urbana en Bosques de Bellavista* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=kcAiKPYF_Gc
- Dúo Karma. (2013). Del camino lo que vi [Archivo de Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=D9J44W9Vkho>

2. Mochila viajera



3. Cartilla



VEO, VEO ¿Qué ves? 1



Mi historia inicia en el barrio Las Canteras, yo soy José, tengo 7 años y quiero compartir con ustedes lo que he aprendido recorriendo el camino de mi barrio a la escuela. Todos los días antes de ir a la escuela dejo a mis vaquitas comiendo y después camino por una carretera de herradura hasta mi colegio ¿Saben qué es una carretera de herradura?

Durante este recorrido mis ojos han visto cosas maravillosas, quisiera compartirlas con ustedes. Lo primero que me ha cautivado es la variedad de plantas, flores y pajaritos que me acompañan en el recorrido ¡Qué lindo es escucharlos cantar! También, mientras camino, he conocido perros, vacas y marranos, todos ellos son cuidados por mis vecinos ¡Que linda labor la de mis vecinos! Además, ellos trabajan la piedra y la convierten en hermosas figuras.



2



Cuando camino hasta mi escuela me siento en el campo, a pesar de estar tan cerca de la ciudad. Siempre estoy rodeado de montañas, ellas me permiten respirar aire puro. Mi barrio es pequeño ¡Que poquitas casas hay! Pero cuando lo recorro mi corazón se llena de felicidad. En fin... Me emocione.



Mi recorrido finaliza cuando veo la gran iglesia que está junto a mi escuela. Me gustó contarles mi experiencia ¿Me cuentas la tuya?

Elaborado por: Aura Beltrán y Gabriela Gómez

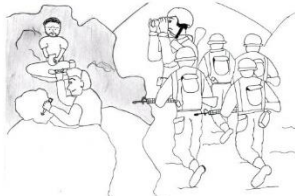
El barrio nos visita

3

¿Conoces la historia del barrio en el que está tu escuela? Aprendamos juntos escuchando la voz de sus habitantes.

Realizaremos en un viaje en el tiempo, el cual inicia en 1950, cuando nuestros abuelos eran tan solo unos niños...

"A mis papás los trajo el ejército a sacar piedra en la cantera."
(Maria Torres, 2022)



"Aquí llegó primero mi mamá, luego llegó el compadre Miguel Hernández, el herrero y llegó la familia de Genaro Chipó y Félix Tibaquirá y la familia Torres y otras familias, pero la verdad no me acuerdo." (Herminia Casallas, 2022)



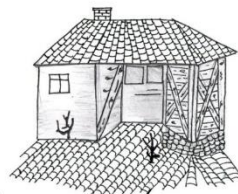
4

"Y de niños estudiamos en la escolita, que la escolita ¿era un saloncito? como dos o tres. Me acuerdo tanto que eran tres saloncitos" (Maria Torres, 2022)



"En ese tiempo había vegetación silvestre, toda natural, vendíamos las flores, en la orilla de la carretera los fines de semana para ayudar a nuestros papás." (Maria Torres, 2022)

"La casita de mi papá era de barro, chusque y tejitas, de esas que suenan cuando llueve, esa era la casita." (Irene Hernández, 2022)



Ahora nos trasladaremos a 1970, aquí surgen diferentes conflictos que la misma comunidad soluciona...

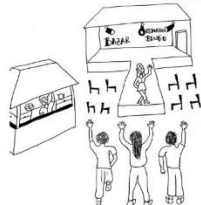
5

"Así fue creciendo el barrio, con el tiempo dijeron que nos iban a sacar, y pusimos un abogado para que no nos sacaran. No nos sacaron porque la gente era unida y todos trabajaban y todos hacían la fuerza y ganamos el pleito y acá estamos los que quedamos." (Herminia Casallas, 2022)



"Alguien del barrio se paró y dijo: "¿Por qué dice usted que lo perdimos? Lo perdimos jurídicamente pero socialmente vamos a ver si lo perdemos ¿Por qué sabe que es lo que vamos hacer? Vamos a tapan' la vía La Calera, van a ir niños, ancianos, mujeres embarazadas a ver si la sociedad va a aceptar este atropello que ustedes nos están haciendo." (Irene Hernández, 2022)

Llegamos a 1980, en donde la comunidad se hace más fuerte y desde su unión construyen grandes cosas...



"Hubo un reinado, hubo un bazar y juegos de rifas para ayudas de la misma comunidad y la gente toda participó." (Maria Torres, 2022)



6



"En la construcción del acueducto chicos, viejos y grandes llevaban materiales y ayudaban a talar, creo que todo el mundo trabajó allá. Y bueno, el día que llegó el agua aquí, eso fue mejor dicho una alegría, una alegría muy grande." (Herminia Casallas, 2022)

Volvemos a la actualidad, escuchemos la voz de nuestros líderes...

Yo hago parte de la junta de acción comunal desde el año 2012, si no estoy mal, y fue una tarea dura en el tiempo que se enfermó Carmenza que fue nuestra líder de 40 años. Ella me invitó y lo poco que sé, se lo debo a ella con el tema del comunal. (Angélica, 2023)

Actualmente se hizo un trabajo en la parte alta de recoger aguas lluvias y eso ha permitido evitar que el barrio se inunde y que haya regueros de agua por todo el barrio. (Libia, 2023)



Ahorita la misma comunidad trabaja, aporta el dinero, el trabajo en jornadas, entonces el barrio ha sido llevado hacia adelante por el interés de la gente y pues lástima que las entidades no ayuden y no nos aporten un granito de arena solamente lo que encontramos en ellos son problemas. (Libia, 2023)



No nos hemos dejado echar para atrás ni nos vamos a dejar echar para atrás. Mientras Dios nos de vida nosotros podemos y seguimos en nuestra lucha y en pie, hasta que Dios lo permita. Pero lo ideal es que la gente joven ya preparada y que tenga su formación profesional se unan, porque están más capacitados y pueden luchar mejor que nosotros. (Alirio, 2023)

Un árbol hay en el bosque con sus ramas muy frondosas es mi lugar favorito para buscar mariposas.

Y qué bonito mirarias volando de rosa en rosa Hay una muy pequeñita y creo que es la más hermosa.

Hay unas que en sus alturas tienen puntos de colores como quisiera atráparte y entregarte mis amores.

Que lindas mis mariposas que lindos son sus colores parecen un arcoiris con todos sus esplendores

Un día me sorprendí y no podía creer tal cosa pues de un lindo gusanito salía una mariposa.

He visto las variedades que adornan estos lugares tienen colores de cielos tiene colores de mares.

De noche sueño con ellas pues alivian mis pesares por la mañana las miro danzando cruzan ligero y pasan con mucho afán para alcanzar un jilguero.

Por la tarde las contemplo pues dibujó sus colores y luciendo su esplendor se alejan buscando flores, que lindas mis mariposas.

Irene Hernández, habitante del barrio Bosques de Bellavista.

Para recordar...

Trabajo en las canteras



Celebración día de la madre



Escuela Julio A. Gaitan



Commemoración al esfuerzo de la comunidad para acceder al agua.



Fotografías del archivo de la JAC

CRÉDITOS

Junta de Acción Comunal barrio Bosques de Bellavista

Colegio Campestre Monte Verde Sede B

Universidad Pedagógica Nacional

Docentes del Colegio Campestre Monte Verde Sede B

En general a toda la comunidad participe de esta propuesta pedagógica

Irene Hernández
Herminia Casallas
María Torres
Alirio Larrota Aponte
Libia Larrota Aponte
Angélica Larrota Casallas

Oscar Julián Pascal y Laura Cárdenas - Ilustraciones

Catalina del Mar - Ilustraciones Oso de Anteojos
Luisa Uribe- Ilustración del Páramo

Línea de investigación: Interculturalidad, educación y territorio.
Licenciatura en Ciencias Sociales

Canción las primaveras

*Pasan los meses
pasan los años
las primaveras también se van
y aquellos niños
que ya crecieron
en estas tierras se quedarán.*

*Un día llegamos
a estas tierras
pues un teniente
nos recibió.*

*Sean bienvenidos mis
compatriotas
la pesadilla ya terminó.
(Bis)*

*Todos unidos
mirando al cielo
vi que le daban gracias a
Dios.*

*Estamos vivos, dijo mi padre
con un abrazo le respondió.
(Bis)*

Elaborada por Irene Hernández, habitante del barrio Dosques de Bellavista