

**¡VOLVAMOS AL PARQUE! LA IMPORTANCIA DEL PARQUE TERCER MILENIO
EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA Y APROPIACIÓN DE LOS ESPACIOS
PÚBLICOS**

Directora:

Jenny Marisol Ávila Martínez

Presentado por:

Juan Pablo González Parra

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN CIENCIAS
SOCIALES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

LÍNEA DE GEOGRAFÍAS CRÍTICAS Y EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C

2019

**¡VOLVAMOS AL PARQUE! LA IMPORTANCIA DEL PARQUE TERCER MILENIO
EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA Y APROPIACIÓN DE LOS ESPACIOS
PÚBLICOS**

Directora:

Jenny Marisol Ávila Martínez

Presentado por:

Juan Pablo González Parra

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN CIENCIAS
SOCIALES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN GEOGRAFÍA

BOGOTÁ D.C

2019

El mundo al revés nos entrena para ver al prójimo como una amenaza y no como una promesa, nos reduce a la soledad y nos consuela con drogas químicas y con amigos cibernéticos. Estamos condenados a morirnos de hambre, a morirnos de miedo o a morirnos de aburrimiento, si es que alguna bala perdida no nos abrevia la existencia

Eduardo Galeano- Patas Arriba, la escuela del mundo al revés

A LA MEMORIA

De mi tío José Jaime González Castillo

Gracias por la cercanía, el amor y las partidas de ajedrez

¡Nunca Más!

De mi abuela Eloísa González

Gran madre, gran abuela, gran mujer

¡Gran ejemplo!

Mi compañero y amigo Carlos David Medina

Gracias por una gran amistad.

¡Tú lucha por la vida siempre me inspirará!

Y del señor Carlos Gonzalo Ramírez

Gran consejero y gran persona.

¡Gracias por el tiempo compartido!

¡Siempre en mi corazón!


AGRADECIMIENTOS

En primera medida quiero agradecer a mi querida Universidad Pedagógica Nacional, formadora de formadores, por ayudarme en mi proceso de construcción como persona y como profesional. También quiero agradecer a la Línea de Geografías Críticas y Educación, especialmente a la directora del presente trabajo, la profesora Jenny Marisol Ávila, por contribuir, acompañar y apoyar de forma significativa el proceso de desarrollo del presente trabajo de grado.

En segundo lugar, quiero expresar un profundo agradecimiento al Colegio IED José Martí en su Sede D. A los profesionales, cuerpo docente y estudiantes que me abrieron las puertas con el mayor cariño y afecto. Pero especialmente a las excelentes docentes Martha Betancur y Rocío Robayo, y desde luego a los estudiantes de los cursos 501 y 502, que me permitieron aprender de ustedes y me abrieron una puerta para desarrollar este trabajo de grado. ¡Gracias por el cariño y por los aprendizajes a lo largo de este corto proceso!

Por otro lado, quiero agradecer a mi familia por la compañía y el amor incondicional que durante el trasegar de mi vida me han brindado. A Diana mi mejor amiga, por el cariño, a mi hermano Jhon y mi sobrino Santiago, por la alegría y el amor, a mi abuelo Samuel por la compañía y aprendizajes recibidos a lo largo de mi vida, ¡gracias a usted por ser mi primer formador! Y a mi padre Luis Alfonso, por los momentos bellos y también los momentos difíciles afrontados durante este tiempo ¡Gracias por su ejemplo!

Por último, pero no menos importante a mi compañera de vida y formación, Fernanda y a mi hijo Emmanuel, es gracias a ustedes que este proceso ha valido la pena, son mi motivación día tras día. En ustedes deposito todo mi amor y cariño. Gracias por ser parte de mi vida. Los amo infinitamente. **A todos y todas. Muchas gracias**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formadora de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 170	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	¡Volvamos al parque! La importancia del parque Tercer Milenio en la construcción de ciudadanía y apropiación de los espacios públicos
Autor(es)	González Parra, Juan Pablo
Director	Ávila Martínez, Jenny Marisol
Publicación	Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 158 p.
Unidad Patrocinante	
Palabras Claves	CIUDAD, CIUDADANÍA, ESPACIO PÚBLICO, PARQUE TERCER MILENIO, GEOGRAFÍA, EDUCACIÓN GEOGRÁFICA, GEOGRAFÍA CRÍTICA

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que expone la importancia de los parques dentro del espacio público de la ciudad de Bogotá. Este trabajo tiene como propósito visibilizar la importancia de los niños como actores importantes de la ciudad, exponiendo que ellos son importantes para la constitución del espacio público a partir de sus derechos como ciudadano. Junto con esto, el presente trabajo de grado expone a partir de una propuesta pedagógica una mirada que entiende a los estudiantes como actores de construcción de ciudadanía.</p> <p>Junto con ello propone desde las distintas modificaciones arquitectónicas sufridas por el Parque Tercer Milenio, evidenciar las afectaciones en cuanto a usos y apropiaciones del espacio público a partir de un estudio de los factores que han incidido en su desarrollo histórico. El trabajo de grado describe la evolución histórica del parque, desde su orígenes hasta sus diferentes procesos de renovación urbana.</p>

3. Fuentes

- ACEBEDO, L (1995) *La Perseverancia: Historia de la segregación de un barrio obrero*. Tesis de Maestría. Universidad Pontifica Bolivariana. Medellín, Colombia.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2018) *Decreto Por la cual se modifica la reglamentación del Parque Metropolitano Tercer Milenio PM-15, de la localidad de Santa Fe en Bogotá D.C.* Decreto. Bogotá, Colombia.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2016) *Bogotá Mejor para Todos. Plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C. 2016-2020*. Plan de Desarrollo. Bogotá, Colombia.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2013) *Decreto por el cual se adopta el Plan Parcial de Renovación San Bernardo Tercer Milenio, ubicado en la localidad de Santa Fe y otras disposiciones*. Decreto. Bogotá, Colombia.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2012) *Bogotá Humana. Plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C. 2012-2016*. Plan de Gobierno. Bogotá, Colombia.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2011) *En un lugar llamado el Cartucho*. Editorial Milenio. Libro. Bogotá, Colombia
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2010) *El Cartucho. Del Barrio Santa Inés al Callejón de la Muerte*. Libro. Editado por Secretaria Distrital de Integración Social. Bogotá, Colombia.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2007) *Decreto 492 de 2007. Por el cual se adopta la Operación Estratégica del Centro de Bogotá, el Plan Zonal del Centro —PZCB- y las fichas Normativas para las Unidades de Planeamiento Zonal —UPZ- 91 Sagrado Corazón, 92 la Macarena, 93 Las Nieves, 94 La Candelaria, 95 Las Cruces y 101 Teusaquillo*. Decreto. Secretaria de Planeación Distrital. Bogotá, Colombia.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (1998) *Decreto 880 de 1998. por el cual se adopta el programa de Renovación Urbana para la recuperación del sector comprendido por los barrios San Bernardo y Santa Inés y su área de influencia y se establecen normas específicas para algunos de los sectores dentro del área de Renovación Urbana*. Decreto.

Secretaría de Planeación Distrital. Bogotá, Colombia.

- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (1998) *Por la Bogotá que queremos. Plan de Desarrollo y de Obras Publicas de Santa Fe de Bogotá 1998- 2001*. Plan de Desarrollo. Bogotá, Colombia.
- ALESSANDRI CARLOS, A (2014) *La ciudad como privación y la reapropiación de lo urbano como ejercicio de la ciudadanía*. Artículo. Revista Scripta Nova. Barcelona, España.
- ALESSANDRI CARLOS, A. (2001). *Sao Paulo hoje. as contradições no processo de reprodução do espaço*. Artículo. Revista Scripta Nova. Barcelona, España.
- ALMEIDA R (2007) *Cartografía escolar*. Libro. Editorial Contexto. São Paulo, Brasil
- AUGÉ, MARC (1992) *Los no lugares. Una antropología de la Sobremodernidad*. Libro. Editorial Gedisa. Barcelona, España
- ATEHORTÚA, A & ROJAS, D. (2008) *El narcotráfico en Colombia. Pioneros y capos*. Artículo. Universidad Pedagógica Nacional- Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- AUGÉ, M. (1992) *Los no lugares. Una antropología de la Sobremodernidad*. Libro. Editorial Gedisa. Barcelona, España
- BÁEZ, C. (2010) *Espacio social y lúdica: lectura de un escenario público de Bogotá*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- BERNAL, L (2015) *Análisis de la renovación urbana en relación a la población habitante de calle: estudio de caso parque Tercer Milenio (1999-2005)*. Trabajo de Grado. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Bogotá, Colombia.
- BOHIGAS, O (1999) *La ciudad como espacio proyectado*. Artículo. En *Las arquitecturas del espacio público, formas del pasado formas del presente*. Libro
- BORJA, J (2003) *La ciudad conquistada*. Libro. Editorial Alianza editorial. Madrid, España
- BORJA, J & MUXI, Z (2000) *Espacio público, ciudad y ciudadanía*. Libro. Editorial Alianza editorial. Barcelona, España.

- BORTOLOZZI, A & PEREZ FILHO A. (2000) *Diagnóstico da educação ambiental no ensino de geografia*. Artículo. Revista Cadernos de Pesquisa, n. 109, p. 145- 171, mar. 2000. Extraído de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a07.pdf>.
- BRENNER, N (2017) *Teoría Urbana crítica y políticas de escala*. Libro. Editorial Icaria, Barcelona, España
- CASTAÑEDA, C (2015) *Análisis de la influencia de la construcción del parque Tercer Milenio y del intercambiador de la av. de los Comuneros con av. Carrera Décima en el proceso de deterioro urbano del barrio San Bernardo (1998 – 2014)*. Trabajo de grado. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Bogotá, Colombia.
- CASTELLAR, S (2011) *La superación de los límites para Una educación Geográfica significativa: Un estudio sobre la ciudad y en la ciudad*. Artículo Revista ANEKUMENE N° 1. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- CASTELLAR, S & VILHENA, J (2010) *Ensino de Geografia*. Libro Editado por Cengage Learning. Sao Paulo, Brasil
- CASTELLS, M & BORJA, J (1997) *Global y local. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Editorial Taurus. Madrid, España.
- CAVALCANTI, L.V (2012) *La geografía escolar en Brasil y desafíos para la práctica de la enseñanza*. Artículo. Revista Geoenseñanza. Vol. 12. Universidad de Goiás. Goiás Brasil.
- CELLINI, FRANCESCO (1999) La idea moderna de plaza. Capítulo En: *Las arquitecturas del espacio público, formas del pasado formas del presente*. Libro.
- CIFUENTES, J & CAMARGO A (2016) *La historia de las reformas educativas en Colombia*. Artículo. Revista Cultura Educación y Sociedad 7(2), 26-37. Barranquilla, Colombia.
- COGOLLO, N. (2009) La enseñanza problémica. Conversatorios. Libro. Editorial Asopro U. Libre. Bogotá, Colombia
- CÓRDOBA, H (2016) *Emigración e inmigración internacional en el área metropolitana de Bogotá (Colombia)*. Artículo. Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de

Geografía 25 (2): 151–175

- CÓRDOBA, H (2014). *Mobilité internationale et dynamiques résidentielles à Bogotá (Colombie)*. Tesis de doctorado. Université Européenne de Bretagne. Rennes, Francia.
- CUBIDES, L (2017) *Los parques como determinantes en la valoración del suelo de la ciudad de Bogotá*. Trabajo investigativo. Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito. Bogotá, Colombia.
- DAROS, W (1997) *El entorno social y la escuela*. Libro. Editorial Artemisa. Rosario, Argentina.
- DAVIS, M (2006) *Planeta de ciudades miseria*. Libro. Editorial Akal. Madrid, España.
- DELGADO, O (1989) *La importancia de la enseñanza de la geografía*. Revista Red Académica. Artículo. N° 20. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA- DANE (2018) *Censo de habitabilidad de Calle*. Censo distrital. Secretaria de Gobierno- DANE. Bogotá, Colombia.
- DÍAZ, H. (2001) *El Desarrollo de la Función Lúdica en el Sujeto Hacia una Interpretación de la Lúdica como acción Simbólica*. Libro. Editorial Colecciones Creativas. Bogotá, Colombia.
- FALS BORDA, O (2000) *Acción y espacio. Autonomías de la nueva República*. Libro. Editorial Tercer Mundo. Bogotá, Colombia.
- FUKUYAMA, F(1992) *El fin de la historia y del último hombre*
- GARCÍA ALTAMÁR, F (2018) *Aunque Distrito dice que hay menos habitantes de calle, ONG no le creen*. Artículo Periodístico 28-03-2018. Periódico El Espectador. Bogotá Colombia
- GARCÍA CRUZ, D (2018) *Una geografía crítica para la geografía escolar. Estudio de procesos territoriales con estudiantes del Centro de Interés “Nuestro Territorio” en los Cerros Orientales de Usaquén*. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- GEOPAIDEIA (2010) *Itinerarios geográficos en la escuela. Lecturas desde la virtualidad*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional- Universidad Distrital Francisco José de

Caldas. Bogotá, Colombia.

- GÓNGORA & SUÁREZ (2008) *Por una Bogotá sin mugre: violencia, vida y muerte en la cloaca urbana*. Artículo. Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- GUREVICH, R (2012). *Geografías escolares contemporáneas: prácticas sociais situadas*. En libro. Didáctica da geografia. Aportes teóricos e metodológicos. Editorial Xama. Sao Paulo, Brasil
- GUREVICH, R (2005) *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía*. Libro. Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina
- HARVEY, D (2004) *El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión*. Libro. Editorial CLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- HARVEY, D (2007) *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Editorial Akal. Madrid España.
- HARVEY, D (2012) *Ciudades Rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Libro. Editorial Akal. Madrid, España.
- HOBBSAWN, E (1998) *Historia del Siglo XX*. Libro. Editorial Crítica. Buenos Aires, Argentina
- IED JOSÉ MARTÍ (2018) *Proyecto Educativo institucional PEI. Formación para el Desarrollo Humano Integral y Social*. Bogotá, Colombia.
- INSTITUTO DISTRITAL PARA LA RECRECIÓN Y EL DEPORTE- IDRDR () Escala de parques según tipo.
- JARAMILLO, S (2008) *Hacia una teoría de la renta del suelo urbano*. Libro. Universidad de Los Andes- Editorial Uniandes. Bogotá, Colombia.
- KLEIN, N (2002) *No Logo: el poder de las marcas*. Editorial Paidós Ibérica, S.A. Madrid, España.
- LALINDE, M (2018) *Peace Through Parks: The Challenge of Overcoming Social*

Frictions and Ecological Tensions in the Development of Parks in Post-Conflict Bogotá. Tesis de maestría. Massachusetts Institute of Technology- MIT. Massachusetts, Estados Unidos.

- LEFEBVRE, H (2013) *La producción del espacio.* Libro. Editorial Capitán Swing Libros, S. L. Madrid, España.
- LEFEBVRE, H. (1962) *La significación de la Comuna.* Ensayo. Extraído de: <http://comunizar.com.ar/wp-content/uploads/Henri-Lefebvre-La-significacion-de-la-comuna-de-Par%C3%ADs.pdf>
- LEÓN, J (1999) *El Cartucho: de la opulencia a la indigencia.* Artículo periodístico. Editorial El Tiempo. 28 de marzo de 1999. Bogotá, Colombia.
- LESANN, J (2009) *Geografía no ensino fundamental I.* Libro. Editorial Argumentum, Belo Horizonte, Brasil.
- LINDON, A (2007) *La ciudad y la vida urbana a través de los imaginarios urbanos.* Artículo, Revista Eure (Vol. XXXIII, N° 99), pp. 7-16. Santiago de Chile, Chile
- MARÍN, A (2017) *Equipamientos urbanos y apropiación del espacio: Parque metropolitano Tercer Milenio de la ciudad Bogotá.* Trabajo de grado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia
- MARTÍ, J. (1891) *Nuestra América.* Artículo. Revista Ilustrada de Nueva York. Nueva York, Estados Unidos.
- MARTÍNEZ CARVAJAL, A (2012) *Del cartucho al Tercer Milenio: Evaluación de consecución de objetivos y efectos colaterales de la política de renovación urbana parque Tercer Milenio.* Trabajo de grado. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, D (2019) *La formación de habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de básica secundaria. Propuesta pedagógica desarrollada en el Instituto Pedagógico Nacional.* Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2016) *Secuencias Didácticas de Educación para la Paz. Para ser enriquecidas por los docentes de Colombia.* Extraído de: https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/catedramaestros/catedra-de-paz_secuencias.pdf

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2016) *Propuestas de desempeños de Educación para la Paz. Para ser enriquecidas por los docentes*. Extraído de https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/catedramaestros/catedra-de-paz_desempenos.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2016) *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de Preescolar, Básica y Media*. Extraído de: https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/catedramaestros/2016_catedra-de-paz-orientaciones.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2016) *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Editorial Panamericana. Bogotá, Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2015) *Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Bogotá, Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL- MEN (2004) *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL- MEN (2002) *Lineamientos curriculares en ciencias sociales*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL- MEN (1994) *Ley General de Educación*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MORAES, R & COSTA W. (1984) *Geografía crítica: a valorização do espaço*. Libro. Editorial Hucitec. Sao Paulo, Brasil.
- MOREIRA, R. O (2009) *Pensamento geográfico brasileiro: as matrizes da renovação*. Libro. Editorial Contexto. São Paulo, Brasil.
- MORENO LACHE, N & CELY RODRÍGUEZ, A (2010) *Cotidianidad y enseñanza geográfica*. Artículo. Revista Unipluriversidad, Volumen 10 N° 3. Bogotá, Colombia
- MORENO, N (2018) *Renovación urbana y segregación socio-espacial en Barrancas: una*

propuesta pedagógica para su reconocimiento y problematización. Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

- NIÑO, S (1998) *Territorios del miedo en Santa Fe de Bogotá.* Libro. Universidad de Los Andes. Bogotá, Colombia
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS-OCDE (2016) *Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia.* Editorial Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.
- ORTÍZ, S (2009) *Karl Brunner. Un retazo en la ciudad.* Trabajo de Grado. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- OSTROM, E (2011) *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva,* Fondo de Cultura Económica, México.
- PAGANELLI, T (1986) *Para construção do espaço geográfico na criança.* Libro. Editorial Terra Livre, São Paulo, Brasil.
- PARAMO, P & CUERVO, M (2009). *La experiencia urbana en el espacio público de Bogotá en el siglo XX.* Libro. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- PERIODICO EL TIEMPO (2018) *Parque Tercer Milenio se convertirá un centro deportivo y recreativo.* Artículo de prensa. 28 de diciembre de 2018. Bogotá, Colombia.
- PIMIENTA, S (2005) *A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura.* Libro. Editorial Papirus, Sao Paulo, Brasil.
- PRESIDENCIA DE COLOMBIA (1991) *Constitución Política de Colombia.* Extraído de <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA (2016) *Guía para la implementación de la Cátedra de la Paz.* Cartilla. Editorial Santillana. Bogotá, Colombia.
- PULGARÍN, R (2002) *El estudio del espacio geográfico, ¿POSIBILITA LA INTEGRACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES QUE SE ENSEÑAN?* Artículo. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

- RINCÓN, P (2007) *Tertulias de Bogotá*. Conferencia dictada en BIBLIORED.
- RIVERA, L (2015) *Los parques urbanos como indicadores de calidad de vida, símbolos de bienestar y espacios de uso recreativo: una investigación en Bucaramanga*. Artículo. Revista Universidad y empresa. Pp. 207-229. Universidad de Nuestra Señora del Rosario. Bucaramanga, Colombia.
- RODRÍGUEZ DE MORENO, E (2010) *Geografía Conceptual Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Secundaria*. Libro. Editado por Estudio Caos. Bogotá, Colombia.
- RODRÍGUEZ PIZZINATO, L (2018) *Territorios epistémicos en la práctica pedagógica en ciencias sociales*. Artículo. Revista Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales N° 35. Valencia, España.
- RODRÍGUEZ PIZZINATO, L (2007) La geografía escolar in (visible).
- SANCHÉZ CRISPÍN, A (2006) *Conocimientos fundamentales en geografía. Volumen I*. Libro. Universidad Autónoma de México. Ciudad de México, México.
- SIMIELLI, M. E. R. (1999) *Cartografía no Ensino Fundamental e Médio*. En Libro. A geografía na sala de aula. Sao Paulo, Brasil.
- TABORDA, M (2015) *La geografía escolar en Colombia: Travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX*. Tesis de doctorado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia
- TOBIO, O (2014) *El doble carácter de la territorialidad de la experiencia piquetera en el Norte de la Argentina: una conceptualización*. Artículo. XIII Coloquio Internacional de Geocritica. Barcelona, España
- TONUCCI, F (1998) *La ciudad de los niños*. Libro. Editorial Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, España
- UNWIN, T. (1994) *El lugar de la geografía*. Editorial Cátedra. Madrid, España
- VEGA, E. (1999). *José Martí-Pensamiento Educativo*. Editorial FAID. Santiago de Cali, Colombia.

- VEGA CANTÓR, R (2007) *Un mundo incierto: un mundo para aprender y enseñar*. Tomo I. Libro. Editorial Nomos. Bogotá, Colombia
- VEGA CANTÓR, R (2008). *Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial*. Artículo. Revista Folios, 31 - 50.
- WACQUANT, L. (2007) *Los condenados de la ciudad. Del gueto comunitario al hipergueto*. Libro. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires Argentina.
- YORY, C. M. (2005) *Ciudad, ciudadanía y espacio público: oportunidades y desafíos para la constitución de un nuevo contrato social basado en la realización de pactos sociales incluyentes y pluralistas entorno a la intervención, apropiación ciudadana del espacio público*. Artículo. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

4. Contenidos

El presente trabajo de grado consta de tres capítulos. En el primero de ellos, se subdivide a su vez en dos ejes fundamentales para su entendimiento. En primera medida, se explica la evolución y desarrollo histórico del Parque Tercer Milenio, en esta parte, se exponen los orígenes del Barrio Santa Ines, la desvalorización de la zona y la conformación del Cartucho y el proceso de renovación urbana que trajo consigo la construcción del parque Tercer Milenio a finales del siglo XX. De esta primera parte se muestra el Parque Tercer Milenio como un escenario problemático para el presente trabajo. En la segunda parte, se realiza una caracterización del escenario de práctica pedagógica, evidenciando las características generales del colegio José Martí, con el fin de analizar su pertinencia a la hora de realizar el trabajo pedagógico

En el segundo capítulo, se exponen las diferentes categorías de análisis dentro del marco teórico, que permiten entender el problema de investigación y la hipótesis de la misma, así mismo, se estudian las diferentes formas las que la educación geográfica brinda herramientas pertinentes para la realización de una propuesta pedagógica basada en la teoría crítica urbana. La segunda parte de este capítulo se enfoca en el marco metodológico y analiza la pertinencia de la práctica pedagógica en clave al aprendizaje basado en problemas,

Finalmente hacia el tercer capítulo, se exponen los resultados del trabajo pedagógico en el colegio IED José Martí, a fin de presentar estas respuestas en clave de los objetivos general y específicos

planteados hacia la introducción del trabajo. Por último, se exponen las conclusiones, la bibliografía adicional y los anexos del trabajo de grado, los cuales incluyen las unidades didácticas abordadas y los diferentes diarios de campo trabajados en el escenario de práctica pedagógica.

5. Metodología

El presente trabajo de grado se dio en el escenario de Cátedra de la Paz y desde allí se abordó el eje de Educación para la paz, establecido por la ley 1038 de 2015, esta establece que dicho eje debe trabajar principalmente sobre la participación democrática de diferentes actores, por otro lado dicha ley establece la estructura y el contenido de la Catedra de paz, para tal fin se escogió la pertinencia de los contenidos de los ejes de participación política y justicia y derechos humanos.

Entendiendo lo anterior se consideró pertinente abordar como metodología de investigación para la práctica pedagógica el enfoque del Aprendizaje Basado en Problemas. En este este, se pone en cuestionamiento al estudiante sobre sus experiencias cotidianas y se hace reflexionar e indagar constantemente al estudiante con sus problemáticas urbanas constantemente. En cuanto a la reflexión en el aula, se utilizaron distintas herramientas de recolección de información, en las que se basaron principalmente la observación y recolección en diarios de campo, entrevistas a docentes y padres de familia y preguntas problematizadoras a los estudiantes, a fin de reconocer las formas en las cuales los estudiantes interiorizan los diferentes conceptos sociales relevantes.

En el proceso de práctica pedagógica se trabajaron cinco unidades didácticas. Tres principales, evidenciadas de manera elocuente en el tercer capítulo, mientras que las otras dos complementan y entrelazan el proyecto con el escenario de Catedra de Paz de forma más elocuente. Las primeras tres, abordan de manera importante diferentes problemáticas relevantes dentro del estudio de la teoría urbana crítica. Mientras que las últimas dos etapas complementan este trabajo con procesos históricos de desigualdad dados principalmente en la ciudad de Bogotá.

6. Conclusiones

- ✓ Los objetivos de investigación pretenden encontrar a nuevos actores en las formas de ver, construir y analizar la ciudad, con el propósito de mejorar las formas desiguales en las cuales se construye la misma
- ✓ Entendiendo lo anterior, el Parque Tercer Milenio resulta pertinente para la investigación debido a que en el se han dado relaciones desiguales sobre el espacio históricamente. Ha sido un espacio en constante disputa.
- ✓ El colegio y la pertinencia del abordaje a partir de la catedra de la Paz en la propuesta pedagógica, resulta significativo debido a que se generan nuevas propuestas para el colegio en torno a las diferentes formas de abordaje teórico de las problemáticas sugeridas en esta Catedra.
- ✓ Las categorías de análisis abordadas en el trabajo de grado, dan miras a un ejercicio reflexivo importante en torno a la condición de ciudadanía, llevan a una reflexión acerca del espacio público y dan luces acerca de la complejidad en el uso y apropiación de los parques.
- ✓ El enfoque pedagógico del Aprendizaje Basado en Problemas permite a los estudiantes hacer una reflexión más sencilla de las problemáticas sociales relevantes debido a que el ejercicio de indagación permite al estudiante tomar conciencia más fácilmente de las problemáticas que le rodean y les da herramientas suficientes para interceder en ellas
- ✓ Los resultados de investigación permiten dar cuenta de la importancia que debe tener la niñez dentro de los procesos urbanísticos. El trabajo de grado deja ver a los estudiantes como actores de su ciudad

Elaborado por:	Juan Pablo González Parra
Revisado por:	Jenny Marisol Ávila Martínez

Fecha de elaboración del Resumen:	12	02	2020
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LOS PARQUES Y SU IMPORTANCIA PARA LA CIUDAD.....	10
CAPITULO 1. CARACTERIZACIÓN Y ABORDAJE CONTEXTUAL DEL TRABAJO PEDAGÓGICO	15
1.1. CARACTERIZACIÓN DEL PARQUE TERCER MILENIO COMO ESCENARIO PROBLÉMICO	15
1.1.1. Ubicación espacial, condiciones socioeconómicas y procesos por los que se ha visto afectado	15
1.1.2. Antecedentes del parque Tercer Milenio que le convierten en un escenario propicio para la investigación	20
1.1.2.1. El Santa Inés. El Barrio diverso	21
1.1.2.2. La caída del Santa Inés. El Cartucho, y la violenta renovación	23
1.2. COLEGIO IED JOSÉ MARTÍ. ESCENARIO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA. UNA MIRADA A LA CONCEPCIÓN DE LOS PARQUES A PARTIR DE LA NIÑEZ Y UNA APUESTA DESDE LA ESCUELA.	26
1.2.1. Colegio y cuerpo docente.....	27
1.2.2. Los estudiantes del IED José Martí. Cursos 501 y 502.....	30
1.2.2.1. Contexto social, económico y dinámicas escolares	33
1.2.2.2. Los niños, el parque y su relación con el espacio público	37
1.2.3. Proyecto Educativo Institucional y su relación con José Martí	41
1.2.4. Enseñanza de la geografía y de las Ciencias Sociales.....	45
1.2.5. La Cátedra de paz como escenario de implementación. Situación de la Cátedra para la Paz en el Colegio IED José Martí.	46

CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO. ABORDAJE DE LAS CATEGORÍAS DE ANALISIS Y EL ENFOQUE PEDAGÓGICO.	47
2.1. MARCO TEÓRICO. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN AMÉRICA LATINA	
2.1.1. Categorías de análisis.....	48
2.1.1.1 Parques	48
2.1.1.2. Espacio público y ciudad.....	53
2.1.1.3. Ciudadanía.....	61
2.1.2. Una mirada a partir de la enseñanza de la geografía. El lugar de la geografía	64
2.1.2.1. El lugar de la geografía en los currículos escolares	64
2.1.2.2. Algunas apuestas teóricas y metodológicas para la enseñanza de geografía en América Latina y Colombia.	72
2.1.2.3. Pertinencia de la geografía crítica en el abordaje de las categorías de análisis	78
2.2. MARCO METODOLÓGICO. ENFOQUE PEDAGÓGICO Y OBJETIVOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.	80
2.2.1. El Aprendizaje Basado en Problemas. Enfoque metodológico escogido para la práctica pedagógica.	80
2.2.2. Estructura de campo y propuesta desde el campo didáctico.	83
CAPITULO 3. SISTEMATIZACIÓN Y RESULTADOS DEL PROYECTO PEDAGÓGICO CON LOS ESTUDIANTES DEL IED JOSÉ MARTÍ	85
CONCLUSIONES	101
BIBLIOGRAFÍA.....	104
ANEXOS.....	114
LISTA DE IMÁGENES	
Imagen 1. Santa Fe. Parques clasificados por tipo.....	16

Imagen 2. Parque Metropolitano Tercer Milenio	17
Imagen 3 Proyección de la Renovación del Parque Tercer Milenio según la Alcaldía	20
Imagen 4 Cambio morfológico del barrio Santa Inés 1998-2005	25
Imagen 5 Actividad sobre la Importancia de los parques para la ciudad	34
Imagen 6. Organización del colegio José Martí.....	37
Imagen 7 Propuestas gubernamentales entorno a la enseñanza de las Ciencias Sociales y la geografía	41
Imagen 8 Malla Curricular Colegio José Martí	44
Imagen 9. Estructura del Sistema Educativo Colombiano	69
Imagen 10. Dibujo individual de la ciudad	90
Imagen 11. . Dibujo de la ciudad construido colectivamente	90
Imagen 12. Derechos y deberes como ciudadano	91
Imagen 13. Derechos y deberes como ciudadano	92
Imagen 14. Trabajo en casa sobre la ciudadanía	94
Imagen 15. Explicación sobre el capitalismo, capital y capitalista	94
Imagen 16. Respuestas de los estudiantes a la pregunta. ¿Por que vivimos en la ciudad?	95
Imagen 17. Diapositivas, dinámicas de uso y apropiación del suelo urbano en Bogotá	98
Imagen 18. Diapositivas, dinámicas de uso y apropiación del suelo urbano en la ciudad de Bogotá.	99
Imagen 19. Importancia de los parques para la ciudad.	100
Imagen 20. Importancia de los parques para la ciudad.	100

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 Dotación del parque Tercer Milenio	17
--	----

Cuadro 2. Indicadores de logros en Ciencias Sociales	39
Cuadro 3 Indicadores de logros en Cátedra de la Paz para quinto	45
Cuadro 4. Total de población habitante de Calle Bogotá 2018	60
Cuadro 5. Momentos importantes en la enseñanza de la geografía	71
Cuadro 6 Estructura de campo para el desarrollo de la propuesta en el colegio José Martí	84
Cuadro 7. Matriz de análisis #1 La Ciudad.	86
Cuadro 8. Matriz de Análisis #2. La ciudadanía	92
Cuadro 9. Matriz de análisis #3 Espacio público	96

LISTA DE GRÁFICAS

Grafica 1. Serie histórica habitantes de calle	59
Grafica 2. Tasa de habitantes de calle	59
Gráfica 3. Esperanza de vida escolar en todos los niveles educativos	69

INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LOS PARQUES Y SU IMPORTANCIA PARA LA CIUDAD

Los parques se han configurado en la ciudad de Bogotá, a partir de la función que cumplen en tanto logran satisfacer necesidades recreodeportivas de la población. Por otro lado, nutren al espacio público de relaciones sociales diferenciadas entorno al juego (Báez, 2012), que no suceden en otro tipo de escenarios. Junto con ello, los parques se construyen bajo el entendido de construir relaciones sociales que la ciudad en sí misma no permite constituir.

También, han sido entendidos bajo lógicas económicas que revalorizan el suelo urbano de la ciudad. Los parques, cumplen una función importante en este proceso, debido a que su renovación y *construcción* permite a los distintos agentes inmobiliarios participes en la planificación urbana de la ciudad, incursionar dentro de los procesos de desarrollo del suelo urbano desde la *construcción* de estos escenarios

Por ello, en los últimos veinte años, de la mano de gobiernos de corte neoliberal, como los de Enrique Peñalosa (1998-2000/2016-2019), se ha impulsado una alta inversión en la construcción y embellecimiento de parques en la ciudad de Bogotá. Estos parques, se *construyen* y se renuevan bajo las lógicas de la utilización y buen uso del espacio público de la ciudad, entendiendo el mismo a partir de arreglos arquitectónicos que por sí mismo sean los generadores de estas relaciones y usos sobre el espacio., pero principalmente bajo lógicas económicas imperantes del sistema capitalista, que dictaminan dichos arreglos urbanos por demás segregadores.

Bajo esta visión, se crea el parque Tercer Milenio en la ciudad de Bogotá. La administración de Enrique Peñalosa, en su búsqueda por una utilización del suelo más integral y que permitiese la integración del grueso de la ciudadanía, decide adelantar la construcción de este escenario a partir de la demolición del barrio conocido como “el Cartucho” (Alcaldía de Bogotá, 1998), que fuese considerado por décadas como el escenario más grande de habitabilidad de calle, pobreza extrema e inseguridad en el país.

Al producir esta renovación y expulsión arbitraria de los habitantes de la zona, se construyó el parque Tercer Milenio, bajo la premisa de que se olvidase el pasado de este sector de la localidad de Santa Fe. Durante años, el parque Tercer Milenio, cumplía de forma insatisfactoria su función, siempre se vislumbró solitario y con dinámicas que desde los tiempos del Cartucho se venían dando en sus zonas contiguas y dentro del parque mismo, como el consumo de drogas, la habitabilidad de calle y la inseguridad.

Esto trajo consigo, que se viera la imperiosa necesidad de renovar nuevamente la zona del Parque, debido a que no logró su cometido esencial que era el de integrar a nuevos actores a la lógica espacial del Tercer Milenio. Por otro lado, el olvido histórico sobre este lugar y las personas que allí actuaban, junto al privilegio de una visión funcionalista sobre el espacio, generó que se perdiese cualquier sentido de uso y apropiación significativo sobre el mismo.

La construcción del Parque Tercer Milenio, desconoció a unos de los actores principales dentro de las lógicas de cualquier parque, omitió la actuación de los niños y jóvenes dentro del proceso de uso y apropiación de cualquier parque de la ciudad. A la juventud a quien se supone, van destinadas estas obras, no se le hace partícipe de ningún proyecto urbanístico. Por el contrario se

le disminuye a una posición relegada del *menor*, incapaz de actuar en sus proyectos y de incidir en las realidades de su ciudad.

Además, los niños, al igual que los ancianos y otros actores, no encuentran un lugar dentro de las lógicas de la ciudad en el capitalismo, destinada para el mundo adulto, maduro y económicamente estable, pero lo suficientemente joven para producir y aportar a la continuidad del sistema y en este caso a la construcción de una ciudad que privilegie el modelo económico (Tonucci, 1998)

Entendiendo el panorama anteriormente descrito, en el presente trabajo de grado se plantean algunos objetivos que pretenden estudiar a profundidad estas problemáticas urbanas, a fin de comprenderlas y darles una solución factible. En primer lugar, este trabajo pretende integrar a nuevos actores ciudadanos dentro de las diferentes dinámicas urbanísticas, con el fin de que puedan incidir activamente en los diferentes procesos que afectan a la ciudad de Bogotá y especialmente a su entorno cercano.

Entendiendo dicho fin, el presente trabajo de grado, busca dar cuenta de tres objetivos específicos, que lo nutren y fortalecen, en primera medida, se pretende a partir de una propuesta pedagógica, evidenciar la importancia de los niños como nuevos actores dentro de la construcción de ciudad y ciudadanía, entendiendo que a partir de su participación en la políticas públicas, en el desarrollo de **parques** y escenarios públicos se pueden edificar **parques** que integren de forma más democrática a la ciudadanía. En segundo lugar, uno de los objetivos de este trabajo, busca resaltar a partir de la construcción e historia del parque Tercer Milenio la importancia de los **parques** para la ciudad de Bogotá.

El último de los objetivos planteados en este trabajo de grado, se enfoca en evidenciar las lógicas por medio de las cuales las distintas políticas públicas conciben y desarrollan a los parques de Bogotá, con el propósito de encontrar falencias de diferente índole en la construcción y en la mirada de las políticas gubernamentales en torno a estos escenarios públicos.

Entendiendo estos objetivos, el presente trabajo de grado, se encontró con diversas preguntas problematizadoras como ¿cuál es la importancia de los parques para la ciudad de Bogotá?, ¿De qué forma los niños pueden ser guardianes y actores dentro de los proyectos que afectan a los espacios públicos de los parques? O ¿cuál es el papel de la niñez dentro de la ciudad y sus proyectos urbanísticos? A las cuales se les pretende dar respuesta a una hipótesis inicial, que señala, que los niños son garantes y constructores de ciudadanía a partir de su activa participación dentro de los diferentes espacios públicos como los parques, por ello, deben ser tenidos en cuenta en los diferentes procesos urbanísticos de la ciudad de Bogotá y dentro de los distintos procesos de construcción y renovación de los parques.

Entendiendo la hipótesis anterior, junto a las diferentes preguntas surgidas a lo largo de este proceso, se planteó la necesidad de incursionar en el ámbito escolar a partir de una propuesta que permitiese abordar desde el aula las categorías de análisis del presente trabajo de grado, con el fin de que los estudiantes comprendieran las distintas dinámicas que se dan en su ciudad, entendiendo el propósito de reconocer su papel como ciudadanos y su forma de actuar dentro del espacio público.

Finalmente, entendiendo los objetivos, la hipótesis y algunas de las preguntas problematizadoras sugeridas a lo largo del trabajo investigativo, se propusieron para el presente documento tres capítulos junto a las conclusiones, la bibliografía y los anexos. En el primer capítulo, se realiza

una caracterización del Parque Tercer Milenio, como escenario ejemplificador y problemático, en esta parte se realizó una revisión de su historia y consecución, también se revisan las condiciones socioeconómicas y los distintos procesos que sobre él han recaído. A fin de conocer las particularidades que lo han llevado a convertirse en un escenario importante dentro del estudio de los parques.

En un segundo momento, el capítulo procede a explicar las características del colegio IED José Martí como un escenario propicio para la realización de la práctica pedagógica, en este punto, se explican las condiciones socioeconómicas y algunas de las dinámicas de los estudiantes entorno a su escenario escolar, también alberga la relación de los niños entorno a su ciudad y a los parques. Y finalmente, sustenta la pertinencia de realizar este trabajo dentro de la Cátedra de la Paz y su pertinencia dentro de las normativas del PEI del colegio.

El segundo capítulo, también compuesto por dos partes contiene lo que respecta al marco teórico y metodológico del trabajo de grado. En la primera parte se abordan, las categorías de análisis que permiten que se desarrolle el presente trabajo de grado de forma efectiva y nutren la investigación. Para tal fin se abordaron las categorías parques, espacio público, ciudad y ciudadanía y se abordaron distintas miradas dentro de la enseñanza de la geografía a fin de revisar la pertinencia de la geografía crítica y de la propuesta para el colegio José Martí dentro de la presente investigación.

Por otro lado, en la segunda parte, se desglosa el marco metodológico, que permite dar cuenta del enfoque pedagógico utilizado para la realización de la práctica pedagógica en el Colegio IED José Martí. Allí se explican los pormenores y los objetivos principales del desarrollo de esta propuesta. Finalmente, el capítulo tres contiene un análisis de resultados, desglosados en clave de

una serie de matrices analíticas descritas a partir de las diferentes categorías de análisis trabajadas con los estudiantes de los grados 501 y 502 del colegio José Martí. Por último, se encuentran las conclusiones, la bibliografía y los anexos.

CAPÍTULO 1. CARACTERIZACIÓN Y ABORDAJE CONTEXTUAL DEL TRABAJO PEDAGÓGICO

1.1. CARACTERIZACIÓN DEL PARQUE TERCER MILENIO COMO ESCENARIO PROBLÉMICO

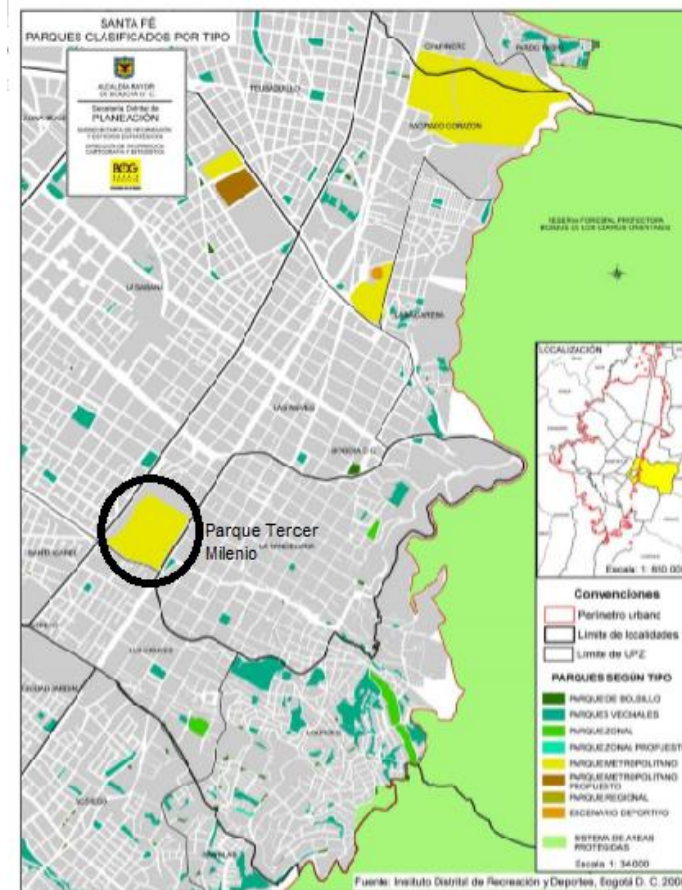
1.1.1. Ubicación espacial, condiciones socioeconómicas y procesos por los que se ha visto afectado

El Parque Metropolitano Tercer Milenio, se encuentra ubicado en la localidad de Santa Fe, específicamente en el Barrio Santa Inés y en la UPZ 94 Las Nieves. Es contiguo a la Avenida Caracas al occidente y Carrera Decima hacia el Oriente, al Barrio San Bernardo hacia su lado sur y al centro comercial Gran San y el eje comercial de San Victorino. En la zona se ubican personas de condiciones socioeconómicas bajas y medias (Alcaldía de Bogotá, 2010). Además de ello, se presenta un agudizado fenómeno de habitabilidad de calle en las zonas contiguas al Parque Tercer Milenio.

Como lo evidencia la Imagen. 1, el Parque Tercer Milenio, es el único de carácter metropolitano en la UPZ las Nieves y uno de los dos **parques** de este tipo, ubicados en la localidad de Santa Fe.

En la zona, solo hay presencias de **parques** de bolsillo, vecinales y zonales¹ (IDRD, 2002), que complementan el sistema de **parques** en la zona.

Imagen 1. Santa Fe. Parques clasificados por tipo



. Fuente Instituto Distrital de Recreación y Deporte- IDRD, 2008

Volviendo al Tercer Milenio, cabe mencionar que se encuentra ubicado en la zona céntrica de la capital y cuenta con aproximadamente 16 hectáreas y diversos escenarios deportivos y recreativos descritos de manera más elocuente en el Cuadro. 1 y en la Imagen. 2. Por otro lado, el

¹ El Instituto Distrital de Recreación y Deporte IDRD, establece una escala de parques según su tamaño y características. Los parques de gran tamaño se dividen en parques regionales (destinados hacia lo paisajístico y natural) y parques metropolitanos (destinados a lo recreativo, deportivo y de ocio y con más de 10 hectáreas). Mientras que los de tamaño medio o pequeños son parques zonales(entre 1 y 10 hectáreas), parques vecinales(entre 1 hectárea y 1000m2) y los parques de bolsillo (menos de 1000m2)

parque habitualmente no cuenta con usos importantes por parte de la población, solo algunas personas transitaban dicho parque.

Cuadro 1. Dotación del parque Tercer Milenio

Espacios recreativos	Espacios culturales y otros	Espacios deportivos
Senderos peatonales	Oficinas ETB	Pista de patinaje
Pista de triciclos	Escultura Ramírez Villamizar	Cancha de microfútbol
Cuatro parques infantiles	Ciclo rutas	Cancha de baloncesto

Fuente Instituto Distrital de Recreación y Deporte- IDRD. Elaboración propia

Imagen 2. Parque Metropolitano Tercer Milenio



Imagen 2. Fuente: Instituto Distrital de Recreación y Deporte- IDRD

Esta zona se ha visto afectada por fenómenos de renovación urbana y proyectos de revitalización de sus zonas aledañas, el primero y más importante de la mano de la primera alcaldía de Enrique

Peñalosa. Impulsado por el *Decreto 880 de 1998*², que dio con la renovación del área de los barrios Santa Inés y San Bernardo, a fin de atender la problemática de habitabilidad de calle y demás personas que requerían atención asistencial (Alcaldía de Bogotá, 1998). Esta importante renovación se dio de la mano del desalojo de más de 12.000 personas y la demolición de unas 680 edificaciones de la zona conocida como *El Cartucho* y sus áreas aledañas (Alcaldía de Bogotá, 2011) y dio con la construcción del parque Tercer Milenio.

Por otro lado se encuentra el Decreto 492 de 2007, impulsado por Luis Eduardo Garzón y que tenía como propósito la ejecución de la *Operación Estratégica del Centro* el cual tenía en mente, la renovación y revitalización del centro de la ciudad a fin de generar estrategias de urbanización y ocupación integral del Centro de Bogotá, teniendo en cuenta los núcleos productivos, culturales y monumentales, entre otros, que tienen lugar en el Centro, esté ambicioso proyecto, buscaba además la revitalización de la zona cercana al Parque Tercer Milenio a partir de construcción de viviendas de interés social y el mejoramiento de las condiciones del espacio público del dicha zona, enfatizando en la recuperación del Barrio San Bernardo y la ampliación de espacio público en las UPZ Las Cruces y las Nieves, las cuales representan el centro neurálgico de las actividades económicas y comerciales de la capital (Alcaldía de Bogotá, 2007).

Hacia el año 2013, se dio la propuesta de renovación del centro de Bogotá y que integraba el *plan parcial de renovación urbana San Bernardo- Tercer Milenio*, promovido por Gustavo Petro y que implicaba una recuperación histórica de la zona de San Bernardo y una serie de proyectos urbanísticos de fuerte impacto para la zona próxima al parque Tercer Milenio, Estos proyectos

² Por medio de este decreto se adopta el plan de Renovación Urbana para la recuperación de los Barrios Santa Inés y San Bernardo. Esta medida se toma con por amenazas como la población "indigente" (Alcaldía Mayor de Bogotá, 1998) que habitaba la zona y el peligro al que se exponían áreas de influencia histórica en el centro de Bogotá como la Plaza España o la Plaza de Bolívar. Junto con dicha renovación se adopta la construcción del Parque Tercer Milenio a fin de solucionar la problemática de habitabilidad de calle y la profunda degradación en las edificaciones que sufría la zona y que según la Alcaldía afectaba gravemente la experiencia en el espacio público.

no se realizaron a gran escala debido a la no aceptación del POT del entonces alcalde por parte del Concejo de Bogotá.

Posterior a ello, hacia el año 2016 se encuentra el proceso de renovación del sector conocido como el *Bronx*, en la zona contigua al parque Tercer Milenio y que albergaba a un gran número de población proveniente del extinto *Cartucho*. Dicha renovación buscaba revitalizar económicamente la zona y ponerla en beneficio del mercado especulativo (Harvey, 2012) a fin de reconocer a dicho espacio como un espacio de oportunidad para el capital a futuro. Este proceso se dio de forma similar a lo sucedido en *el Cartucho* (Alcaldía de Bogotá, 2016) a partir de la demolición y expropiación de cientos de casas. Junto con el desalojo de cientos de personas, bajo el mismo propósito de la renovación expuesta en el decreto 880 de 1998.

Finalmente el Parque Tercer Milenio, se encuentra actualmente en un proceso de renovación de equipamientos presentado por la actual alcaldía de Enrique Peñalosa e iniciado en el año 2018. Aquí se pretende hacer un cambio a la lógica del parque Tercer Milenio a fin de convertirlo en un escenario agradable para la ciudad de Bogotá que pase de ser un espacio contemplativo a convertirse en un escenario operativo (El Tiempo, 2018) y con los equipamientos suficientes para las prácticas recreodeportivas para satisfacer las necesidades del público de la localidad de Santa Fe y de la ciudad en general (Alcaldía de Bogotá, 2018) debido a que hasta el momento no había cumplido satisfactoriamente su función de brindar vitalidad al espacio público.

En la Imagen 3 se visualiza la proyección del Distrito con la renovación del parque Tercer Milenio. En el actual proceso del Parque, se puede denotar un cambio radical en las condiciones físicas del parque, Se ha dado la construcción de mayor dotación física para la recreación

infantil, Además de ello, se ha dado un cercamiento del parque a fin de evitar la llegada de población “indeseable” en las instalaciones del Tercer Milenio

Imagen. 3. Proyección de la Renovación del Parque Tercer Milenio según la Alcaldía.



Fuente: El Tiempo- Instituto Distrital de Recreación y Deporte- IDR, 2018.

Lo anterior, permite dar cuenta de algunos cambios jurídico- administrativos que ha sufrido el Parque Tercer Milenio a fin de entender que este parque se ha visto inmerso en diversos procesos de renovación urbana que le trastocan y afectan la experiencia en dicho escenario. Por ello, como se verá más adelante, es necesario resaltar la historia debajo de la construcción del parque Tercer Milenio, con el fin de comprender a los espacios públicos como lugares dados a partir de las prácticas sociales. (Borja, 2000; 2003).

1.1.2. Antecedentes del parque Tercer Milenio que le convierten en un escenario propicio para la investigación

Para entender las dinámicas desarrolladas en el parque Tercer Milenio, su construcción e importancia dentro de las lógicas del suelo urbano de la ciudad de Bogotá. Resulta necesario realizar un recorrido que permita dar cuenta de los diferentes cambios en este escenario a lo largo

de los años, a fin de entender más a fondo sus diferentes problemáticas y las permanencias históricas que se han presentado en dicho espacio. Para ello, la historia de este espacio se divide en tres etapas, que no están del todo marcadas temporalmente debido a los procesos graduales que se dieron allí.

1.1.2.1. Santa Inés. El Barrio diverso

Inicialmente, el Barrio Santa Inés se consolida como un enclave colonial español, desde mediados del siglo XVIII hacia finales del siglo XIX, allí se asentaron las grandes familias de la elite criolla bogotana y se fueron consolidando de manera fuerte a comienzos del siglo XX. Según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2011) Allí residían “*familias de alta alcurnia que mantenían los lujos que incluían las grandes casas republicanas de los años 30*” (p. 28).

Hacia mitad de siglo, los habitantes del barrio Santa Inés se vieron atravesados por los diferentes proyectos propuestos por Karl Brunner³ para la ciudad de Bogotá, quien fue contratado por el entonces alcalde Jorge Eliecer Gaitán bajo el propósito de transformar a la ciudad en una urbe moderna, siguiendo la utopía de las grandes renovaciones urbanas de corte haussmaniano en París (Acebedo, 1995; Harvey, 2012). Junto con Brunner también arquitectos reconocidos como Le Corbusier, Wiener y Sert se interesaron en la renovación de la capital.

Dichas renovaciones, trajeron consigo la demolición de la iglesia de Santa Inés y otras construcciones antiguas junto con la ampliación de la Carrera Décima, la instalación de energía eléctrica en la zona y la ubicación de la terminal de transportes y diversas empresas hacia la Av.

³ Era un arquitecto austriaco, que fue contratado por la Alcaldía de Bogotá en 1933 para dirigir el departamento de Urbanismo, con el propósito de controlar el crecimiento demográfico de la ciudad e incentivar el desarrollo de espacios armónicos y salubres para la ciudad de Bogotá. El Plan de Brunner para la capital incluyó saneamiento básico, alcantarillado y embellecimiento urbano entre sus más revolucionarias propuestas urbanísticas. Además de una serie de divisiones de uso del suelo urbano, en manzanas, centros de trabajo y centros de empleo. Este modelo a la larga generaría nuevos mecanismos de exclusión social y segregación urbana

Caracas entre 1950 y 1960, generaron un principio dinamizador del barrio y trajeron consigo también diversas actividades informales e ilegales (Alcaldía de Bogotá, 2011) que fueron sobrepoblando gradualmente la zona y convirtiéndola en un punto comercio popular que desbordaba la plaza principal y llegaba hasta las calles. La diversidad cultural se evidenciaba a grandes rasgos en la calle, pero también se vislumbraban varios inconvenientes en la zona del Barrio Santa Inés.

Sobre este punto, se puede extraer una de las grandes problemáticas y permanencias históricas que se dan en el escenario del actual Parque Tercer Milenio y es el constante conflicto por apropiarse del espacio, que según Rincón (2007) ya se expresaba desde los años 1950, gracias al papel dinamizador del comercio y de escenarios como las plazas de mercado para los barrios y las ciudades, ya que allí, como en las parques se presentaban, entrecruces de distintas clases sociales, así como roces y discordias. En el Barrio Santa Inés, el conflicto entre clases y los constantes roces, se daban a diario, pero también se generaban relaciones vecinales de carácter colaborativo.

Durante el periodo de la Violencia, el fenómeno migratorio del campo a la ciudad empezó a incidir de forma intensiva en el proceso gradual de desvalorización del suelo urbano y en la conformación de nuevas condicionantes para su uso. En primer lugar, entre las élites adineradas se popularizó la idea de habitar hacia las nuevas construcciones de lujo ubicadas hacia el norte de la capital, dejando algunos espacios de residencia atrás y convirtiendo a la zona en un escenario meramente comercial.

Por otro lado, las nuevas lógicas urbanas propuestas por los arquitectos ya mencionados, trajeron consigo mecanismos de exclusión y relegación de las clases populares hacia el centro y sur de la

capital y como se mencionó anteriormente, la agudización de la Violencia, trajo consigo procesos migratorios de personas en condición de pobreza extrema, fenómeno que se fue agudizando al pasar de los años.

La punto final para el Barrio Santa Inés fue provocada por la construcción del Terminal de Transportes de Bogotá y la mudanza de estas empresas para el Salitre hacia los años 80. Esto generó una profunda desvalorización de los terrenos, debido al rápido abandono del Barrio por parte del comercio (Alcaldía de Bogotá, 2011). Otro de los fenómenos que empezaron a afectar al barrio fueron la **consolidación** del narcotráfico en el país y el **fortalecimiento** del uso de sustancias psicoactivas, además de un proceso más generalizado de habitabilidad de calle, que se fue dando de la mano de la creación de nuevos nichos de inseguridad en el centro de la capital debido al ya mencionado abandono gradual del comercio y la residencia en este lugar.

Dichos procesos se dieron con unos fenómenos de total desidia estatal, en la cual los gobiernos de turno, tanto nacionales como locales, no prestaban atención al tema y solo atinaron a separar a estas personas de la “gente de bien” que habitaba parte del resto del Centro.

1.1.2.2 La caída del Santa Inés. El Cartucho y la violenta renovación.

El Barrio Santa Inés y su gradual proceso de degradación, se dio de la mano del fortalecimiento del narcotráfico, de la mano de los capos en los años 80.y condiciones de extrema pobreza. Según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2011) el tráfico de drogas **empezó** hacia finales de los años 60, en esta época, de la mano de un *cartel de policías*⁴, banda narcotraficante que inicio la distribución de cocaína incautada en operativos hacia los Llanos Orientales, muy al estilo de lo

⁴ El informe de la Alcaldía Mayor de Bogotá “*En un lugar llamado el Cartucho*” del año 2011, se asevera que el tráfico de drogas se dio de la mano de varios carteles de policías provenientes de los Llanos Orientales que comercializaban alcaloides incautados en diversos operativos en la zona mencionada.

expuesto por Atehortúa y Rojas (2008) quienes señalaban las formas por medio de las cuales se popularizó el comercio de narcóticos en los guetos de Estados Unidos. En este punto, los autores exponían que policías y ex militares de la guerra de Vietnam iniciaron el comercio de opio y otros alcaloides provenientes de Asia e incitaban al consumo de estas sustancias a los habitantes de los guetos hacia los años 60 y 70.

Hacia los años 70, en el Santa Inés se popularizó el consumo de marihuana y de **bazuco**, generando una profunda problemática de adicciones. Por otro lado, en los testimonios recogidos por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2010; 2011), se resalta que **el bazuco**, la metanfetamina, la heroína, la cocaína y por supuesto la marihuana, eran las drogas que encerraban a estas personas en las adicciones. El problema se agudizó tanto que incluso a algunos recicladores se les pagaba con papeletas de **bazuco** (León, 1999) en las empresas informales de manejo de reciclaje, generando una proliferación rápida de esta problemática. Por otro lado, la pobreza generalizada afectaba a las personas que no consumían drogas en *el Cartucho*, las condiciones económicas los llevaban a condiciones de vulnerabilidad altas, como la mendicidad, la venta informal o incluso **el robo** y comercio de **mercancía robada**.

Por ello, hacia el año 1998 y atendiendo a un Informe de la Organización Mundial de la Salud que ponía al Cartucho como una de las zonas más peligrosas de América Latina, se produjo una intervención del antiguo Barrio Santa Inés, a partir de demolición, despojo y renovación de gran impacto hacia la zona. Junto con ello se impulsó la construcción del Parque Tercer Milenio a fin de reemplazar por medio de arreglos espaciales las dinámicas de consumo y degradación urbana de este espacio. En la Imagen. 4. Elaborada por Bernal (2016) Se visualiza más a fondo la evolución en clave de lo paisajístico de la zona del Barrio Santa Inés hasta su evolución en el parque Tercer Milenio.

Imagen 4. Cambio morfológico del barrio Santa Inés 1998-2005



Imagen elaborada por Bernal, L (2016)

Por lo anterior el Parque Tercer Milenio se constituye como un escenario propicio para el presente trabajo de grado, ya que bajo su construcción se esconde una historia dinámica, de procesos urbanos de distinta índole, que en ningún momento deben ocultarse, si se entiende que los parques deben ser ejes dinamizadores y constructores del espacio público, la ciudad y la

ciudadanía (Borja y Muxi, 2000). Pero a su vez las prácticas de uso y apropiación, deberían ser integradoras, por ello, el presente trabajo de grado pretende mostrar a nuevos actores que desde sus prácticas y a partir de su participación dentro de los proyectos de la ciudad pueden ser quienes velen por dicho dinamismo y cambien las lógicas urbanísticas en las que se ve envuelta la ciudad de Bogotá.

Por otro lado, cabe resaltar que la historia de un lugar debe generar significados, los lugares no se entienden por sí mismos sino a partir de las prácticas sociales que sobre el espacio se den (Páramo y Cuervo, 2009) y esto, es algo que gobiernos y urbanistas históricamente han pasado por alto. Debido a que resaltan las lógicas de exclusión y profundizan arreglos espaciales desiguales para la comunidad, además que exaltan el carácter contemplativo y funcionalista de la ciudad, dejando de lado las percepciones, el arraigo y los procesos construidos históricamente en un lugar.

Si bien se debe garantizar una oferta recreodeportiva en la ciudad de Bogotá, como lo han pretendido alcaldías como las de Mockus y Peñalosa y a pesar de que es necesario generar una importante construcción de parques como escenarios públicos, se debe garantizar de forma conjunta que escenarios urbanos no sean escenarios monumentales o meramente contemplativos (Giglia, 2012), sino que sean espacios en donde se potencien las relaciones sociales y se den mecanismos de cercanía y vecindad, sin discriminación de ningún tipo y en donde los ciudadanos se conviertan en actores y guardianes de la democracia urbana (Yory, 2005).

1.2. COLEGIO IED JOSÉ MARTÍ. ESCENARIO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA. UNA MIRADA A LA CONCEPCIÓN DE LOS PARQUES A PARTIR DE LA NIÑEZ Y UNA APUESTA DESDE LA ESCUELA.

Al exponer las problemáticas que sufre un parque como el Tercer Milenio, surgió el interés por abordar a partir de la escuela, la concepción de dichos escenarios dentro de las prácticas escolares, así como la forma en que se entienden los espacios públicos como los parques y su importancia para la ciudad desde la niñez. Por otro lado, resultaba pertinente para el presente trabajo de grado realizar un acercamiento al ámbito escolar a fin de conocer la forma por medio de la cual se enseñan las problemáticas urbanas relevantes, Por ello, esta parte del capítulo se enfoca en una caracterización desde los actores del Colegio IED José Martí y los espacios destinados para el escenario de práctica pedagógica desde la Cátedra de la paz⁵

1.2.1. Colegio y cuerpo docente.

El trabajo pedagógico se realizó con estudiantes de los cursos 501 y 502 del Colegio IED José Martí de la Localidad de Rafael Uribe. El colegio cuenta con 5 **sedes**. La sede donde se realiza el presente trabajo pedagógico se encuentra en el Barrio La Resurrección y es la **sede D** de la Institución. Dicha **sede**, *ofrece* servicios exclusivamente a estudiantes de primaria, de entre los 5 y los 13 años de edad, adicionalmente el IDR y cajas de compensación como Compensar, *ofrecen* servicios extra clase para los estudiantes que así lo requieran. Por otro lado, los docentes prestan servicios de refuerzo escolar para estudiantes con dificultades en algunas materias.

La historia de la sede D del Colegio José Martí se remonta al año 1963 cuando se realiza su construcción en el marco de la Alianza para el Progreso, desde esa época, el Colegio **cuenta** con dos bloques, uno de ellos con 9 salones y el otro con 3, **cuenta** con una cancha multipropósito, una biblioteca. Junto con ello se han adecuado zonas como el salón de juegos para niños de preescolar, una huerta escolar y una sala de informática (IED José Martí, 2018). El Colegio José

⁵ Como se explicará a continuación, la Cátedra de la Paz, fue el escenario otorgado para el desarrollo de la práctica de la paz, con los cursos 501 y 502, del ya mencionado colegio IED José Martí.

Martí recibe este nombre hacia el año 2002 y se realiza la unificación de todas sus sedes hacia el año 2004.

En el área de ciencias sociales, la Institución cuenta con un Jefe de Área para todas las sedes, por medio de reuniones generales se establecen los contenidos de la malla curricular a fin de ser adaptados por cada docente de las diferentes sedes, desde luego, teniendo en cuenta las diferentes recomendaciones del Ministerio de Educación Nacional.

La sede D, en la jornada mañana no cuenta con docente de Ciencias Sociales, los profesores directores de curso son los encargados de impartir dicha área. Las docentes de los grados Rocío Robayo y Martha Betancur imparten la mayor parte de las áreas del conocimiento en sus respectivos cursos, a excepción de inglés, educación física y artes, que son impartidas por docentes catedráticos especializados en dichas áreas. La docente Betancur se encarga de las clases de Biología de ambos quintos, mientras que la licenciada Robayo realiza una labor similar con las clases de matemáticas.

Como se mencionó anteriormente, los grados quintos, cuentan con dos profesoras titulares, quienes cumplen la función de directoras de grupo. La docente Rocío Robayo, licenciada y Magíster en Matemáticas es la directora de grupo del grado 501 y la docente Martha Betancur, licenciada en Biología, Pedagogía Infantil y Magíster en Educación es la directora del grado 502. Ambas docentes son de planta y ocupan un lugar en el colegio hace más de 10 años.

El PEI de la institución resalta el perfil de los docentes martianos, según el documento *“El docente martiano ha de tener un espíritu humanista motivador y promotor del pensamiento crítico, dispuesto a trabajar en equipo, con capacidad de liderazgo, sensibilidad social, vocación de servicio y ser un portador de los valores martianos”* (IED José Martí, 2018, p. 26).

Además de ello, debe ser experto en identificar las falencias en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes y proponer actividades basadas en las concepciones previas de los estudiantes, con el fin de motivar escenarios óptimos de aprendizaje.

Sobre este punto y tras lo observado en el escenario de práctica pedagógica, es destacable el papel de las docentes Rocío Robayo y Martha Betancur, quienes crean ambientes favorables para los estudiantes a fin de generar un aprendizaje dialogante y significativo.

La docente Robayo, por medio de diversas actividades destaca la enseñanza de las Matemáticas de una forma distinta, en lo evidenciado, la participación de los estudiantes en dichas actividades y la comprensión integral de estos temas⁶. Por otro lado, se debe resaltar la búsqueda del pensamiento crítico en los estudiantes, el proceso de enseñanza aprendizaje, siempre va marcado por la comprensión del contexto. Por lo anterior, se debe resaltar el papel de estas docentes en el marco del cumplimiento del PEI. Ya que se apegan de buena manera a las directrices que la institución les brinda basadas en el pensamiento de Martí y aportan enormemente desde sus sugerencias en el marco de la libertad de cátedra al mejoramiento del PEI institucional.

Las docentes, **realizaron** un acompañamiento pertinente y permanente en el escenario de práctica pedagógica y siempre han resaltado el papel crítico de los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional y exponen la necesidad de fortalecer espacios como el de Cátedra de la paz con el fin de fomentar escenarios acordes al contexto colombiano y que contribuyan aún más a la formación del pensamiento crítico de los estudiantes.

⁶ Los estudiantes de ambos cursos se mostraban satisfechos con la labor emprendida por las docentes Robayo y Betancur, ellos realizan competencias de matemáticas y ciencias. Además de diversas actividades y juegos para la comprensión de estos temas. El PEI resalta el programa de Matemáticas Lógicas Martianas(MALOMA), dirigido por la docente Rocío Robayo y que está encaminado a reforzar dicha área por medio de actividades extra clase

Una de las principales falencias halladas en el colegio es la ausencia de docentes de Ciencias Sociales. Sobre este aspecto, las docentes mencionaban que si bien se preparan de buena manera para sus respectivas clases, en algunos aspectos no alcanzan a cubrir las dificultades de esta área, por ello, escenarios como el de la Cátedra de la Paz (Véase punto 1.2.5) no era usado por las profesionales de manera significativa. A pesar de ello, las mallas curriculares realizadas por el Colegio, cumplen de buena manera con las sugerencias del MEN y buscan cubrir la mayor cantidad de contenidos según etapas de formación.

1.2.2. Los estudiantes del IED José Martí. Cursos 501 y 502

1.2.2.1. Contexto social, económico y dinámicas escolares⁷

Los estudiantes tienen edades que oscilan entre los 10 y 12 años aproximadamente. El curso 501 cuenta con 25 estudiantes mientras que el curso 502 tiene 19 estudiantes. La mayoría de los estudiantes habita en zonas cercanas al colegio, por lo tanto su tránsito hacia la institución se realiza a pie. Las condiciones económicas de los estudiantes y sus familias son bajas y el estrato socioeconómico de la zona está entre 1 y 2.

Las docentes titulares mencionaban que en estos cursos se han presentado problemáticas como el *cutting*, práctica popularizada por niños de estas edades, influenciadas por las redes sociales y que consiste en usar una cuchilla para realizar sucesivos cortes en sus brazos y piernas. Esta práctica fue denunciada por el cuerpo docente a padres de familia con el fin de realizar prevención y acompañamiento desde casa. A su vez se propusieron una serie de actividades

⁷ Para realizar esta caracterización se tomaron testimonios de docentes del colegio, madres de familia y la orientación de la institución, a fin de reconocer las problemáticas que se dan para el estudiantado en la institución educativa IED José Martí.

pedagógicas que buscaban prevenir dichas prácticas que ponen en peligro la integridad de los niños.

Junto con ello, en las zonas aledañas al colegio se presentan dinámicas de venta y uso de sustancias psicoactivas y ***problemas*** relacionados con la inseguridad, manifestado por algunos miembros del cuerpo docente⁸. A su vez, algunos padres de familia señalan que los ***problemas*** se agudizan cuando los estudiantes pasan hacia otras **sedes** diferentes a la sede A. **Razón** por la cual varios de los estudiantes son cambiados del colegio al terminar su educación primaria en la **sede D**⁹, ***razones*** que ponen en riesgo su estabilidad escolar y social.

Además de ello, el acompañamiento docente, integra prácticas pedagógicas de prevención y cuidado en materia de Educación sexual, con el fin de prevenir **problemáticas** como el abuso sexual y los embarazos a temprana edad, entendiendo esto como **problemáticas** sociales que afectan gravemente la vida digna y los derechos fundamentales de la persona (Presidencia de Colombia, 1991) consagrados en la Carta Magna de Colombia.

Junto con lo anterior, las dinámicas migratorias actuales, han dado con la llegada de nuevos estudiantes provenientes de Venezuela. Miembros del cuerpo docente han mencionado que estos niños, podrían encontrarse en situación de desnutrición y mendicidad debido a las condiciones de pobreza extrema en las cuales ingresan al colegio. Según algunos docentes, el refrigerio suministrado por el Distrito puede ser una de las pocas comidas que consuman estos estudiantes

⁸ En una conversación con una docente titular del Colegio IED José Martí. La docente manifestó que el cuerpo docente no podía llegar a la sede D y a la sede A (Sede Principal) a pie debido a la inseguridad de la zona, razón por la cual los docentes utilizan un servicio especial de ruta para dirigirse a estas sedes.

⁹ La madre de Familia Ana Olga Poveda, señaló que la inseguridad y las dinámicas relacionadas al microtráfico impiden que su hija continúe en el Colegio José Martí para el próximo año, expone que la inseguridad para los transeúntes de la zona cercana a la sede A del Colegio es la razón principal para dicha decisión.

al día. Aunque esta situación se evidencie en estudiantes que vienen del proceso migratorio venezolano, también hay situaciones de desnutrición en varios estudiantes del colegio.

Por otro lado, los estudiantes extranjeros son víctimas de exclusión y de insultos racistas por parte de algunos compañeros, pero esto es manejado de manera rápida y oportuna por el personal docente y la orientación del Colegio¹⁰, quienes se encuentran regidos por la Ley 1618 de 2013 y se amparan bajo la política de inclusión que acarrea dicha normatividad (IED José Martí, 2018).

Según el PEI institucional, el Colegio José Martí (2018) realiza actividades de prevención a estas situaciones con programas como *“Prevención de Situaciones que Afecten la Convivencia Escolar”*, que busca erradicar las formas de relación violenta en el aula de clases y resaltar una convivencia pacífica. También hay programas de educación sexual, que como se mencionó con anterioridad, con el fin de prevenir embarazos a temprana edad y cualquier tipo de abuso sexual.

Junto con lo anterior, el colegio resalta un proyecto de educación en Derechos Humanos, en el cual se integran *“las cátedras de afrocolombianidad, Cátedra Martiana y Ética y Gestión del Conflicto”* (IED José Martí, 2018; p. 40) Las cuales cumplen un propósito inclusivo y buscan como las anteriores la convivencia pacífica y la prevención al conflicto. Además exponen que la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Permanentes, es constante y debe ser obligatoria, enmarcados desde luego bajo las directrices de la Ley General de Educación de 1994.

Entendiendo estos factores, el Colegio debe implementar formas de protección y prevención a las anteriores amenazas y fortalecer las herramientas que ya se encuentran en construcción. Pero es necesario destacar que lo hecho hasta el momento por parte del Colegio ha resultado

¹⁰ Las docentes titulares, mencionaban que se instauraron sanciones a dos estudiantes por insultos xenófobos a compañeros de origen venezolano

significativo, puesto que la prevención temprana y el acompañamiento constante de los docentes han significado un mecanismo de detección temprana eficaz. Sin embargo, el entorno cercano a los estudiantes sigue siendo problemático en tanto se presentan varias de las situaciones descritas con anterioridad.

1.2.2.2. Los niños, el parque y su relación con el espacio público

El escenario de la práctica pedagógica, permitió conocer la importante relación entre los niños y los parques. Entendiendo dicha relación a partir de lo expresado por Tonucci (1998), quien expone que los niños son agentes generadores de espacio público, pero que su lugar en los proyectos urbanísticos ha sido relegado a un segundo plano.

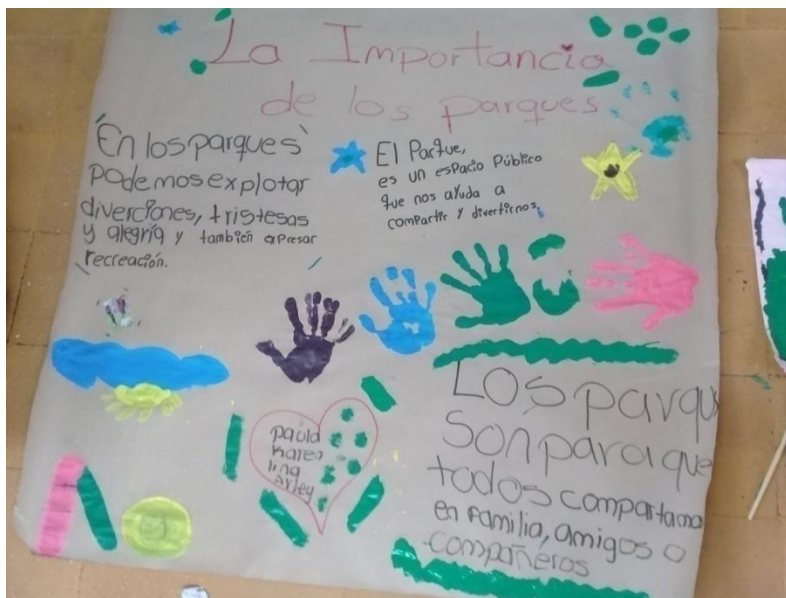
Por ello, en el escenario de práctica pedagógica y dentro de la Cátedra de la Paz, se buscó reivindicar el papel de los niños y jóvenes y su importancia para los planes urbanísticos de la ciudad de Bogotá. Para tal fin, resulta necesaria una caracterización que permita dar cuenta de la importancia que tienen los parques públicos para los estudiantes de los grados 501 y 502.

Entendiendo lo anterior, se propuso una indagación inicial (Véase Anexo. 1) que permitiese dar cuenta de la percepción de los niños entorno a la ciudad, a fin de conocer de qué forma ellos veían y reconocían los parques, entendiendo situaciones como la cercanía, apego e interacción con estos escenarios. En cuanto a su relación con el parque Tercer Milenio, resulta importante mencionar, que no es cercana, en tanto no se ubica cerca a los hogares de los estudiantes del

Colegio José Martí, pero la gran mayoría de los estudiantes le conoce¹¹ aunque ninguno mencionó haber tenido una interacción con él.

Entendiendo el poco conocimiento que los estudiantes tenían del parque Tercer Milenio, se tomó de forma general la categoría de parque, a fin de evidenciar la relación entre los parques y los estudiantes; y la forma en que ellos interactúan con ese tipo de escenarios. Los estudiantes señalaban la importancia de los parques y durante todo el proceso de práctica pedagógica resaltaban su papel dentro de la ciudad¹²(Véase Imagen. 5)

Imagen 5. Actividad sobre la Importancia de los parques para la ciudad.



Fuente Propia. Elaborado por Paula, Arley, Karen y Lina. Estudiantes del Curso 501. IED Jose Martí

¹¹ En la sesión del 10 de septiembre se propuso un sondeo con los estudiantes a fin de conocer cuántos conocían el parque Tercer Milenio. Un 60% señaló que conocía el parque, pero todos expusieron que no habían tenido relación con él.

¹² Los estudiantes resaltaron la importancia de los **parques** para el juego y la diversión de los niños.

En el inicio del proceso con los estudiantes, se vieron diferentes problemáticas relacionadas al poco acceso de ellos a los **parques**¹³, entendido en la baja oferta de **parques** para sus localidades, en las distancias y recorridos que se deben dar hacia los **parques** metropolitanos más cercanos y en poca disposición de sus padres a que ellos vayan a un parque debido al peligro que esto representa para sus edades.

1.2.3. Proyecto Educativo Institucional y su relación con José Martí

En su PEI, el Colegio resalta el pensamiento crítico, humanista y revolucionario del pensador cubano José Martí, su Proyecto institucional se rige bajo valores como “*la libertad la justicia y el respeto*”, relacionados de buena manera por Martí en su reconocida carta Nuestra América. En dicho texto, resalta la importancia de la justicia de los pueblos y el respeto a lo propio de América Latina, resaltando la libertad y la soberanía de todos los pueblos de cualquier tipo de injerencia extranjera, el anhelo de Martí era una vida en libertad (Martí, 1890).

Más adelante en la lectura del PEI, el colegio resalta que la función del PEI se define a partir de dos ejes, el primero, el componente de *Formación Académica* y el segundo, el componente de *Formación Socioafectiva*. El primer componente, busca enlazar los contextos sociales de los niños con una serie de contenidos disciplinares, enfocados a sus realidades como sujetos. En cuanto al segundo componente, se busca forjar la individualidad del sujeto, con el fin de favorecer las relaciones sociales de cada uno.

Para enfocarse en estos dos componentes, el Colegio José Martí enlaza sus pretensiones con las del pensador cubano, en tanto su apuesta pedagógica pretende formar sujetos libres, preparados,

¹³ Algunos estudiantes decían que no conocían un parque de gran envergadura o metropolitano, debido a que provenían de zonas rurales y allí no había presencia de este tipo de parques. Otros mencionaban que tenían dificultades al llegar a algún parque metropolitano diferente al Parque Bosques de San Carlos y San Cristóbal.

Entre tanto, el PEI del Colegio José Martí, expone en sus mallas curriculares que el área de Ciencias Sociales al igual que materias como Ética, Filosofía y Religión, se enmarcan en el Campo de Formación (MEN, 1994) del “*Mundo para la Vida Social*” (IED José Martí, 2018) que según la Institución debe responder a las necesidades del ciudadano en los ámbitos de la vida social y a la búsqueda de formar personas en pro de los derechos humanos. En este punto, el PEI señala la importancia de sus dos ejes en este punto. El primero de ellos, el eje de *valores espirituales*, enlazado con la formación moral y religiosa de los estudiantes y el *proyecto de formación en Derechos Humanos*, enfocado hacia la formación desde los contextos sociales de los estudiantes y un profundo conocimiento de su comunidad y entorno. Sobre este punto, el PEI se desenlaza en parte del pensamiento de Martí, en tanto se enfoca en una educación para el trabajo y con cierta vocación religiosa, misional y moralista, evitando el papel crítico y emancipador que Martí proponía en su época.

Si bien Martí resaltaba el papel del trabajo dentro de los procesos emancipatorios de América Latina, resaltaba este como la forma de alcanzar la libertad del yugo imperialista (Martí, 1890), por ello el PEI del Colegio le da un enfoque equivocado a las consignas de Martí, convirtiéndolas en excusas para crear programas complementarios de formación de la mano del SENA, a fin de masificar las formas educativas e implementar modelos educativos técnicos, que tengan como propósito una educación para el mercado laboral y que enfatiza muy poco en las Ciencias Sociales y más en el abordaje matemático y tecnológico .

1.2.4. Enseñanza de la geografía y de las Ciencias Sociales

El Colegio José Martí, como se mencionó con anterioridad cuenta con un Comité Académico que en reunión con todos los docentes del Área de Ciencias Sociales establecen los parámetros

para el desarrollo de una malla curricular acorde a los estándares y lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional- MEN. Como se dijo anteriormente, la Sede D no cuenta actualmente con un docente licenciado en Ciencias Sociales a cargo del área, las docentes titulares se encuentran actualmente realizando las actividades de las materias Ciencias Sociales, Religión y Ética y Valores. Para tener más claridades al respecto de los temas expuestos en el área de Ciencias Sociales, el Cuadro 2. Relaciona los indicadores de logros para esta área.

Cuadro 2. Indicadores de logros en Ciencias Sociales

PRIMER TRIMESTRE	
1. Define y relaciona conceptos de Democracia, Constitución y Ley	SOC5111
2. Reconoce cómo está organizado el estado Colombiano y lo toma como base para participar en la conformación	SOC5112
3. Describe las distintas acciones contempladas en el Manual de Convivencia, para que la Comunidad pueda vivenciar sus derechos y sus deberes.	SOC5113
4. Comprende la relación universo-sistema solar-planeta tierra	SOC5114
5. Distingue la conformación geofísica de la tierra en su estructura interna y externa.	SOC5115
1. Prepara una exposición identificando los principios básicos de la democracia.	SOC51R1
2. Explica a través de un mapa conceptual la organización del estado colombiano.	SOC51R2
3. Realiza afiches que inviten a compañeros a vivenciar las normas contempladas en el manual de convivencia.	SOC51R3
4. Prepara exposición con el tema el sistema solar.	SOC51R4
5. Elabora gráficos que muestren las capas internas y externas de la tierra y explícalos a tus compañeros.	SOC51R5
SEGUNDO TRIMESTRE	
1. Establece relaciones entre latitud, longitud, altitud y proximidad al mar con la diversidad de climas.	SOC5211
2. Emplea puntos cardinales y referentes espaciales para ubicarse en la tierra y en los mapas.	SOC5212
3. Comprende las consecuencias de la posición astronómica y geográfica de Colombia.	SOC5213
4. Identifica los elementos de relieve, hidrografía y clima que conforman el territorio Colombiano	SOC5214
1. prepara una exposición sobre cambio climático	SOC52R1
2. Ubica en un plano la posición geográfica de los lugares de la tierra, indicados por tu docente.	SOC52R2
3. Elabora trabajos indicando cómo está conformado y cuáles son los límites del territorio Colombiano.	SOC52R3
4. Prepara una exposición sobre el relieve Colombiano y su relación con las actividades económicas.	SOC52R4
TERCER TRIMESTRE	
1. Reconoce aspectos fundamentales de cada época de la historia de Colombia.	SOC5311
2. Relata la vida económica, social, política y cultural de la Nueva Granada después de la Independencia.	SOC5312
3. Identifica acontecimientos importantes para la conformación de la República, partidos políticos y conflictos	SOC5313
4. Analiza eventos relevantes de la historia reciente de nuestro país.	SOC5314
1. Elabora un friso representando las diferentes épocas de la historia de Colombia.	SOC53R1
2. Prepara una exposición sobre el proceso de conformación y disolución de la Gran Colombia.	SOC53R2
3. Realiza una consulta sobre los presidentes de Colombia y tres características de cada período de gobierno.	SOC53R3
4. Realiza un folleto con noticias sobre eventos relevantes en la historia reciente del país.	SOC53R4
Convenciones	
Temas relacionados con democracia y DDHH	
Temas relacionados con geografía	
Temas relacionados con historia	

Fuente: Lic. Rocío Robayo, 2019

En cuanto a la enseñanza de la geografía, como se puede notar en el **Cuadro 2** el cual expone a grandes rasgos los logros de la malla curricular en Ciencias Sociales, se puede denotar que las docentes se enfocan principalmente en el desarrollo de la geografía física, como base de los

estudios geográficos, aun cuando se reconocía la importancia de los temas presentados para la realización de práctica pedagógica, las docentes desconocían que estos temas entraran en los marcos de la disciplina geográfica¹⁴.

A su vez. Al consultar a algunos de los estudiantes, dentro de los distintos escenarios sobre los temas propuestos para la práctica pedagógica, mencionaban el desconocimiento sobre algunos de los temas vistos y señalaban que mucho de lo explicado no lo consideraban dentro de la disciplina geográfica sino dentro de lo trabajado en la materia de ética y valores, en donde les explicaban ampliamente las condiciones de la ciudadanía y su relación con la ciudad. Pero estos procesos no se evidencian de manera amplia dentro de la enseñanza de la geografía¹⁵.

Desde luego, estas prácticas escolares no traen consigo la enseñanza de las dinámicas urbanas y de los problemas socioespaciales relacionados con las lógicas del suelo urbano (Moreno, 2018). Dentro de la Ley General de Educación (1994) se evidencia la obligatoriedad de dichas áreas, pero no hay un trabajo a profundidad acerca de la especificidad de la enseñanza de la geografía en los colegios suscritos al MEN, en cuanto a los contenidos a abordar. Y a partir de los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (2002) y varias aclaraciones y reformas (Véase. Imagen. 7) como los Estándares Básicos de Competencias (2004), se producen más claridades en torno al tema de la enseñanza geográfica, pero se enfatiza más en el carácter medioambiental desconociendo la trascendencia histórica y la construcción de la disciplina geográfica, que definen su lugar desde hace siglos (Urwin, 1994)

¹⁴ Al consultar con las docentes Rocío Robayo y Martha Betancur, ellas señalaban una notoria ausencia de ese tipo de espacios dentro de la malla curricular en Ciencias Sociales.

¹⁵ En el desarrollo de las sesiones de Cátedra de la paz con los estudiantes de 501 y 502, se evidenció el desconocimiento de los estudiantes de algunos conceptos clave dentro de la geografía urbana, por otro lado y como se venía mencionando. Los estudiantes no encuentran relación de estos temas con lo relacionado a la disciplina geográfica

Propuestas gubernamentales entorno a la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía

<p>1963 Decreto 1710</p> <p>Años 60</p>	<p>Inclusión de los estudios sociales en los planes de estudio. Abarcaban las disciplinas de historia, cívica y geografía</p>	<p>1963 Decreto 1710</p>	<p>Años 60</p>	<p>1974 Decreto 080</p>	<p>Establecen la separación en contenidos entre historia, geografía y cívica y los contenidos de cada disciplina</p>	<p>1974 Decreto 080</p>	<p>Años 70</p>	<p>1978 Decreto 1419</p>	<p>1980 Movimiento Pedagógico Nacional</p>	<p>1984 Decreto 1002</p>	<p>1989 Asamblea Nacional Constituyente</p>	<p>1991 Constitución Política de Colombia</p>	<p>1994 Ley General de Educación</p>	<p>1996 Decreto 2243</p>	<p>2002 Lineamientos Curriculares</p>	<p>2004 Estándares Curriculares en Ciencias Sociales</p>
<p>Años 80</p>																
<p>"Renovación la realidad social como totalidad" (Rodríguez de Moreno, 2010 p.11) Por ello se integran las disciplinas de las Ciencias Sociales. Renovación Curricular</p>																
<p>1984 Reforma educativa a partir de investigaciones del Movimiento Pedagógico Nacional</p>																
<p>1989 Llamado de académicos: del Movimiento Pedagógico a integrar la Asamblea Nacional Constituyente</p>																
<p>Creación de los artículos 67, que establece la educación como primordial para la construcción nacional durante todo el desarrollo escolar</p>																
<p>Se establece la enseñanza de historia y geografía como obligatoria durante todo el desarrollo escolar</p>																
<p>Enseñanza de las Ciencias sociales. Rompiendo la dicotomía historia-Geografía y valorando otros aspectos</p>																
<p>Sugerencias básicas de formas de impartir conocimiento en las diferentes etapas de formación</p>																

Imagen.7. Línea del tiempo entorno a propuestas gubernamentales para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la geografía. Elaboración propia.

Entre tanto, en el PEI del Colegio José Martí (2018), no se evidencia la importancia y la relevancia de la enseñanza geográfica, si bien la malla curricular recoge a las Ciencias Sociales como una disciplina unificada, atendiendo a las indicaciones de la Ley General de Educación de 1994 y la enlaza con la Ética y la Filosofía en el Campo de Aprendizaje del “*Mundo para la Vida Social*”, no se especifica mayormente acerca de las temáticas abordadas en el campo geográfico.

Finalmente en cuanto al grado quinto, las profesoras Martha Betancur y Rocío Robayo desarrollaron una serie de indicadores de logros (Véase Imagen 8) en los cuales tienen exponen el desarrollo de un módulo basado en geografía física a final del segundo periodo. Ellas, aun entendiendo la ya mencionada falencia, relacionada con la ausencia de docentes de Ciencias Sociales en la sede D del Colegio, desarrollan de una forma significativa el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ellas, entendiendo el enfoque del aprendizaje significativo, enmarcado en el PEI, relacionan los procesos geográficos con las realidades sociales cercanas a los estudiantes. Si bien no abordan de buena manera la geografía urbana y los problemas urbanos contemporáneos, si relacionan las Ciencias Sociales y la Geografía con las realidades de los estudiantes, no solo a partir de la geografía y las ciencias sociales, sino también a través de la materia de ética y valores, lugar desde el cual se han relacionado algunos acercamientos hacia la geografía urbana y los problemas socioespaciales de la ciudad de Bogotá.

1.2.5. La Cátedra de paz como escenario de implementación. Situación de la Cátedra para la Paz en el Colegio IED José Martí.

El escenario de Cátedra para la paz, se crea con la Ley 1732 de 2014, dentro del marco del decreto 1038 de 2015 y dándole cumplimiento al artículo 41 de la Constitución Política de Colombia. Este escenario se crea a partir de la coyuntura de los acuerdos generales de paz con la guerrilla de las FARC- EP. Según el Ministerio de Educación Nacional (2015), la Cátedra de paz es obligatoria y se establece con el propósito de reafirmar la memoria histórica de las comunidades afectadas por el conflicto, a su vez debe buscar la forma de solucionar conflictos pacíficamente y de encausar a los estudiantes en proyectos que garanticen la calidad de vida en paz, entendiendo las directrices del Derecho Internacional Humanitario.

Por otro lado, la Universidad Javeriana (2016), establece una cartilla que busca resaltar la importancia de implementar la Cátedra de Paz en el ámbito escolar señalando las nuevas problemáticas del posconflicto. Hasta el momento, la Universidad Javeriana, ha sido la única universidad en realizar una cartilla ilustrativa sobre cada uno de los aspectos de la Cátedra de Paz. Esto hace que el escenario se convierta en un espacio de constante construcción y debido a su juventud, sea propicio para generar propuestas desde las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales.

Por su parte el MEN (2016) realiza tres sugerencias curriculares a los contenidos de la Cátedra de Paz y la enfocan mayoritariamente a la resolución de Conflictos pacíficos en el marco de la cultura de paz. Pero a pesar de todo, siguen enfocándose hacia las distintas formas de resolución de conflictos. Específicamente para el grado quinto, proponen a los estudiantes ser agentes y facilitadores de paz, a partir del dialogo continuo y los mecanismos pacíficos de resolución de

conflictos pero no profundiza acerca de los 5 ejes temáticos propuestos dentro del decreto 1038 de 2015¹⁶

Entendiendo lo anterior, la directriz del MEN, señala la responsabilidad de las instituciones educativas en todas las etapas del conocimiento escolar (Preescolar, básica y media). Esto se convierte en un tema problemático en el Colegio IED José Martí, debido a que en el PEI (2018) no se ve reflejada la obligatoriedad de los contenidos referidos al escenario de Cátedra de la Paz, ni se tenían presentes escenarios curriculares para su desarrollo (Véase Imagen. 8).

Por otro lado, las docentes titulares mencionaban que el espacio aún con su obligatoriedad no era usado por el colegio José Martí, debido a la falta de un profesor de sociales encargado de estos temas para la sede D, las docentes mencionaban que enfocaban el espacio destinado para dicha cátedra, en el área de Ética y Valores. Desde allí las profesoras, promovían las formas de resolución de conflictos y los escenarios de construcción de paz. Aun cuando la Cátedra de paz no era utilizada, las docentes plantearon algunos indicadores de logros relacionados en el Cuadro 3.

¹⁶ El decreto 1038 de 2015 establece los siguientes ejes temáticos de los cuales se deberán tomar como mínimo 2: a) Justicia y Derechos Humanos; b) Uso sostenible de los recursos naturales; c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación. d) Resolución pacífica de conflictos; e) Prevención del acoso escolar; f) Diversidad y pluralidad; g) Participación política; h) Memoria histórica; i) Dilemas morales; j) Proyectos de impacto social; k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Imagen. 8. Malla Curricular Colegio José Martí

MALLA CURRICULAR																	
CAMPO DE FORMACIÓN	COMPETENCIA	ÁREA	ASIGNATURA/ÉNFASIS	CICLO I Infancia y construcción de sujetos		CICLO II Cuerpo, creatividad y cultura		CICLO III Interacción social y construcción de mundos posibles		CICLO IV Proyecto de vida		CICLO V Proyectos profesionales y laboral					
				0º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º		
PRODUCCIÓN SIMBÓLICA Y HUMANÍSTICA	COMUNICATIVA Expresión Cultural Humana: ARTE	HUMANIDADES	LENGUA CASTELLANA		4	4	4	4	5	5	5	5	4	3	3		
			LENGUA EXTRANJERA	5	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3		
		EDUCACIÓN FÍSICA	EDUCACION FISICA	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
		EDU. ARTÍSTICA	EDUCACION ARTISTICA	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
		ÉNFASIS 40X40	DISEÑO Y SERIGRAFIA											4	10	10	
CIENCIA Y TECNOLOGÍA	COGNITIVA Expresión Cultural Humana: CIENCIA Y TECNOLOGÍA	MATEMÁTICAS	MATEMATICAS	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	3	3		
			CIENCIAS NATURALES	5	4	4	4	4	3								
		CIENCIAS NATURALES	BIOLOGÍA							3	3	3	2				
			QUÍMICA							1	1	1	1	1	3	3	
			FÍSICA							1	1	1	1	1	3	3	
		TECNOLOGÍA E I.	TECNOLOGÍA E I. E	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
		ÉNFASIS	INSTALACIONES ELÉCTRICAS R.												4	10	10
			DISEÑO DE SOFTWARE												4	10	10
			M. DE INVESTIGACION												2	2	2
		COMPLEMENTARIAS 40X40	CENTRO DE INTERÉS	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2				
MUNDO PARA LA VIDA SOCIAL	SOCIAL Expresión Cultural Humana: POLÍTICA Y SOCIEDAD	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS SOCIALES	2	3	3	3	3	4	4	4	4	3	1	1		
			C. ECONÓMICAS Y P.													1	1
		FILOSOFÍA	FILOSOFIA													2	2
		ED. RELIGIOSA	EDUCACION RELIGIOSA	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		ÉTICA Y VALORES	ÉTICA Y VALORES		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
ÉNFASIS 40X40	COMPLEMENTARIAS																
		EMPRENDIMIENTO												1	1		
		CENTRO DE INTERÉS	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2					
TOTAL HORAS TORNADA BASICA				20	25	25	25	25	25	30	30	30	30	40	40		

Fuente. PEI Colegio José Martí, 2018

Cuadro 3. Indicadores de logros en Cátedra de la Paz para quinto

PRIMER TRIMESTRE	
1. Identifica lo que es un conflicto y los elementos que lo componen.	C.PAZ5111
2. Reconoce algunos métodos para la resolución de conflictos.	C.PAZ5112
1. Construye un ejemplo de conflicto, indica las causas, los implicados y la posible solución.	C.PAZ51R1
2. Define y explica con un ejemplo el significado de Conciliación, arbitraje, arreglo directo	C.PAZ51R2
SEGUNDO TRIMESTRE	
1. Conoce muchas opciones para manejar sus conflictos y analiza las consecuencias de cada opción.	CPAZ5211
2. Analiza las formas cómo se complica un conflicto y reconoce la importancia de solucionarlo bien y a tiempo.	CPAZ5212
1. Prepara una exposición sobre un conflicto y la forma como es sancionado, según el Manual de Convivencia.	CPAZ52R1
2. Realiza una cartelera explicando el proceso del conflicto: Cómo se inicia?, cómo se desarrolla? Y cómo se soluciona?	CPAZ52R2
TERCER TRIMESTRE	
1. Reconoce las cualidades de un buen facilitador, en la resolución de conflictos.	CPAZ5311
2. Reconoce que el Perdón puede aliviar las emociones negativas y valora la importancia de reparar las relaciones cercanas, que han sido rotas por las ofensas.	CPAZ5312
1. Define y explica con ejemplos las condiciones que debe tener un buen facilitador: Imparcialidad, buen comunicador, relaciones armónicas, etc	CPAZ53R1
2. Realiza una sencilla cartilla sobre LA PAZ	CPAZ53R2

. Fuente: Lic. Rocío Robayo, 2019.

Ante las falencias anteriormente descritas y entendiendo las necesidades de la Educación para la Paz en el marco del PEI Institucional, el espacio de Cátedra de Paz fue otorgado para la implementación del presente trabajo de grado, con el propósito de darle fortaleza a dicho

escenario y desde allí poder rescatar y promover escenarios propicios para el ejercicio integral de la ciudadanía. Entendiendo las potencialidades del proyecto, las necesidades del Colegio (Véase Cuadro. 3) y los requerimientos de la Cátedra de la Paz se realizaron las modificaciones necesarias a fin de entender este espacio como escenario de construcción de paz desde la ciudad, enlazándolo con las diferentes problemáticas urbanas que afectan a la ciudad de Bogotá y los ejes de resolución de conflictos y justicia social, propuestos por el MEN (2015) en el decreto 1038 para el desarrollo de la Cátedra de Paz en el aula de clase.

El desarrollo de la Cátedra de la Paz, para el presente proyecto, pretendía un acercamiento a los conceptos de ciudad, ciudadanía y espacio público a fin de resolver los diferentes conflictos socioespaciales acontecidos en la ciudad de Bogotá. A su vez tenía como objetivo, relacionar dichos conceptos con la cotidianidad de los estudiantes a fin de enlazar sus contextos sociales y su experiencia con los debates de la geografía urbana y las distintas miradas conceptuales.

Por otro lado, el escenario de Cátedra de Paz permitía poner la experiencia de los estudiantes entorno a su ciudad en cuestión y se buscaba una comprensión más a profundidad de los diferentes matices de la dinámica de la ciudad de Bogotá, por otro lado y como se mencionó con anterioridad, el propósito fundamental de esta propuesta es evidenciar a los niños como guardianes y garantes de la democracia y de la paz. A su vez se pretende que los fenómenos urbanos desde la complejidad y desde la relación de los estudiantes con la ciudad. Como se verá más adelante en el desarrollo del presente trabajo de grado.

CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO. ABORDAJE DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y EL ENFOQUE PEDAGÓGICO.

El presente capítulo se enfoca en las categorías de análisis utilizadas para el desarrollo del presente trabajo de grado. En este punto se realizará un abordaje teórico- metodológico que permita dar cuenta de cinco ejes temáticos claves para el desarrollo investigativo de este trabajo. En la primera parte, se enfatizará acerca de la importancia de los parques dentro de las lógicas de construcción de ciudad, entendiéndolos a partir de su importancia como escenarios potencializadores de prácticas sociales relacionadas principalmente al juego, la recreación, el ocio y el deporte. También se enfocará en la capacidad de entenderlos como ejes integradores y generadores de espacio público, ciudad y ciudadanía (Borja y Muxi, 2000) categorías a analizar dentro del presente capítulo, con el fin de comprender más a fondo la primera categoría.

Por otro lado, se tratará la forma y el lugar de la geografía, a fin de exponer las razones por las cuales el presente trabajo de grado toma los preceptos de la geografía radical o crítica para la *elección* de las categorías de análisis relevantes y para el estudio de los parques y su importancia dentro del espacio público y la ciudad. Por ello, se realizará un recorrido acerca de la importancia de la enseñanza geográfica en América Latina, Colombia y a dentro del colegio José Martí, escenario de la práctica pedagógica.

Finalmente, la última parte de este capítulo trabajará el marco metodológico referente al escenario de práctica pedagógica, intentando enlazar el enfoque metodológico usado para el desarrollo de dicha práctica, la relación de este enfoque con la metodología usada en el Colegio IED José Martí y las potencialidades del trabajo en dicho escenario.

2.1. MARCO TEÓRICO. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN AMÉRICA LATINA

2.1.1. Categorías de análisis

Como se explicó anteriormente, se tomaron cuatro **categorías** de fundamental análisis para el desarrollo del presente trabajo de grado. La primera y la más integradora es la **categoría** de parques, que pretende comprender a este tipo de escenarios desde las prácticas y usos de sus espacios, así como desde las lógicas entorno a su construcción. Además de entender la relación entre esta **categoría** con el espacio público, la ciudad y la ciudadanía a fin de interiorizar el impacto de esta **categoría** dentro de las siguientes tres.

La segunda, es la **categoría** de espacio público, entendida a partir de la polivalencia y dinámica del concepto, relacionando su estudio con las diferentes miradas de la geografía y enlazándolo a partir de la geografía crítica, como el eje principal de la ciudad. Luego de ello, la categoría de ciudad, entendida desde las dinámicas del uso del suelo urbano y las diferentes prácticas que afectan a los espacios públicos. Finalmente, la ciudadanía y las formas de participación por medio de las cuales cada ciudadano puede hacer parte de la construcción y constitución de su ciudad, así como propuestas relacionadas con nuevos actores encargados de construir espacio público, ciudad y de ser garantes de la ciudadanía (Yory, 2005)

2.1.1.1. Parques

Para definir esta categoría resulta sumamente complicado no enlazarla con la categoría de *espacio público*, entendiendo que los parques son efectivamente *espacios públicos*. Teniendo en cuenta esto, resulta pertinente mencionar algunos de los autores que conciben esta categoría de

forma independiente, pero que en cierto punto se deben enlazar con la categoría del espacio público.

Para empezar, en clave de Díaz (2001) y Báez (2010), este tipo de espacios cuentan con una potencialidad lúdica significativa, debido a que los parques albergan, escenarios de juego, interacción y promoción de actividades recreodeportivas de distinta índole. Para ambos autores, estos escenarios cuentan con un potencial didáctico y pedagógico significativo en la experiencia de la ciudadanía con sus diferentes espacios públicos.

Con lo anterior, cabe resaltar la importancia de entender a los parques como ejes integradores a partir de prácticas lúdicas, recreativas y deportivas, que generan dinámicas de uso y apropiación diferenciadas entre los parques y cualquier otro espacio urbano. Por otro lado, esta visión permite encontrar a una gran variedad de actores que interactúan y dotan de sentido a los parques en las ciudades. Ejemplo de ello, es la interacción que tienen los niños con espacios como los parques, a los cuales dotan de sentido y de significados, a pesar de encontrarse excluidos de las lógicas urbanas de construcción de los espacios públicos.

Otros autores, por su lado, conciben a los parques como el indicador principal de bienestar y calidad de una ciudad (Rivera, 2015), ya que brindan a las personas la oportunidad de desarrollar diferentes actividades basadas en el juego, la lúdica y el ocio, y que a largo plazo resultan necesarias para el mejoramiento de sus capacidades psicológica¹⁷. Por otro lado Rivera (2015) también considera que los parques resultan necesarios para el mejoramiento en las lógicas del uso del suelo urbano de una ciudad y por lo tanto contribuyen de manera significativa a la consolidación de estos escenarios como lugares necesarios para la sostenibilidad de una ciudad.

¹⁷ Rivera (2015) afirma que los parques contribuyen a reducir la violencia, debido a que el ocio y la recreación generan un mejoramiento importante en la psicología de cada individuo.

En complementariedad con lo anterior, Lalinde (2018) expone que los parques cumplen una función importante para la consolidación de la paz estable y duradera dentro de las ciudades. Entendiendo este tipo de espacios en clave de los acuerdos generales de paz firmados con la guerrilla de las FARC. La autora expone, que los parques juegan un papel esencial en la consolidación de espacios para el desarrollo de la memoria y para el mejoramiento de condiciones de convivencia. Aun cuando no profundiza mayoritariamente sobre su idea, expone la necesidad de generar parques más incluyentes y que combatan a la segregación espacial. En este sentido, los parques también deben adaptar ciertas condiciones con el fin de responder a las nuevas necesidades coyunturales, como en este caso responder a una población que no ha tenido un acercamiento a las dinámicas de ciudad y a sus espacios públicos.

Finalmente, no se puede entender la categoría de parques sin explorar acerca de la concepción urbanística presente desde políticas gubernamentales, que para el caso de Bogotá, se enfocan en el embellecimiento urbano, pero omiten factores fundamentales para los espacios públicos, como las prácticas ciudadanas entorno a espacios como los parques y por ello los objetivos pretendidos con los arreglos espaciales en estos espacios no se cumplen, ejemplo de ello, es lo ya expuesto con anterioridad entorno a la conformación del parque Tercer Milenio, en el cual se privilegiaron los arreglos urbanísticos independientemente del beneficio o utilidad de estos para la ciudadanía.

Lo anterior, lo explica de manera bastante elocuente Giglia (2012) al momento de relatar lo ocurrido en la Alameda Central de Ciudad de México y su proceso de renovación urbana, que haciendo un símil con lo ocurrido en un escenario como el Tercer Milenio, permite entender que las renovaciones a parques y escenarios públicos, no se deben hacer sin la compañía y veeduría de la ciudadanía, ya que si no es así, se harán proyectos contrarios a la población o se adaptaran espacios en los que reine la soledad y en muchos casos la criminalidad.

El ejemplo de la Alameda Central Mexicana expuesto por Giglia, permite reconocer a partir de cambios en los significados por medio de arreglos espaciales, como se han modificado las dinámicas de uso y apropiación sobre los espacios públicos, con el simple hecho de realizar cambio espaciales que privilegien lo paisajístico en este tipo de escenarios. Además permite ver, a los espacios públicos desde la categoría de *Bien Común* (Ostrom, 2011), resaltando las posibilidades y el acceso de todas y cada una de las personas a este tipo de escenarios, al ser un bien comunitario, afectar este uso, modifica inminentemente prácticas sociales que se desarrollan en estos lugares. Algo similar ocurre en los parques, que para gobiernos de turno están establecidos como un bien común para la sociedad, ya que se garantiza el acceso gratuito y para todos. Pero tanto arreglos espaciales como la historia de estos escenarios impiden y limitan el acceso.

Por ello, los parques deben apostar a ser ejes integradores de la ciudadanía, un parque no debe entenderse meramente a partir de lo paisajístico, ya que esto mostraría una idea sumamente errada de plantear proyectos urbanísticos. Para el caso del Tercer Milenio, resulta imperativo que los procesos de renovación y nuevos arreglos urbanísticos, no olviden la memoria y significación de los lugares (Páramo y Cuervo, 2009), sino que apuesten a formas de participación que integren a nuevos actores a la construcción de la ciudad.

Entendiendo lo anterior, para comprender el fenómeno urbanístico de un parque como el Tercer Milenio se deben tener en cuenta varios factores que le determinan y constituyen. *En primera medida*, las prácticas sobre sus espacios en relación con los arreglos arquitectónicos realizados allí. *En segundo lugar*, la función integradora de una gama diversa de relaciones sociales que un parque logre tener. *Y finalmente*, la historia que bajo la construcción urbanística pesa, juega un

papel fundamental en las lógicas de los parques y más particularmente sobre el Tercer Milenio, si se entienden los cambios que sobre su suelo se han dado.

En este sentido, se puede decir que la pretensión del parque en relación de generar espacios para el disfrute de todos, no se cumple de buena manera debido a que su construcción no relaciona lo arquitectónico con prácticas de la ciudadanía como la recreación, el ocio y el deporte, viendo al parque como un lugar estrictamente patrimonial (Jaramillo, 2008) y que funciona en las lógicas del disfrute paisajístico y arquitectónico, pero que olvida las prácticas y usos que la sociedad le brinda a estos lugares, por ello, es común que no se logre un desarrollo importante en cuanto a este propósito para las personas que frecuentan el parque.

De hecho este primer fenómeno, explica el hecho de que el parque Tercer Milenio sufriera actualmente una renovación urbanística importante a fin de modificar sus lógicas, según Martínez Carvajal(2012) promovían el abandono de este parque a fin de defender lógicas gubernamentales enfocadas a la promoción de parques funcionales y de usos importantes para la población.

En segundo lugar, y como se ha mencionado elocuentemente a lo largo de este trabajo de grado, el parque Tercer Milenio, olvidó y enterró en lo más profundo de sus instalaciones a la memoria histórica de un lugar como el Cartucho. Omitió intencionadamente las lógicas de consumo, habitabilidad de calle y consecuentes migraciones que se dieron gradualmente hacia el Santa Fe y las problemáticas que llevaron a la posterior desaparición del nicho del Cartucho, además de generar una renovación que afectó a miles de personas en condición de miseria y calle.

Por otro lado, el arbitrario proceso de renovación urbana, trajo consigo una problemática similar y mayormente degradada hacia las zonas contiguas al hoy parque Tercer Milenio, en estas zonas

se puede evidenciar consumo de drogas y una alta percepción de la inseguridad expresada por comerciantes del sector¹⁸. Entendiendo esto, resulta ineludible omitir la historia de un lugar, que se consolidó históricamente como un “territorio del miedo”¹⁹ (Niño, 1998) tanto de su localidad como de la ciudad y que aún con cambios significativos dentro de sus lógicas arquitectónicas, difícilmente evadirá los procesos históricos que bajo su suelo se esconde.

2.1.1.2. Espacio Público y ciudad

Como se expuso en el párrafo introductorio del presente capítulo, el concepto de espacio público es bastante amplio, por ello entendiendo su polisemia, se definirá a partir de tres divisiones, que se deben considerar a la hora de entender el espacio público y su importancia dentro de la ciudad, considerando lo ocurrido en el parque Tercer Milenio, así como los diferentes matices de este concepto.

En primer lugar, entender al espacio público, en clave de una visión funcionalista (Alcaldía de Bogotá 1998, 2016), presente en planes de gobiernos locales y proyectos urbanísticos de alto impacto, que implican la tecnificación de las ciudades con el fin de generar procesos de acumulación del capital a partir del embellecimiento y renovación urbanística, sin tener en cuenta, los usos y la apropiación de los ciudadanos sino privilegiando las rentas del suelo urbano.

En segundo lugar, hay que ver el espacio público, desde una óptica multifuncional (Borja, 2000), es decir a partir de las prácticas ciudadanas que se dan bajo actividades de uso y apropiación de los espacios públicos, y que rescatan todas y cada una de las costumbres y tradiciones

¹⁸ El comerciante de químicos, ubicado en una zona contigua al territorio conocido como el Bronx, mencionaba que se sentía inseguro en la zona, debido al alto flujo de habitantes de calle provenientes de la Plaza España y de la Calle del Bronx. Exponía que esto se masificó con la expropiación arbitraria sobre el Cartucho.

¹⁹ Esta categoría fue utilizada por Niño (1998) para poner a los habitantes de calle como promotores de criminalidad.

históricamente consolidadas en los lugares. Esta visión permite ver a un espacio público más vivo y fortalecido a partir de la acción ciudadana participativa y del privilegio del espacio público dentro de la ciudad.

El espacio funcionalista. A partir de las rentas sobre el uso del suelo urbano y arreglos arquitectónicos desiguales.

Para entender estos fenómenos resulta pertinente remontarse a lógicas gubernamentales que sobre el espacio público pesan, las cuales le regulan y construyen a partir de lógicas urbanas que privilegian lo paisajístico por encima de los tejidos sociales que las comunidades construyen. En el espacio bogotano, la Alcaldía Mayor de Bogotá (1995; 1998; 2016) en los planes de desarrollo de las alcaldías de Antanas Mockus y Enrique Peñalosa²⁰, ha concebido la necesidad del embellecimiento urbano como eje fundamental para el desarrollo del espacio público y conciben al espacio público a partir de la suficiencia y la eficacia, con la que este se desarrolle. Evidenciando una necesidad de organización e incluso de higienización del mismo²¹.

Esta búsqueda por la eficiencia del espacio público, llevo a la construcción de varios parques de orden metropolitano por parte de las administraciones Mockus y Peñalosa. Con Antanas Mockus se constituyó el parque más importante de la ciudad, el Parque Simón Bolívar y junto con él se renovó y refundó el parque El Tunal. Dichos parques, recibieron una inyección económica importante a fin de satisfacer las necesidades de las personas del sur y del norte de la capital. Buscando integrar a través de eventos y de actividades recreodeportivas lideradas por el IDR.

²⁰ Se tomarán en cuenta las dos alcaldías de Enrique Peñalosa(1998 y 2016) y la primera alcaldía de Antanas Mockus(1995)

²¹ Como se mencionó con anterioridad, el decreto 880 de 1998, establece la necesidad de cumplir con recomendaciones en cuanto a las medidas de salubridad brindadas por la Organización Mundial de la Salud en cuanto a la situación del sector de El Cartucho.

Los parques antes mencionados, especialmente el parque Simón Bolívar, lograron parcialmente su objetivo, no solo embellecieron y revitalizaron su zona próxima sino que lograron aumentar las rentas del suelo urbano en sus localidades, ejemplo de ello, es lo expuesto por Cubides (2017), quien señala la zona de influencia de un parque como el Simón Bolívar para la localidad de Teusaquillo, en cuanto a valorización de su suelo.

“cuanto mayor sea la cantidad de metros cuadrados de parque a disposición de una manzana, mayor será el precio del suelo. Si aumenta la cantidad de área a disposición en un radio de 500 mts en un 100 %, el precio de este suelo tendrá una tendencia a aumentar el 5,5%” (p. 45).

Por otro lado, las alcaldías de Enrique Peñalosa, se encargaron de la construcción hacia el año 2000 de parques como el Tercer Milenio y hacia el 2019 de la renovación de sus instalaciones físicas. Desde luego, las lógicas sobre el suelo urbano de los parques sigue siendo la misma, pero para el caso del Tercer Milenio, lo expuesto por Cubides no se dio en cuanto a rentas. Por el contrario se requirió de una nueva renovación con el fin de que el parque luego de veinte años cumpliera con las lógicas propias de su uso, a nivel arquitectónico y a nivel de uso por parte de la población.

Para entender estas lógicas del espacio público, en clave de las lógicas de absorción del capital y de la teoría crítica, es pertinente ver lo expresado por Alessandri Carlos (2001; 2014) quien menciona la importancia de las renovaciones urbanas de alto impacto, para el mercado especulativo y para las dinámicas de acumulación de capital. Señala que el valor de cambio de los espacios públicos es el que prima sobre los intereses de la ciudadanía (sobre el valor de uso). Estas dinámicas como señala la autora, producen transformaciones en los modos de vida y una

“sumisión de los modos de apropiación del espacio al mundo de las mercancías” (Alessandri, 2001; p. 14).

Continuando sobre esta idea, Harvey (2004; 2012) es bastante enfático, al mencionar que las renovaciones urbanas y la revalorización exagerada del espacio público, se dan como apuestas para salir de las crisis sistémicas, como sucedió en Francia hacia mitad del siglo XIX y en Estados Unidos en la mitad del siglo XX, con las crisis de excedente de capital, que provocó sucesivas formas de inversión del dinero. La más popular, la renovación de centros urbanos.

Ante esto, Harvey menciona que el capitalismo y su urbanismo ha traído consigo desplazamiento y desposesión, producto de la especulación sobre el suelo urbano con el fin de adquirir excedentes de capital. Además de ello, menciona que esta forma de acumulación por desposesión (Harvey, 2004) ha generado altísimas rentas para los agentes inmobiliarios que intervienen allí debido al nulo costo del espacio. Tal y como sucedió en el proceso de renovación urbana del parque Tercer Milenio, tras la destrucción del “Cartucho” y de sus áreas circundantes varios años más tarde²².

Esta visión, que privilegia los procesos especulativos sobre el suelo y favorece lo paisajístico, se muestra sumamente contraria a la condición de ciudadanía y a la búsqueda de relaciones sociales y usos razonables del espacio público, en los que las personas sean actores dentro de sus espacios. Además, el espacio público al privilegiar las condiciones arquitectónicas modernas la concepción arquitectónica moderna por sobre las dinámicas sociales y la memoria colectiva construida dentro del sector (Cellini, 1999). Por ello, el espacio del parque Tercer Milenio se torna solitario y con relaciones sociales débiles en torno a él, además de que permite la incursión

²² Hacia el año 2016, se presentó un proceso de desalojo de características parecidas a las del que se dio en 1999 con el “Cartucho”. Esta vez se dio en una zona conocida como el “Bronx”

de teorías bastante discutibles sobre el espacio urbano como la teoría de Marc Augé (1997), referente a los no lugares, que a resumidas cuentas, es un espacio con poca afinidad para cada individuo y que busca un claro alejamiento de los espacios públicos a fin de considerarlos peligrosos. Por ello, también surgen teorías emergentes que buscan privilegiar espacios virtuales y evitar el acceso ciudadano a la calle (Castells & Borja, 1997), así como la atomización de las diferentes

Lo anterior, permite exponer la relevancia de esta categoría, para el presente estudio, debido a que es gracias a esta que se puede exponer de la segunda parte de esta categoría y es, como la ciudad y el espacio público se ven afectados en cuanto a sus relaciones sociales por los proyectos urbanísticos de alto impacto, que logran incidir en dichas lógicas.

El espacio público multifuncional.

Esta categoría es propuesta por Jordi Borja (2000; 2003) y Zaida Muxi (2000). Aquí los autores exponen que el espacio público, contiene una infinidad de definiciones, que se relacionan con las formas de rescate de la memoria y la historia de los lugares, con el fin de articular procesos desde la ciudadanía como actores constructores de la ciudad y poniendo al espacio público en un lugar preponderante en la ciudad, exponiendo que es a partir del espacio público que la ciudad toma vitalidad,

Esta propuesta, pretende un espacio público diverso y enfocado en la democratización de la ciudad. Entendiendo que un espacio público vive siempre y cuando sea concebido como un instrumento de reivindicación social en donde se rescaten las diferentes relaciones sociales, la movilidad y las permanencias de las personas. En palabras de Borja (2003) los espacios públicos son lugares de representación y expresión colectiva de las sociedades.

En concordancia con lo anterior. Bohigas (1999) expone al igual que Borja, que los espacios se entienden como públicos, a partir de la permanencia en el lugar. Exponiendo que la ciudad y los espacios públicos deben garantizar una “*oferta aleatoria del escenario urbano*” (p. 21). El autor además expone que para que se fortalezca esta dinámica aleatoria sobre el espacio público, es necesario establecer nuevas lógicas de ciudad, que no vayan de la mano con zonificaciones planificadas de la ciudad propuestas por el Movimiento Moderno²³ de la arquitectura de las ciudades, que pretende imponer arreglos espaciales en detrimento de la participación de la ciudadanía.

Desde luego, esto se enlaza de manera elocuente con lo ocurrido dentro del espacio de Tercer Milenio y los procesos históricamente construidos que allí ocurrieron. La idea de la construcción de este parque, omitía bajo una serie de arreglos espaciales, la oferta aleatoria del espacio público. Simplemente se enfocó su función al embellecimiento urbanístico, entendiendo la urgencia de “higienizar” (Góngora & Suarez, 2008) y combatir frontalmente al “Cartucho” bajo la idea de renovar a fin de no repetir escenarios como el del también llamado “Callejón de la Muerte”.

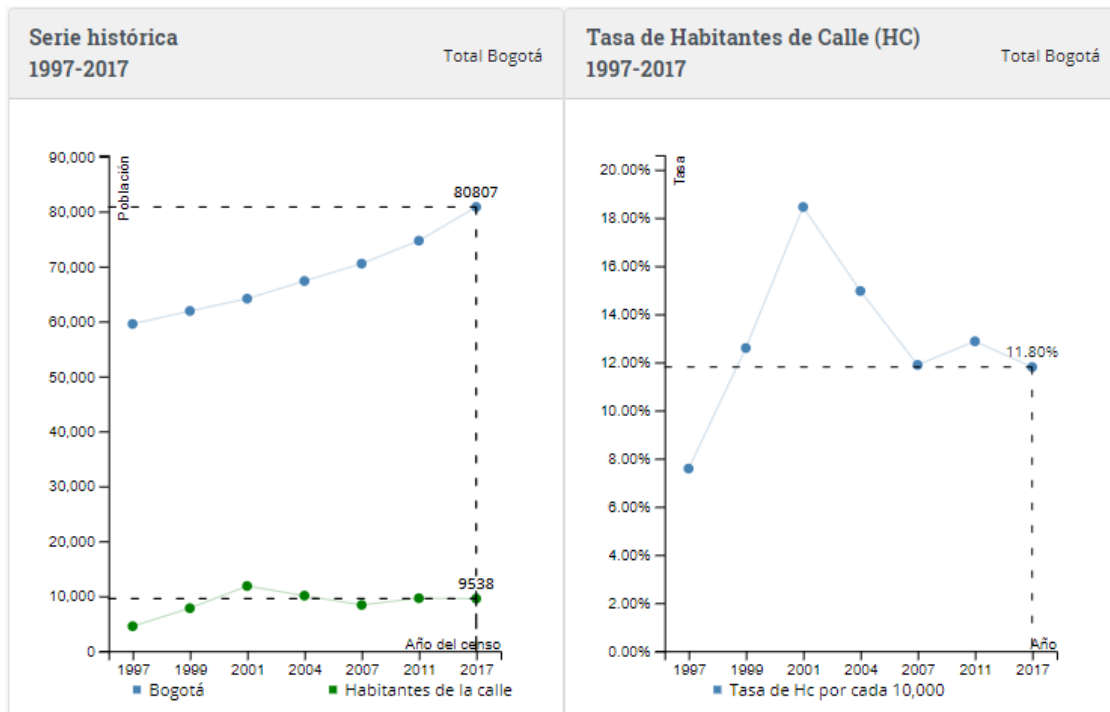
Como se ha reiterado, el olvido intencionado de la memoria de los lugares, ha dejado tras de sí un panorama desalentador para el parque Tercer Milenio. Las dinámicas dadas en el parque y sus áreas aledañas se mantuvieron. Ejemplo de ello, es el aumento en el índice de habitabilidad de calle en la ciudad (Véase Gráficas. 1 y 2), que según la Red de Trabajo de Habitabilidad en Calle rondan aproximadamente en 13.000, mientras que el Censo Distrital pone una cifra aproximada

²³ El Movimiento Moderno de la Arquitectura, resalta las ideas de arquitectos de principios del Siglo XX y finales del XIX, que dieron con renovaciones urbanas como las de París y Nueva York respectivamente.

de 9.538²⁴, junto con ello se debe poner en cuestión el índice sumamente alto de habitabilidad de calle expresado en la localidad de Santa Fe y que sigue afectando al parque Tercer Milenio y sus áreas aledañas (Véase Cuadro. 4)

Gráfica 1. Serie histórica habitantes de calle

Gráfica 2. Tasa de habitantes de calle



Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística- DANE (2018)

²⁴ García (2018) menciona para El Espectador, la pugna entre el índice de habitabilidad de calle presente dentro de los censos del DANE y la Alcaldía de Bogotá, contra organizaciones dedicadas a la atención del habitante de Calle. Allí señalan que no hay posibilidad de disminución de la habitabilidad de Calle entre los años 2007 y 2017, debido en primera medida a que el censo tuvo dificultades logísticas para integrar a esta población y por tal razón no se tomó en cuenta a toda la población.

Cuadro 4. Total de población habitante de Calle Bogotá 2018

LOCALIDAD	ENTREVISTAS	%	LOCALIDAD	ENTREVISTAS	%
LOS MÁRTIRES	1750	23,5	SUBA	217	2,3
SANTA FE	1313	18,3	SAN CRISTÓBAL	204	2,1
KENNEDY	682	13,8	BARRIOS UNIDOS	192	2,0
PUENTE ARANDA	472	7,2	USAQUÉN	144	1,5
TEUSAQUILLO	362	4,9	FONTIBÓN	118	1,2
ANTONIO NARIÑO	333	3,8	LA CANDELARIA	115	1,2
ENGATIVÁ	316	3,5	BOSA	111	1,2
CIUDAD BOLÍVAR	292	3,3	TUNJUELITO	93	1,0
RAFAEL URIBE URIBE	285	3,1	USME	68	0,7
CHAPINERO	229	3,0	TOTAL GENERAL	9,538	100

Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística- DANE (2018)

Entendiendo lo anterior, se deben mencionar varias cosas al respecto. En primera medida, el control y la atención a estos fenómenos no se hizo de manera efectiva por parte de las entidades de control, que solo atinaron a hacer una renovación arbitraria del lugar sin pensar en la atención a drogadicción y pobreza extrema. En segunda medida, evidentemente no se debe entender a la ciudad meramente bajo arreglos arquitectónicos, ya que esta visión funcionalista de los espacios, no beneficia en nada a la ciudadanía y olvida la memoria de este tipo de lugares, ya que si el espacio se halla vacío y sin interacción humana, se configura en un *No lugar* (Augé, 1992) desde el posmodernismo o un *espacio amnésico* (Alessandri, 2014) desde la geografía crítica,

Estas problemáticas entendidas a partir de la polisemia del concepto de espacio público y su relación con la ciudad, permiten plantear varias posibilidades en el análisis urbano. En primera medida, permite explorar acerca de las estrategias de planificación urbana y formas de consensuar nuevos acuerdos sobre la construcción de la ciudad. Y en segundo lugar, permite

plantear a nuevos actores para la construcción de políticas públicas en pro de los espacios públicos y de los parques. Esto lleva a explorar en la tercera y más importante categoría de análisis. *La ciudadanía*.

2.1.1.3. Ciudadanía

La ciudadanía, funge como el eje estructurante del presente trabajo de grado debido a que uno de los objetivos del mismo es, evidenciar la presencia de nuevos actores que se encuentran dentro de las dinámicas urbanas y que pueden contribuir con la participación en políticas públicas y educativas que favorezcan al grueso de la ciudadanía. Para empezar, la definición de ciudadanía, se debe dar teniendo en cuenta las demás categorías, que se entrelazan y se complementan entre sí, en segunda medida, se debe contemplar esta categoría a partir de la participación que la ciudadanía tenga en su ciudad. Y finalmente, se desvelarán nuevos actores que desde la presente propuesta pedagógica se consideran importantes para cambiar las lógicas urbanas existentes.

La condición de ciudadanía es definida a partir de varios autores como Borja (2003) quien expone que esta condición no la tienen todos los individuos, señala que esta se adquiere a partir de procesos de participación en proyectos y desde la movilización social en pro de los derechos y a partir de deberes que se adquieren en las dinámicas de la ciudad. Aun cuando en países como el nuestro, desde el nacimiento se adquieren derechos como ciudadanos, establecidos desde el marco constitucional, este derecho-deber requiere de una constante construcción a partir de la exigencia de derechos y el cumplimiento de deberes en pro del mejoramiento de la ciudad.

Junto con ello, la ciudadanía desde una mirada más crítica, es una condición que debe combatir las formas de segregación y exclusión de la ciudad. Por ello, el ciudadano, es aquel que interactúa de manera activa con su ciudad. Según Alessandri (2001; 2014), la condición de

ciudadanía, en el mundo moderno, corre un gran peligro, debido a que imposiciones arquitectónicas y de mercado (Klein, 2002), han generado un alejamiento significativo de los espacios públicos y de la ciudad. Además dichos arreglos espaciales y simbólicos, han generado diversidad de conflictos en la ciudad debido a la búsqueda de las personas por recuperar su condición de ciudadanos.

Por otro lado, autores como Gurevich (2005; 2011), Stevan (1999) o Castells & Borja (1997) muestran, nuevas formas que desde el posmodernismo pueden ser generadoras de prácticas ciudadanas, entendiéndolas a partir de la globalización como eje estructurante que integre sistemas de información a la experiencia ciudadana. Todos coinciden en la importancia de los encuentros virtuales como formas de conocer e interactuar con partes del mundo recónditas y desconocidas, privilegiando la importancia de la globalización de la tecnología en la masificación del conocimiento.

Las primeras entendidas en clave de Brenner (2017) quien menciona que una teoría urbana crítica debe buscar un urbanismo justo y democrático, además de nuevos actores participes en las dinámicas urbanas. Las segundas por su parte, ponen en un lugar de absoluta relevancia a la tecnología, considerando que esta por si sola es la que privilegia las relaciones sociales, resaltando a la “teoría urbana dominante”. Entendiendo esto, la ciudadanía se enfrenta a varias encrucijadas en cuanto a la forma de ejercer acción en su ciudad, por un lado, se ve obligada a participar en los procesos de su ciudad y por el otro se ve empujada a realizar encuentros de forma escasa en su ciudad a fin de prevenir las problemáticas propias del encuentro con extraños y los peligros de las metrópolis para actores históricamente minimizados en su condición de ciudadanos (Lindón, 2007).

Entendiendo los retos propuestos en las **lógicas** de la ciudadanía, en el contexto del Parque Metropolitano Tercer Milenio, han privilegiado históricamente aquellas **lógicas** de alejamiento de los espacios públicos por parte de la ciudadanía. Teorías como la de los *no lugares*, ha dado con la atomización de relaciones sociales dentro de este escenario y que genera un alejamiento generalizado de este tipo de escenarios, tal y como señala Marín (2017) en sus diarios de campo en el parque Tercer Milenio.

"El diseño del parque refuerza un sentimiento de desolación o mejor de aislamiento, un ambiente que invita a la actividad pasiva y la contemplación; pero la presencia de habitantes y aún más persistente, la idea de peligro; hace de estos momentos fugaces y efímeros". (p. 85)

Por esta razón, se deben potenciar actores que promuevan y potencien un urbanismo que sea contra hegemónico y evite caer en las lógicas instrumentales de construcción del espacio (Brenner, 2017). Por ello, el presente trabajo de grado desea proponer a los niños, como actores que desde su condición de ciudadanos pueden incidir en las políticas públicas de construcción urbanística, comprendiendo que su papel ha sido históricamente minimizado a la condición de menores, con derecho a ser protegidos, pero sin el derecho a participar en el "*mundo de los adultos*" (Tonucci, 1998) ni a incidir en las formas en que se construye y diseña su ciudad y desde luego sus parques.

Por ello, a continuación se realizará un recorrido desde diferentes propuestas dentro de la educación geográfica en Colombia, a partir de propuestas didácticas o curriculares desde algunos autores y desde el mismo Gobierno Nacional, que permitan establecer a estos nuevos actores potenciales dentro de las dinámicas urbanas

2.1.2. Una mirada a partir de la enseñanza de la geografía. El lugar de la geografía

Con el fin de entender la pertinencia de la propuesta pedagógica, se establecerán varias miradas a fin de comprender el lugar de la geografía en la educación de Colombia. Así mismo, se abordarán las distintas miradas que desde las propuestas curriculares del Ministerio de Educación Nacional se han dado para la enseñanza de la disciplina geográfica. Por otro lado, se explorará sobre las diferentes propuestas teóricas y metodológicas, en cuanto a la *enseñanza de la geografía* desde América Latina y desde Colombia. Finalmente, se articulará la enseñanza de la geografía, con las distintas categorías de análisis propuestas para el presente trabajo de grado, a fin de encontrar la relación entre dichas categorías y su articulación a los currículos escolares.

2.1.2.1. El lugar de la geografía en los currículos escolares

El Ministerio de Educación Nacional en Colombia, ha realizado una serie de propuestas y apuestas curriculares a fin de comprender la importancia de las Ciencias Sociales como un área fundamental en la formación educativa. La historia, la filosofía y la geografía han desempeñado un papel fundamental en la consecución de este propósito. Por ello, resulta pertinente ver, cómo ha evolucionado la mirada de las Ciencias Sociales a lo largo del tiempo, y cómo las ha concebido a partir de políticas públicas educativas el Ministerio de Educación Nacional.

También resulta importante el papel que ocupan instituciones internacionales como la OCDE²⁵ y el Banco Mundial a la hora de plantear este tipo de políticas educativas, debido a que el acatar las indicaciones de los planes de ajuste estructural (Davis, 2006) de este tipo de instituciones acarrea una serie de responsabilidades fiscales para los países con el fin de realizar políticas y

²⁵ Colombia solicita adhesión a la OCDE, en el año 2011 pero es hasta el año 2018 que se da la aprobación para ingresar a esta organización, encargada de fomentar el desarrollo de los países a través de una serie de recomendaciones adaptadas para las necesidades de cada país miembro.

una adaptación en el ámbito escolar, en cuanto al currículo escolar de los profesores y la inversión educativa de los miembros de estas organizaciones.

Para entender el lugar de la geografía como disciplina en el ámbito escolar en Colombia, resulta importante, encontrar los antecedentes desde el siglo XIX, por ello, para entender a la geografía como disciplina en Colombia, se debe ir hacia la conformación republicana del país, en los albores de la República, surgió la necesidad por iniciar mecanismos de instrucción pública, por ello de la mano del Vicepresidente Francisco de Paula Santander, se declaró la obligatoriedad del área de la geografía en el naciente currículo escolar. En este primer esbozo disciplinar de la geografía, se enfocaba el aprendizaje hacia el determinismo geográfico y el aprendizaje memorístico de la geografía física de la Gran Colombia, siguiendo las premisas de Francisco José de Caldas (García Cruz, 2018)

En continuidad a ello, se dio el más significativo avance de la geografía como disciplina de la mano de las expediciones de la Comisión Corográfica liderada por Agustín Codazzi y que dieron con el registro cartográfico más importante del siglo XIX en Colombia. En este momento, el conocimiento sobre el territorio había mejorado y el conocimiento a nivel militar y educativo había tenido una significativa mejoría. Los objetivos, en la enseñanza de la geografía durante este siglo se resumen en la siguiente en la siguiente cita.

La enseñanza de la geografía durante el siglo XIX estuvo ligada a los propósitos nacionales de reconocer las riquezas del territorio y construir identidad nacional. Se trata de una geografía descriptiva en la que priman criterios físicos, elaborada por generales de la República o reconocidos militares a partir de ejercicios de exploración en terreno. (García Cruz, 2018; p. 19).

Hacia el siglo XX, se dieron tres momentos, importantes en la enseñanza de la geografía señalados por García Cruz (2018), el primero de 1901 a 1930, en el cual la influencia de la Constitución de “la Regeneración”²⁶ tenía un mayor auge la enseñanza de historia patria y los conocimientos religiosos dentro del plan de estudios en Ciencias Sociales, mientras que la geografía como en el pasado, resaltaba los valores del determinismo geográfico y la geografía física a partir de un sentimiento patrio impuesto.

El segundo momento, es de 1930 a 1952 en el cual de la mano de la Escuela Nueva y de la Reforma Constitucional de 1936, impulsaron cambios significativos al currículo escolar. Entendiendo en Taborda (2017) que los cambios significativos hacia la disciplina geográfica actual se empezaron a dar, en concordancia con este periodo, hacia los años treinta y cuarenta, según explica la autora, debido a las dinámicas propias del *convulsionado siglo XX* (Hobsbawn, 1998), relacionadas con la Segunda Guerra Mundial y la posguerra. Además de la adopción del plan Marshall y la creación de organismos como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.

Esta dinámica convulsa trajo consigo para la educación colombiana nuevos retos, que significaron la adopción de propuestas como la de la antropogeografía de Ratzel por parte del Ministerio de Educación a inicios de los años cuarenta. Esta adopción, significó un primer momento en la enseñanza y los avances teóricos de nuestro país en materia de la geografía, que hasta el momento había avanzado de manera lenta guiándose aún por el determinismo geográfico y la geografía enfocada meramente para el saber militar. Pero según señala Taborda, estos inicios

²⁶ La Constitución de 1886 o la denominada Constitución de la Regeneración devolvía el papel preponderante a la iglesia dentro de los asuntos estatales. El país dejaba de ser laico y pasaba a convertirse en un estado Católico consagrado al Sagrado Corazón de Jesús.

fueron aún bastante débiles y escasos a la hora de implementar los conocimientos de Ratzel en las aulas de clase.

Por otro lado, la incidencia de organismos internacionales, como la UNESCO, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y recientemente la OCDE, se ha dado de forma ambivalente en Colombia, a lo largo de la conformación de un sistema educativo y de las competencias educativas de nuestro país. Ambivalente, en cuanto lograron un pequeño mejoramiento en las condiciones educativas del país y contribuyeron a la reducción de algunos índices, pero también negativa, en tanto se generaron relaciones de dependencia (Vega Cantor, 2007) y subordinación a estas entidades, evidenciadas por ejemplo, en la adopción de los planes de ajuste estructural provenientes del Banco Mundial que han generado formas de masificación de la pobreza en los países a los que les llegan dichas recomendaciones.

La mediación de estos organismos en los asuntos educativos de Colombia, ha generado que desde el Ministerio de Educación Nacional se generen apuestas curriculares bajo estos parámetros. Ejemplo de ello, es el tercer momento expuesto de mejor manera por Cifuentes & Camargo (2016) de 1952 a 1990, en el cual, impulsados inicialmente desde la presidencia de Rojas Pinilla, se atienden lógicas de modernización del Sistema Educativo Nacional, que implican una mayor cobertura educativa y una descentralización de la educación en el país, atendiendo a las lógicas globales impuestas (Vega Cantor, 2008) por los organismos ya mencionados. A partir de este momento, se emiten una serie de normas que varían en cuanto a lo jurídico- normativo, pero no en cuanto a las prácticas escolares dentro del aula.

Durante este periodo y en los años previos a la Constitución de 1991, se realizaron implementaciones tales como el decreto 1710 de 1963, en el cual se *“incluyen estudios*

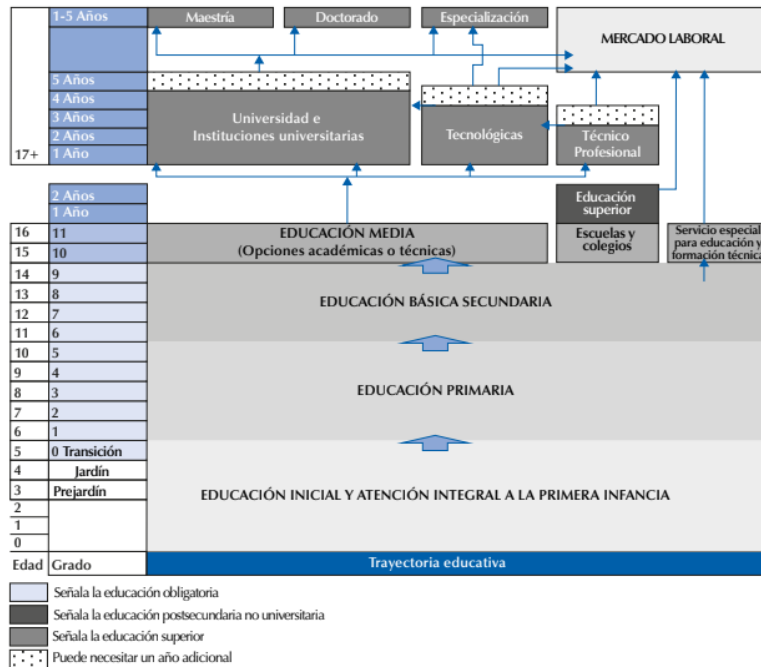
sociales en el que se especifica geografía, historia y educación cívica. Cada programa especifica el contenido, el procedimiento y las actividades, para cada grado” (Rodríguez de Moreno ,2010; p.10). Por otro lado, se encuentran los Decretos 080 de 1974 y 1419 de 1978 que abarcaban al igual que el 1710 las asignaturas de Historia, Geografía y Cívica, pero de forma independiente para la secundaria. Finalmente, el Decreto 1002 de 1984, reunificó las disciplinas de las Ciencias Sociales anteriormente descritas, en su afán por analizar la totalidad de las problemáticas sociales.

Un cuarto momento, que se debe considerar dentro de la división a la hora de organizar a la disciplina geográfica es luego de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, que dio con una nueva Carta Magna para el país, en este momento, se dan los parámetros para la creación de una serie de políticas públicas educativas, enmarcadas a partir de la Ley General de Educación de 1994, la cual pone a la geografía como área fundamental dentro de los programas curriculares enmarcadas dentro del área de Ciencias Sociales y que significa un cambio cuando menos en las políticas públicas, de la mirada de la enseñanza geográfica, aun cuando este no es significativo.

Es a partir de este instante, en el que el país empieza a adoptar de manera más rápida los planes de ajuste y de reducción de la pobreza, en clave de adoptar el naciente modelo neoliberal para nuestro país y se empiezan a acatar órdenes a fin de entrar en el Nuevo *(des)Orden Mundial* (Vega Cantor, 2007; 2008) impuesto por lógicas globalizadoras y nuevas políticas educativas que llevan a los estudiantes y profesionales hacia el mercado laboral, tal y como lo expresa la Imagen. 9. En la que la OCDE menciona este mercado como fin último de cualquier proceso educativo, exponiendo a la educación técnica como una vía más rápida y directa para llegar a tal fin. Además de comparar, de forma exagerada a Colombia con

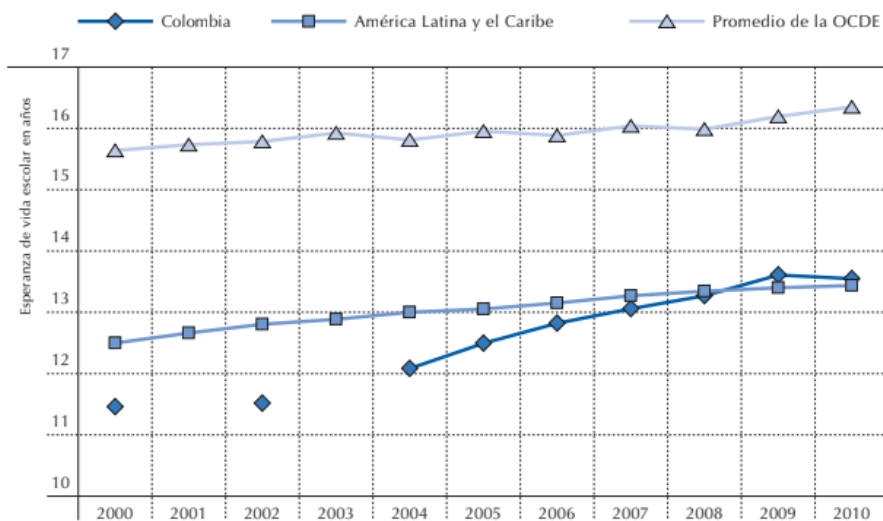
estándares de países europeos y de América que sí cumplen con los parámetros de la organización, resaltando lo endeble del sistema educativo en Colombia (Véase, Gráfica 3)

Imagen 9. Estructura del Sistema Educativo Colombiano



Fuente. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos- OCDE, 2016

Gráfica 3. Esperanza de vida escolar en todos los niveles educativos.



Fuente: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos- OCDE, 2016

Entendiendo los parámetros anteriores y con el fin de satisfacerlos, surgen los Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales hacia el año 2002. En estos se expresa a profundidad la forma en la que se desarrollaría la enseñanza de la geografía, pero haciendo énfasis en no caer en el reduccionismo propuesto en momentos anteriores por el Ministerio de Educación Nacional y aplicado por los maestros de épocas anteriores a las reformas; de enseñar únicamente historia (patria en su mayoría) y geografía (física y regional) de manera individual, sino que presentan la importancia de articular a la historia y a la geografía a las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales, con el fin de llevar más allá el análisis de dichos procesos (MEN, 2002). Aquí se busca una primera apertura hacia las otras miradas de las Ciencias Sociales y la Geografía, pero no se profundiza de mayor manera al respecto.

Hasta el momento, se puede evidenciar, una falencia en cuanto a los contenidos de la Geografía que deben ser abordados por los docentes del país, la enseñanza de esta disciplina debe buscar también desde las políticas públicas en educación una respuesta a sus requerimientos en cuanto a contenidos y sugerencias pertinentes en cuanto al abordaje metodológico, ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje en geografía se sigue quedando corto y sigue desconociendo miradas diferentes a la física en la educación geográfica.

Por otro lado, desconoce los avances teóricos y metodológicos en el área, de autores de distintas partes de América Latina, que han trabajado el debate desde el ¿Cómo y Para qué? Enseñar geografía en los colegios. Se omiten y desconocen las miradas críticas y humanísticas²⁷ en la práctica de la geografía en la escuela. Simplemente, el enfoque se ha quedado sumamente rezagado, debido a que la geografía se entiende aún a partir de los

²⁷ Solo con los Estándares Básicos en Ciencias Sociales del 2004, se empieza a hablar de la percepción de los estudiantes desde la geografía. En la Ley General de Educación se retoman algunos autores que han trabajado desde la didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales.

fenómenos físicos sobre la Tierra y no a partir de una visión participativa de las personas. Aún se cree, como se comprobó en la práctica pedagógica, que la geografía solo es aquella que ve cambios físicos en los modelados terrestres y no una disciplina que tiene que ver con problemáticas de la ciudad. Para resumir lo anterior, el Cuadro. 5 compendiará los momentos anteriormente descritos en el texto.

Cuadro 5. Momentos importantes en la enseñanza de la geografía

Momentos importantes en la enseñanza de la geografía		
Siglo XIX	Siglo XX	Siglo XXI
Programa de instrucción pública de Santander(1826)	Iglesia católica en la educación(1900-1930)	Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales. El paradigma de la geografía física continua(2002)
Comisión Corográfica de Codazzi(1850-1859)	Escuela Nueva 1930-1952. Adopción de la antropogeografía	Estandares Curriculares en Ciencias Sociales(2004). Nuevas sugerencias didácticas desde la Geografía Humanística
Comisión Corográfica de Ponce de León(1860-1859)	Reforma Constitucional y educativa(1936)	Adhesión y nuevas sugerencias por parte de organismos internacionales como la OCDE(2011- Hasta Hoy)
Compendio de geografía general, física y especial de los Estados Unidos de Colombia de Tomás Cipriano de Mosquera(1866)	Modernización en la Educación (1952-1990) La geografía se convierte en obligatoria y en disciplina de las Ciencias Sociales	
La Nueva Geografía de Colombia del Gral Francisco Vergara y Velasco(1901)	Asamblea Constituyente y Ley General de Educación(1991-1994)	

Fuente. Elaboración propia

Por ello, a continuación se mostrarán diversas propuestas teóricas y metodológicas para nuestro país y para América Latina, que son importantes y deben ser tomadas en cuenta dentro de los currículos escolares, con el fin de cambiar la lógica memorística y de repetición presente en la enseñanza de la geografía en nuestro país. Apuestas desde Brasil, Argentina, México y Colombia serán abordadas en el siguiente apartado.

2.1.2.2. Algunas apuestas teóricas y metodológicas para la enseñanza de la geografía en América Latina y Colombia.

Académicos en diversas partes de América Latina han realizado una serie de trabajos desde el ámbito pedagógico y didáctico que buscan nutrir a la disciplina geográfica. Para el caso colombiano, algunos desde la geografía humanística se han destacado en este propósito. A continuación abordaremos algunas de estas propuestas y su pertinencia para el presente trabajo de grado.

En América Latina, hay diversidad de conocimientos didácticos dentro de la disciplina geográfica, pero el país que más destaca en estas propuestas es **Brasil**. Desde allí, autoras como Sonia Castellar y Jesusa Vilhena (2010) han expuesto falencias en los lenguajes que se concibe la geografía. Señala que para la enseñanza integral de la geografía se deben evidenciar otros tipos de textos y se deben realizar otro tipo de actividades dentro del aula que integren más activamente al estudiante con sus contextos específicos. Y no resaltar el aprendizaje memorístico únicamente.

En concordancia con Castellar y Vilhena, autores como Pagannelli (1986), resaltan la importancia de un cambio en los lenguajes escolares señalando que estos deben buscar la “alfabetización cartográfica” entendida desde el carácter subjetivo y las posibilidades que cada persona tenga de explorar nuevos mundos. Este trabajo, complementado por Lesann (2009) Almeida (2007) y Simielli (1999), no pretende seguir medidas cartográficas estrictas sino que busca potenciar las formas de representar símbolos y sentidos con respecto a un lugar y de repensar el espacio a partir de las percepciones de los sujetos actuantes en el mismo.

Por su parte, Pimienta (1997), señala que la geografía debe generar procesos graduales de construcción de identidad, resaltados a partir del conocimiento del mundo, de las representaciones y de su historia. A su vez, Bortolozzi y Pérez Filho (2000), exponen, en concordancia con los demás autores que la enseñanza de la geografía genera diferentes formas de ver a la naturaleza desde las relaciones antrópicas que allí se generan.

Estos trabajos desde el ámbito pedagógico y didáctico de los académicos brasileros, ponen en evidencia, la importancia de integrar las acciones de los sujetos en el ámbito geográfico y le dan un lugar importante a las relaciones entre el hombre y el espacio. En palabras de Castellar (2011) la geografía, no se debe quedar en el aprendizaje memorístico, sino que debe trascender y potencializar las percepciones del entorno de los estudiantes. Esta propuesta pone como participes a los niños de su proceso educativo y del proceso de enseñanza aprendizaje en general.

En Brasil, el avance de la geografía humanística ha sido significativo, es gracias a este paradigma, que se ha puesto en un lugar diferencial dentro de la enseñanza de la geografía en este país. Las sugerencias de los geógrafos para el currículo escolar, según Cavalcanti (2012), han sido escuchadas a fin de proponer nuevas formas de impartir este eje disciplinar. Pero la geografía humanística y de la percepción no ha sido la única línea emergente en geografía.

Por otro lado, la incursión de la geografía crítica en este país ha sido fuerte de la mano de autores como Lana Cavalcanti (2012), Robert Moraes (1984), Ana Alessandri Carlos (2001; 2014) y Rui Moreira (2009) especialmente que desde una postura marxista, han trabajado la incursión del capitalismo en la consolidación del espacio geográfico y en la enseñanza geográfica y han criticado el profundo empirismo en la metodología de los autores humanistas.

A pesar de que no profundizan sobre su apuesta escolar, los autores marxistas señalan que los escenarios escolares deben formar sujetos críticos y ciudadanos participativos en las lógicas de la ciudad que eliminen el anonimato de los individuos sobre sus espacios y que debe haber un punto medio entre la subjetivación absoluta y el abordaje de los espacios como contenedores de objetos.

En términos generales, Brasil ha logrado tener amplios referentes bibliográficos que trabajan la geografía desde distintos frentes y esto ha permitido aportar de manera significativa a las políticas educativas en su país. Aun entendiendo los reparos que geógrafos críticos tengan en cuanto a las propuestas de la geografía humanística, como lo menciona Cavalcanti (2012), esto ha permitido que se conforme un conjunto variopinto de propuestas y debates que nutren y dan vida a escenarios de discusión sobre el quehacer pedagógico y didáctico en el escenario escolar. Además ha permitido que algunas de las propuestas de estos académicos incidan directamente en las propuestas curriculares brasileñas

En continuación con lo anterior, las propuestas curriculares desde didactas y teóricos de América Latina, debe remontar el análisis a las propuestas generadas en Argentina. Para empezar Raquel Gurevich (2005; 2012) propone una serie de reformas a las maneras de enseñar geografía, expone que actualmente, estamos en un mundo globalizado y las nuevas tecnologías presentes en la educación geográfica, deben remitir a nuevos retos para los docentes.

La autora expone la necesidad de implementar dichos cambios en las lógicas escolares y propone muy al estilo de Fukuyama (1992) el “*fin de la historia*” y la necesidad de estar al corriente de nuevos retos de la actualidad y los acontecimientos. Por otro lado, su propuesta bandera en el

ámbito educativo es la creación de un *sistema global interactivo* (Gurevich, 2015) que responda a los ritmos de los acontecimientos actuales.

Desde luego, esta mirada es absolutamente cuestionable, debido a que olvida que una de las bases de la geografía es también la historia y las relaciones sociales. Además que su postura privilegia a la globalización como lugar preponderante en la geografía y en la sociedad, desconociendo y omitiendo intencionadamente las relaciones de dominación (Vega Cantor, 2007) y nuevas formas de acumulación por desposesión provenientes de este proceso impuesto (Harvey, 2005).

En contraposición a lo expuesto por Gurevich, surgen propuestas didácticas como las de Omar Tobio (2014), propone para la escuela un enfoque desde la territorialidad y la participación de las personas, entendida en sus trabajos desde los movimientos sociales. Al igual que los brasileros, Tobio resalta el papel de la construcción de identidades, entendido desde la participación de los ciudadanos y la acción colectiva de los sujetos en la sociedad. Su propuesta se enfoca hacia una participación ciudadana.

Finalmente, se resaltaré la propuesta de William Daros (1997) quien en sus apuestas pedagógicas, resalta la de la teoría de acción social, en la que se propone a los maestros, promover en los estudiantes el pensamiento crítico y generador de un cambio significativo en las lógicas hegemónicas de la sociedad. Si bien Daros, no se fundamenta, a partir de una línea de la geografía, su aporte para esta disciplina es significativo, en tanto, busca a partir de la crítica social, promover un modelo de ciudadano libre, democrático y participativo.

En México, por su parte, se puede destacar la propuesta de Álvaro Sánchez Crispín, quien destaca una serie de conocimientos fundamentales para el desarrollo de la geografía, entendiendo

la importancia de la geografía física y albergando nuevos procesos dentro del estudio espacial. El autor expone, desde la geografía de la percepción factores importantes para ser estudiados en la escuela, como el significado del lugar, en clave de agentes como los olores, sabores y sensaciones generadas por un lugar (Sánchez Crispín, 2006)²⁸. Por ello, llevar estas apuestas al aula por medio de diferentes cartillas didácticas resulta significativo.

Por último, en Colombia, las propuestas didácticas han sido abundantes y diversas en cuanto al campo de la geografía. Para empezar, resulta pertinente adentrarse en los esfuerzos pedagógicos promovidos desde las Universidades Distrital y Pedagógica²⁹, reunidos en el grupo GEOPAIDEIA (2010), quienes han recogido gran parte de las experiencias didácticas de profesores, académicos y estudiantes de geografía de América Latina.

Exponentes de este grupo como Alexander Cely Rodríguez, Nubia Moreno Lache (2010) y Amanda Rodríguez de Moreno (2000; 2010), sustentan nuevas formas de plantear la geografía escolar, a partir de la superación del aprendizaje memorístico y enmarcados dentro de la Investigación Acción Participativa (Fals Borda, 2007), que tiene como objetivo la implementación pedagógica con incidencia social. Además de ello, todos coinciden en tener en cuenta la percepción y cotidianidad de los estudiantes a la hora de generar propuestas didácticas y pedagógicas al respecto.

También resultan relevantes, los trabajos de la profesora Liliana Rodríguez Pizzinato (2007; 2018) quien resalta, claras disruptivas entre la enseñanza y la teoría geográfica, señala que no se ha logrado dar prácticas de adquisición de conceptos clave (Rodríguez de Moreno, 2010) y se

²⁸ Sánchez Crispín logra compilar gran cantidad de conocimientos de teóricos en México para compilar el libro de Conceptos Fundamentales en Geografía, a fin de ser aplicado por los docentes en las escuelas

²⁹ El Grupo Geopaideia se funda en el año 1995

siguen reproduciendo las malas prácticas de adquisición de conocimiento geográfico. Aún hoy se reproduce la misma lógica mecanicista de reproducción de saberes, y se siguen orientando currículos hacia la enseñanza de la geografía física en detrimento de la geografía humana.

Desde luego, GEOPAIDEIA, no es el único esfuerzo por recopilar y proponer mecanismos para la facilitar el aprendizaje de la geografía. En segundo lugar, los aportes de Raquel Pulgarín (2002)³⁰, junto con el grupo DIDES de la Universidad de Antioquía y Ovidio Delgado en las universidades Pedagógica y Nacional para la geografía humana en el ámbito escolar, han sido por demás significativos. Pulgarín (2002), por su parte, menciona la importancia del espacio geográfico y su inmersión en el ámbito escolar, exponiendo que para la consecución de este fin, en la escuela se deben potenciar herramientas didácticas como las salidas de campo y el trabajo, su propuesta es expresada de manera elocuente en los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) en la señala la necesidad de general marcos conceptuales suficientes para resolver diferentes problemáticas socioespaciales, resaltándolas a partir de miradas históricas, económicas y políticas relevantes

En cuanto a Ovidio Delgado (1989), en concordancia con Pulgarín y los demás autores, expone una crisis de saberes en el campo de la didáctica y la pedagogía. En primera medida, señala que los profesores de geografía desconocen su campo (Rodríguez de Moreno, 2010), y al desconocerlo, sus metodologías y trabajos pedagógicos, son sumamente pobres a la hora de iniciar las actividades en el aula. Por ello Delgado, propone la visibilización de las relaciones entre hombre- naturaleza y que se reconozcan conceptos del orden espacial para realizar un acercamiento de forma más uniforme al estudiante.

³⁰ Raquel Pulgarín adelanta sus investigaciones basada principalmente en su experiencia desde la Universidad de Antioquia y varios grupos de trabajo allí

Lo anterior, permitió evidenciar, que la problemática del aprendizaje memorístico expuesta por autores tanto colombianos como extranjeros, se convierte en un problema difícil de resolver. Junto con ello, se ven expuesto a estrategias, de orden tecnológico, simbólico o arquitectónico que buscan un alejamiento de los espacios de la ciudad. Junto con lo anterior, es necesario mencionar, que las dinámicas económicas finalmente terminan por afectar el proceso de interacción en las ciudades y esto no es mayormente abordado por los autores anteriormente tratados.

Entendiendo esta problemática, la geografía radical surge como el mecanismo ideal para resolver las problemáticas que se dan dentro de la disciplina geográfica y que son mencionadas por los didactas y teóricos de la geografía mencionados con anterioridad. En primera medida, resalta la relación entre hombre y medio y no solo incluye las percepciones sino que las entrelaza con un trabajo teórico surgido a partir de las rentas del suelo y la incidencia del capitalismo en las prácticas como ciudadanos.

En segundo lugar, la geografía crítica, debido a la poca producción en el ámbito educativo, se presenta como una apuesta importante para no entender el espacio desde la extrema subjetividad y desde el positivismo meramente. Finalmente, es la geografía crítica, la única de las corrientes metodológicas, que se logra adaptar a las categorías de análisis del presente trabajo de grado. Ya que abarca problemas urbanos modernos y se remite a la historia de los lugares para trabajarlos, así mismo, tiene en cuenta las problemáticas de corte económico y social, que afectan a la población, en clave de las categorías de análisis.

2.1.2.3. Pertinencia de la geografía crítica en el abordaje de las categorías de análisis

Entendiendo el panorama realizado en el apartado 2.1.2.2, el presente trabajo de grado, toma los preceptos de la geografía crítica y de la teoría crítica urbana (Brenner, 2017) aplicados a la práctica escolar. Ya que es a partir de ellos, que se pueden estudiar más claramente los distintos fenómenos que ocurren dentro de la ciudad, a partir de prácticas, usos y apropiaciones enmarcadas dentro del modo de producción capitalista. Como lo reseña Delgado (1989). El interés de la geografía radical, es variado y se enfoca en la actuación del hombre con su medio, enfatiza en el espacio social de los sujetos, aquel que es producido desde las transformaciones humanas.

En concordancia con esto la propuesta pedagógica, realizada en el presente trabajo de grado, se aleja parcialmente de las visiones humanísticas, en tanto estas, generan una profunda subjetivación de las dinámicas de ciudad y niegan procesos históricos de construcción de la ciudadanía. También la propuesta se aleja, más ampliamente de las visiones posmodernas, en las cuales el espacio y el ciudadano se constituyen a partir de encuentros virtuales alejados de los espacios vividos y socialmente construidos. Así como de encuentros pasajeros en donde escasean las relaciones sociales y priman los lugares de tránsito sin significado ni relaciones sociales (Augé, 1992).

La pertinencia del trabajo a partir de la geografía radical, permite enlazar la práctica con la teoría urbana crítica, en tanto permite ver a mayor profundidad cambios dentro de la estructura social desde las dinámicas estructurales. También resultaba necesario, realizar una apuesta desde el ámbito escolar a partir de la enseñanza de problemáticas urbanas, debido a la escases de propuestas en el país desde estas visiones críticas. Por ello, como se verá a continuación, se realizó una propuesta pedagógica con el fin de realizar un acercamiento de los estudiantes hacia

las dinámicas del uso del suelo. Además de resaltar, las formas de acción ciudadana y un reconocimiento de los espacios públicos.

Por otro lado, este trabajo permite desarrollar los métodos de investigación usados por la geografía urbana, en cuanto al conocimiento de la ciudad. Esta rama de la geografía crítica, permite interactuar con los sentidos y significados que los diferentes actores le dan a la ciudad. Por ello, la geografía urbana será un punto fundamental a la hora de entender el proceso de práctica pedagógica en el colegio José Martí. Como se verá a continuación.

2.2. MARCO METODOLÓGICO

En este punto, se abordarán las generalidades de la propuesta pedagógica aplicada con los estudiantes del Colegio IED José Martí de los grados 501 y 502 de la Sede D de la institución. Para empezar, este apartado tendrá presente las generalidades de la propuesta pedagógica y la pertinencia del Aprendizaje Basado en Problemas como enfoque metodológico de la propuesta. En un segundo momento, se abordará la estructura de campo, teniendo en cuenta las problemáticas identificadas en la observación y el trabajo dentro del aula.

2.2.1. El Aprendizaje Basado en Problemas. Enfoque metodológico escogido para la práctica pedagógica.

La presente propuesta didáctica y el trabajo de grado, no adoptarán un modelo pedagógico como forma de entender las problemáticas escolares y como metodología de enseñanza. Entendiendo lo expresado por Martínez Sánchez (2019), como una forma de no encasillar el conocimiento de los estudiantes a un modelo insuficiente.

Entendiendo estas problemáticas, la propuesta didáctica adopta al Aprendizaje Basado en Problemas, concibiéndolo como la forma de generar procesos participativos dentro del aula de clases por parte de los estudiantes. Esta forma de enseñanza, se basa en que el niño, explore recursos e investigue, a fin de fortalecer sus conocimientos. Con esta propuesta, se pone al estudiante en cuestión constantemente, con el propósito de que encuentre mecanismos de resolución de problemáticas que lo ponen a prueba como sujeto. Este enfoque privilegia al estudiante como creador y articulador de criterios propios (Moreno, 2018).

A su vez, este enfoque se diferencia de los otros, porque no pone en un segundo plano al docente dentro de la formación del estudiante, como lo hacen otros, sino que pone en un papel participativo y formativo el papel del educador. El maestro, se privilegia como facilitador, pero en esta ocasión de diferentes escenarios problematizadores que permitan la apropiación de nuevos conocimientos (Cogollo, 2009; Moreno 2018).

Entendiendo lo anterior, este enfoque, favorece los procesos de enseñanza de los estudiantes y permite de la mano del maestro generar conocimientos complementarios y significativos en el área de estudio. Por ello, resulta el enfoque más pertinente de estudiar para analizar las dinámicas urbanas hasta entonces expuestas a partir de las categorías de análisis.

Por otro lado, la escogencia del enfoque pedagógico se dio debido a la mirada crítica al PEI del Colegio José Martí, que establece su forma de impartir el conocimiento, a partir del *modelo desarrollista social*, el cual señalan como una construcción propia de la institución. Dicho modelo, concibe la importancia del desarrollo individual de las personas a partir de sus experiencias formativas con otro, entendiendo las distintas etapas de “*maduración biológica de los estudiantes*” (IED José Martí, 2018), para realizar los currículos acordes al desarrollo

cognitivo y biológico de los estudiantes, muy ceñido bajo las etapas del desarrollo cognitivo, presentadas por Jean Piaget³¹

En segundo lugar, el colegio utiliza el enfoque constructivista dentro de su práctica, señalando que este se aleja de posturas tradicionales en educación, debido a que pretende la integración del estudiante y su entorno para la construcción como sujeto. Así como integra procesos de horizontalidad en el proceso educativo. Nuevamente citando las etapas del desarrollo de Piaget integrar su postura.

Entendiendo lo anterior, el Aprendizaje Basado en problemas, permite analizar de forma crítica el modelo desarrollista social y permite dar un papel más relevante al estudiante y a sus cuestionamientos sobre las temáticas abordadas, junto con ello, permite romper con las categorías piagetianas que pretenden categorizar por edades y etapas de conocimiento a los estudiantes, ya que el presente trabajo, propende por integrar conocimientos como el de la ciudad y la ciudadanía, sin ningún limitante de edad. Propone a los actores que actúan en estas categorías a partir de la participación, sin distingo de ningún sentido. Además los cuestionamientos de los estudiantes, desde este enfoque deben buscar la construcción de una nueva forma de ver el mundo a partir de la resolución de problemas sociales relevantes.

El Aprendizaje Basado en Problemas, (Cogollo, 2009) propone que los estudiantes indaguen sobre su quehacer como ciudadanos y que permitan formar un pensamiento crítico entorno a las diferentes dinámicas urbanas que se presentan en su ciudad. Esta metodología, pretende realizar

³¹ Piaget expone cuatro etapas en el desarrollo cognitivo de los niños 1)Sensoriomotora (de 0 a 2 años) 2)Preoperacional (de 2 a 7 años) 3)Operaciones concretas(de 7 a 11 años) 4) Operaciones formales (de 12 años en adelante)

cambios sustanciales al modelo desarrollista social, que promueve la competencia sobre la construcción social y de pensamiento crítico que desde la geografía urbana se promueven.

Finalmente, el Aprendizaje Basado en Problemas permite, según lo visto en la caracterización de la población de los grados 501 y 502, incentivar el pensamiento crítico, a partir de constantes cuestionamientos de las realidades sociales que tocan los contextos de los estudiantes, a nivel local y nacional. Con este enfoque, se remite al estudiante a la búsqueda de soluciones a conflictos sociales relevantes para su experiencia como ciudadanos. En cuanto al estudio desde la geografía urbana, se debe remitir al estudiante al conocimiento de su ciudad a través del cuestionamiento de las problemáticas que en ella se presentan, con el fin de buscar posibles soluciones a este tipo de dinámicas.

2.2.2. Estructura de campo y propuesta desde el campo didáctico.

La propuesta del presente trabajo de grado, se enlaza, como se mencionó anteriormente, con tres categorías de análisis principales: ciudad, ciudadanía, espacio público desde las cuales, se identifican problemas sociales y urbanos relevantes, que han trastocado la experiencia dentro de la ciudad de los estudiantes. Junto con estas categorías, se propusieron tres subcategorías complementarias a las primeras, derecho a la ciudad, violencia urbana y paz, entendiéndolos también a partir del trabajo desde el escenario de Cátedra de la paz, con el fin de fortalecer la comprensión de las categorías y permitir un desarrollo más ameno de la práctica pedagógica para los estudiantes.

Entendiendo lo anterior, se abordarán los objetivos propuestos desde el presente trabajo de grado con el fin de entender las potencialidades de una propuesta de esta índole, por otro lado, se desglosarán las categorías conceptuales abordadas durante el desarrollo de la práctica, se

evidenciaran los problemas dentro del escenario y se realizará una reflexión en torno a lo que se propuso para el trabajo en el aula. Entendiendo esto, para facilidad lectora se propondrá una matriz de análisis que desglose lo expuesto anteriormente y permita relacionar los aspectos relevantes trabajados para cada categoría.

Cuadro 6. Estructura de campo para el desarrollo de la propuesta en el colegio José Martí

CATEGORÍA CONCEPTUAL	SUBCATEGORÍA(S) COMPLEMENTARIA	IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS	PROPUESTA	REFLEXIÓN	HERRAMIENTAS DIDACTICAS
<i>CIUDAD</i>	Derecho a la ciudad y derechos fundamentales	En las prácticas escolares del colegio, se evidenció un desconocimiento acerca de la ciudad como concepto. Los estudiantes se reconocían como ciudadanos pero no le hallaban mayor relevancia a estas problemáticas. Junto con ello, se evidenció el poco abordaje teórico desde esta área de la geografía urbana. Los estudiantes conocen generalidades de la ciudad pero no la especificidad del medio urbano de Bogotá. Por otro lado, reconocían varios de sus derechos como ciudadanos pero no tenían conocimiento frente al derecho a la ciudad como concepto. Este era desconocido para ellos	1. A partir de un reconocimiento previo evidenciar la forma en que los estudiantes identifican a la ciudad	Los estudiantes deben reconocer su lugar dentro de la ciudad con el fin de participar activamente en ella. Por ello, las preguntas a los estudiantes pretendían abordar temáticas relacionadas con la concepción que tenían de su ciudad, así como las formas en las que los estudiantes y sus familias llegaron a la ciudad, dejando en evidencia los diferentes procesos migratorios que dieron con la llegada de sus familias a la ciudad. El pretendido con estos es conocer la forma en que los estudiantes se identifican dentro de la ciudad	Representaciones artísticas basadas principalmente en el dibujo y la expresión de formas relacionadas, basadas principalmente en las representaciones gráficas de un problema.
			2. Desde un acercamiento a sus padres, evidenciar sus acercamientos a la ciudad		Interlocución con actores y miembros de su familia a fin de conocer las experiencias familiares de sus entornos
			3. Reconocer los derechos fundamentales para los ciudadanos		Reconocimiento de marcos constitucionales mínimos de aprendizaje. Reconocimiento como ciudadanos de derechos en la Constitución, a partir de resaltar la importancia que estudiantes les daban a sus derechos
<i>CIUDADANÍA</i>	Capitalismo y segregación urbana	En el escenario, se evidenció un desconocimiento de su papel dentro del proceso capitalista. A los estudiantes se les había realizado un acercamiento al concepto desde el área de las matemáticas y desde el área de Ciencias sociales, pero no se había dado una definición concreta a las problemáticas. Por otro lado, no se había trabajado sobre la cuestión de la ciudadanía más que a partir de la ética y valores morales impartidos, más no desde una mirada crítica de la sociedad.	1. Reconocer la importancia de la participación ciudadana dentro de las lógicas de la ciudad	A los estudiantes se les deben exponer formas de participación ciudadana, a su vez se proponen formas de acción frente al modo de producción capitalista, que afecta las formas y las relaciones entre los ciudadanos y su ciudad. Finalmente se busca un reconocimiento de las diferentes desigualdades urbanas presentes en la ciudad de Bogotá.	Representaciones basadas en imágenes para brindar contextos pertinentes a los estudiantes
			2. Entender el ejercicio de ciudadanía a partir de su incidencia en el capitalismo		A partir de medios audiovisuales y por medio de la película "el precio del mañana" de Andrew Niccol reconocer las dinámicas de un ciudadano en este modo de producción
<i>Espacio público y parques</i>	Conflictos urbanos y escenarios de paz.	En este punto se denotó que muchos estudiantes, no tenían conocimiento de los conflictos ocurridos en la ciudad aun cuando en su experiencia cotidiana los padecen frecuentemente. Por otro lado, a los estudiantes les cuesta ser propositivos a la hora de exponer respuestas ante problemáticas urbanas relevantes. Por otro lado, se evidenció que los estudiantes añoran un proceso más cercano con los parques, pero pocos pueden interactuar constantemente con ellos	1. Evidenciar la importancia de los parques para la ciudad de Bogotá y para los niños	Los niños, como nuevos actores de importancia dentro de la ciudad, deben ser reconocidos a partir de su participación dentro de los espacios públicos. Es dentro de espacios como los parques que ellos pueden ser actores partícipes de las dinámicas de la ciudad y pueden convertirse en garantes de la democracia (Vory, 2005).	Por medio de expresiones artísticas de cualquier tipo, mostrar la importancia de los parques para la ciudad, según la concepción de los niños
			2. Reconocer la importancia del espacio público dentro de la ciudad, entendiéndolo como el eje vital de la misma		Por medio de la película "como el gato y el ratón" de Rodrigo Triana, reconocer problemáticas como la segregación urbana y la
					Por medio de una carta hacia el Presidente de la República y la Alcaldesa electa de Bogotá, realizar propuestas para solucionar las problemáticas vistas a lo largo del desarrollo de la cátedra de la Paz

Fuente: Elaboración propia.

CAPITULO 3. SISTEMATIZACIÓN Y RESULTADOS DEL PROYECTO PEDAGÓGICO CON LOS ESTUDIANTES DEL IED JOSÉ MARTÍ

La experiencia de campo con los estudiantes de los grados 501 y 502 del Colegio José Martí, realizada a partir de las categorías de análisis relacionadas en el anterior capítulo y entendida dentro de los parámetros propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2015) para el desarrollo de la Cátedra de la paz. Se llevaron a cabo diferentes proyectos con los estudiantes a fin de entender, la importancia de los conceptos abordados, para su vida cotidiana y la pertinencia del trabajo pedagógico para el escenario de práctica pedagógica en este colegio. Por ello, este capítulo expondrá más ampliamente, la aplicación de lo expuesto en el Cuadro. 6 y en las diferentes unidades didácticas propuestas por el presente trabajo de grado y que se encuentra relacionados en los Anexos del mismo.

Dentro del proceso de práctica pedagógica, se propusieron cinco unidades didácticas, en las cuales se trabajaban las categorías ciudad, ciudadanía y espacio público y dos ejes complementarios como lo fueron el eje de *espacio y conflicto* y finalmente el de *espacio y paz* (Véase. Anexos). Destinado y desarrollado durante 16 sesiones de clases, dentro del aula.

Con el fin de realizar una reflexión importante de las diferentes sesiones trabajadas durante el escenario de práctica pedagógica, se desglosarán sesión a sesión las actividades realizadas durante los tres ejes principales de la práctica, analizando los resultados evidenciados con dichas actividades, su relación con el enfoque pedagógico y su pertinencia en clave del desarrollo teórico del trabajo de grado. Por ello, los resultados se presentarán por medio de varias matrices de análisis que explicarán de manera más clara lo anteriormente descrito.

Cuadro 7. Matriz de análisis. Unidad didáctica #1 La Ciudad y el derecho a la ciudad.

Sesión	Problemas abordados	Reflexión de las actividades
Primera	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es la ciudad? - Diferencias y composición del campo y la ciudad 	<p>En el desarrollo de esta actividad, se buscaba evidenciar el conocimiento que tenían los estudiantes acerca de la ciudad. Para tal fin, se desarrolló un dibujo colectivo, el cual permitía dar cuenta de las distintas concepciones de los estudiantes con respecto a la ciudad.</p> <p>En el desarrollo de dicha experiencia, los estudiantes resaltaron la importancia de los medios de transporte y centros financieros dentro de la ciudad. En esta experiencia, empiezan a aparecer los parques como centros importantes de la ciudad. Los estudiantes resaltaban de forma indiciaria a los parques dentro de la ciudad (Véase Anexo. 1). No reconocieron a la ciudad sin los parques.</p> <p>Por otro lado, se planteó un cuadro comparativo, el cual permitía dar cuenta de las diferencias que los estudiantes concebían en torno al campo y la ciudad, con el propósito de encontrar las formas en que los estudiantes reconocían algunos elementos de la ciudad no denotados anteriormente.</p> <p>En este punto, los estudiantes lograron evidenciar la carencia de los espacios recreativos y deportivos en el campo, reconociendo la importancia de este tipo de escenarios dentro de una ciudad.</p>
Segunda	<ul style="list-style-type: none"> - Derecho a la ciudad ¿qué es y cómo se entiende? - ¿Cuáles son los derechos fundamentales que los niños y las niñas tienen? 	<p>Entendiendo lo elaborado en la sesión anterior se propuso el trabajo con los estudiantes de realizar una consulta en casa que permitiese dar cuenta de las formas en que los estudiantes comprendían la categoría de derecho a la ciudad. Por otro lado, se realizó una indagación que permitiese evidenciar el contexto social de los estudiantes al responder las preguntas ¿Por qué vivimos en la ciudad? ¿Qué entienden por derecho a la ciudad? Y finalmente ¿cuáles son mis lugares favoritos de la ciudad?</p> <p>Al dar respuesta a estos cuestionamientos, los</p>

		<p>estudiantes mencionaron la importancia del derecho a la ciudad y mencionaron, que este les brindaba la posibilidad de jugar e interactuar dentro de la ciudad</p> <p>Por otro lado, los estudiantes mencionaban que su estadía en la ciudad era producto de diferentes procesos. Algunos llegaron a mencionar que era producto de la violencia que sufrió su familia y les obligó a migrar.</p> <p>En clave de estos dos momentos de la clase, se propuso el abordaje de algunos artículos constitucionales a fin de que los estudiantes entendiesen la importancia y el lugar de la niñez dentro de la Carta Magna a fin de enlazar estos artículos con la importancia del derecho a la ciudad como concepto.</p>
Tercera	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué son derechos fundamentales? - ¿Cuáles son los derechos fundamentales? 	<p>Con el propósito de reconocer lo trabajado en la unidad didáctica #1 se propuso realizar un taller que pudiese dar cuenta del reconocimiento de los derechos fundamentales por parte de los estudiantes.</p> <p>Durante el desarrollo de estos ejercicios, se indagaron sobre los derechos y deberes que ellos consideraban importantes para los ciudadanos. En varios de los trabajos realizados se resaltó la importancia de derechos fundamentales como la salud, educación, la vida y la recreación, entre otros.</p> <p>Para el trabajo de grado, resultó fundamental la forma en que los niños entendieron e interiorizaron el derecho a la ciudad, como uno de los derechos fundamentales. Al consultarles sobre sus respuestas, los estudiantes mencionaban que este derecho era importante para sus vidas porque les facilitaba la posibilidad de recrearse y jugar en libertad.</p> <p>El cierre de esta unidad didáctica fue por demás significativo puesto que los estudiantes lograron en su mayoría reconocer la importancia de la ciudad y el derecho a la ciudad para su experiencia</p>

		urbana y su vida social a partir de cuestionamientos sobre su experiencia cotidiana
--	--	---

El espacio destinado para trabajar la categoría de ciudad fue de tres sesiones, en las cuales se utilizaron herramientas didácticas basadas en indagaciones y talleres interactivos que permitiesen dar un papel participativo a los estudiantes. Por ello, el concepto se empezó a desarrollar con una sesión introductoria, que permitiera dar cuenta de los conocimientos previos de los estudiantes acerca de la categoría. Para empezar, se debe mencionar la importancia que los estudiantes le dieron a los medios de transporte y escenarios recreodeportivos en la ciudad, muy cercanos a la experiencia de los estudiantes³². Tal y como se evidencia en las imagen 10.

Este ejercicio, favoreció la participación de los estudiantes de ambos cursos y resultó siendo un ejercicio valioso ya que permitió evidenciar la forma en que los estudiantes a la ciudad y las particularidades de la misma, frente al campo por ejemplo. Por otro lado, permite evidenciar particularidades de una ciudad del estilo de Bogotá. Entendiendo lo anterior, se pudo plantear, una consulta en casa que incluyera la importancia del derecho a la ciudad y los procesos migratorios hacia la ciudad.

Por su parte, para la segunda y tercera sesión, se **propuso** el abordaje del concepto de derecho a la ciudad (Lefebvre, 1962; 2013) y las formas de consolidar este derecho a partir de la ciudadanía (Véase imágenes 11 y 12). Para el desarrollo de este ejercicio se **propuso** realizar un taller que diera cuenta de la forma en que los estudiantes concebían sus derechos tanto **a partir** de la Constitución como desde las formas de apropiación propuestas por los estudiantes.

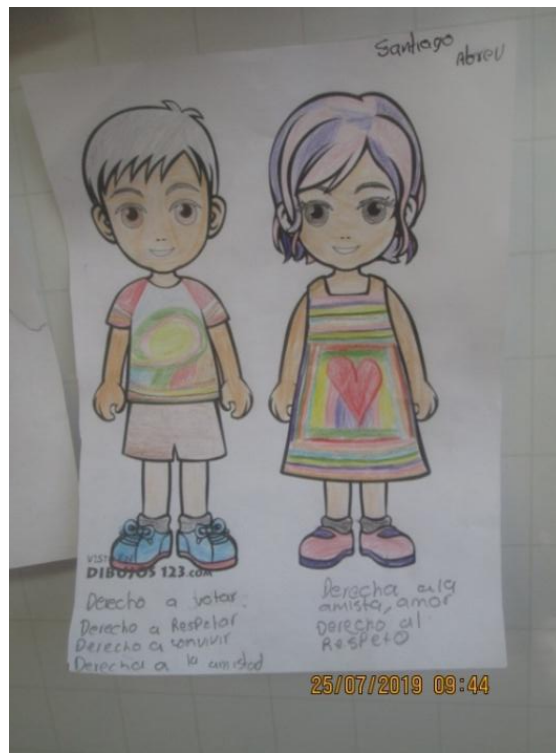
³² La mayoría de los estudiantes resaltaron el importante papel que juega el Transmilenio para su ciudad, exponen que este medio de transporte es fundamental para el desarrollo de la ciudad

Estos ejercicios evidenciaron en **primera medida** las formas por medio de las cuales los niños reconocían y proponían formas de entender y concebir el derecho a la ciudad, los estudiantes comprendieron que el papel de la ciudadanía como garante de este derecho debía ser activo, por ello, tanto en la segunda como en la tercera sesión, los estudiantes mencionaban la importancia de sus derechos fundamentales concebidos constitucionalmente y la necesidad de garantizar los derechos para los niños dentro de las ciudades.

Durante el desarrollo de esta unidad didáctica, se propuso al estudiante indagar constantemente, a fin de realizar un acercamiento a los diferentes conceptos trabajados. Entendiendo esta búsqueda dentro del Aprendizaje basado en Problemas, el estudiante se ponía en cuestionamiento constante, a fin de convertirlo en protagonista de su propio proceso formativo a partir de una guía constante del maestro. Generalmente los estudiantes debían indagar a padres o familiares con el fin de realizar un primer acercamiento a los conceptos descritos anteriormente.

Entendiendo esto, con los estudiantes se pretendió proponer propuestas a fin de reconocerlos como actores importantes para la ciudad. En este punto, los niños en sus búsquedas por participar en la ciudad (Tonucci, 1998) resaltan la importancia de sus derechos como ciudadanos, a fin de exigir el cumplimiento de los mismos. El reconocimiento de algunos de sus derechos fundamentales, permitió que en ejercicios posteriores se evidenciaran miradas críticas en cuanto a la forma de ver las desigualdades sociales y urbanas, tal y como se verá más adelante.

Imagen 12. Derechos y deberes como ciudadano



Realizado por: Edy Santiago Abreu, estudiante del grado 501 del colegio IED José Martí. Fuente propia

Imagen 13. Derechos y deberes como ciudadanos



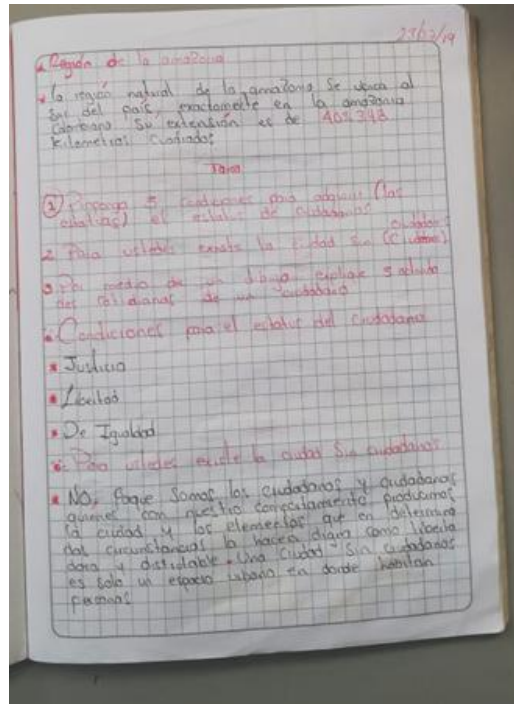
Realizado por: Karen, estudiante del grado 501 del colegio IED José Martí. Fuente propia

Cuadro 8. Matriz de análisis. Unidad Didáctica #2. La Ciudadanía.

Sesión	Problemas abordados	Reflexión de las actividades
Cuarta	<p>¿Qué es un ciudadano?</p> <p>¿Qué es capitalismo y como se entiende la concepción de ciudadano en este modo de producción?</p> <p>¿De qué forma el capitalismo afecta al ciudadano?</p>	<p>Con el fin de entender la categoría de ciudadanía a partir de las dinámicas propias del capitalismo, se les propuso a los estudiantes ver la película de Andrew Niccol (2011) “<i>el precio del mañana</i>”, en la cual se explica de manera elocuente las formas de control de la vida cotidiana que trae consigo el capitalismo. Adicionalmente, resalta las categorías de capitalista y capital, propuestas para el desarrollo de esta clase.</p> <p>La recepción de la película fue muy positiva, los estudiantes, entendieron y se apropiaron</p>

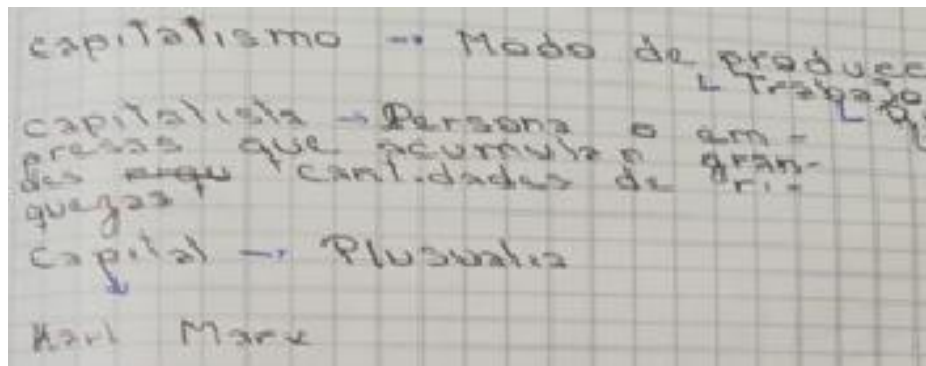
		<p>rápido de los conceptos y entendieron, que el capitalismo afecta a los modos de vida, además de regular la condición del ciudadano.</p> <p>Las respuestas de los estudiantes se basaron a la impresionante forma en que el dinero (en la película el tiempo), mediaba las condiciones de vida de las personas, al punto de medir la expectativa de vida de las personas. Por otro lado, a los estudiantes les llamó la atención las profundas desigualdades dadas entre personas adineradas y personas pobres. Señalaron que la riqueza no solo dominaba las condiciones de vida, sino que era una característica diferenciadora entre los habitantes de una ciudad o país.</p> <p>Esto resulto muy significativo, teniendo en cuenta el poco acercamiento que habían tenido con dicho concepto. A partir de allí, se puede exponer una primera conclusión y es que los estudiantes, comprendieron la generalidad del concepto de capitalismo e interiorizaron la afectación del capitalismo entorno a las condiciones de vida de los ciudadanos. Junto con ello, los estudiantes forjaron estos conceptos de manera crítica, evidenciando que estas problemáticas afectan a todas y cada una de las personas.</p>
<p>Quinta Primera parte</p>	<p>¿Qué desigualdades urbanas sufren los ciudadanos en Bogotá?</p>	<p>En esta sesión por su parte, se resaltaron formas de desigualdad social, haciendo énfasis en los guetos norteamericanos, con el fin de poder realizar un acercamiento previo al concepto de espacio público. Allí se desglosaron las características de este tipo de lugares y se realizó un símil con los lugares que podían tener estas características en Bogotá como el Bronx o el Cartucho.</p>

Imagen 14. Trabajo en casa sobre la ciudadanía



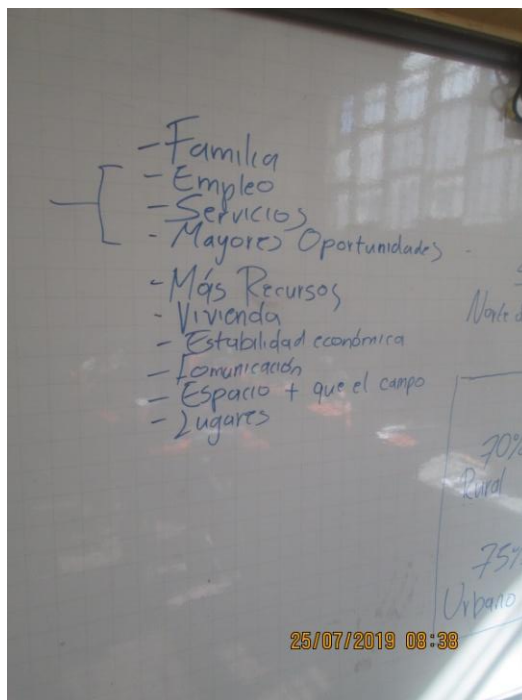
Trabajo en casa sobre la ciudadanía. Realizado por Laura Poveda. Curso 501. Colegio José Martí. Fuente Propia.

Imagen 15. Explicación sobre el capitalismo, capital y capitalista



Elaborado por estudiante curso 501 basado en la explicación brindada en clase. Fuente propia.

Imagen 16. Respuestas de los estudiantes a la pregunta. ¿Por que vivimos en la ciudad?



Fuente: Elaboración propia

Las actividades realizadas durante este proceso, resultaron ser de las más significativas dentro del proceso de trabajo pedagógico. En este proceso se planteó como objetivo entender la condición de ciudadano dentro del modo de producción capitalista. Para tal fin se propuso una sesión de cine reflexivo en el cual se emitiría la película “*el precio del mañana*” de Andrew Niccol, película que expone las dinámicas y desigualdades propias dentro del sistema capitalista.

En este momento, entendiendo las características del Aprendizaje Basado en Problemas, los estudiantes lograron comprender por si mismos categorías de análisis como capital, capitalismo y capitalista, cuando menos en una etapa inicial. Por otro lado, lograron interiorizar las condiciones desiguales impuestas por el sistema capitalista y que afectan directamente a la condición de ciudadanía (Alessandri, 2001) La actividad les permitió a los estudiantes definir claramente una posición crítica en torno a las características propias del capitalismo para la ciudadanía.

Cuadro 9. Matriz de análisis #3 El espacio público y los parques.

Sesión	Problemas abordados	Reflexión de actividades
<p>Quinta</p> <p>Segunda parte</p>	<p>¿Qué es un espacio público y cuál es su importancia para la ciudad?</p> <p>¿Cuáles espacios son públicos y cuáles no lo son?</p> <p>¿Cuál es la importancia de los parques para la ciudad?</p>	<p>Con el fin de realizar un acercamiento a los espacios públicos y su importancia, se dividió la sesión 5 en dos partes, la primera, pretendía terminar las generalidades del concepto de ciudadanía y enlazarlo con las dinámicas dentro del espacio público.</p> <p>Los estudiantes, en una indagación inicial, expusieron que desconocían que era un espacio público, pero mencionaban que <i>“los espacios públicos son espacios verdes”</i>³³ o <i>“son lugares en los cuales podemos jugar y compartir”</i>³⁴.</p> <p>Para comprender dicho concepto se propuso a los estudiantes un ejercicio basado en el juego “tingo tingo tango”, con el fin de analizar imágenes propuestas en unas diapositivas (Véase imagen 16 y 17) y que pudiesen explicar a los estudiantes, la diferencia entre un espacio público de un espacio privatizado.</p> <p>La discusión en torno a estos escenarios se dio principalmente al visualizar imágenes como la del centro comercial, los estudiantes mencionaban que estos espacios eran públicos, debido a la afluencia de público, a la percepción de la seguridad y la gratuidad en el ingreso a estos lugares. Al ser interpelados por el docente bajo la premisa “en los centros comerciales los obligan a comprar para eso fueron diseñados. Los estudiantes interpelaron que no era así, debido a que <i>“nadie te obliga a comprar y tú eres libre de hacer lo que quieras en un centro comercial”</i>³⁵. Ante esta respuesta se explicó</p>

³³ Respuesta brindada por Arley, estudiante del 501 del Colegio José Martí

³⁴ Respuesta brindada por Laura Poveda, estudiante del 501 del Colegio José Martí

³⁵ Respuesta brindada por Lina, estudiante del 501 del Colegio José Martí

		<p>que la función de los centros comerciales, se basa en la adquisición de ganancias y la posibilidad comercial del lugar, más no se interesaba en que hubiese relaciones sociales. Tampoco fungía como un lugar que redujera la brecha social de la comunidad, sino que por el contrario, en algunos casos la ampliaba y la volvía más notoria</p> <p>Por otro lado al visualizar imágenes como las del parque o las de las plazas o calles, los estudiantes mencionaron que estos si eran espacios públicos, en tanto permitían la construcción de relaciones sociales sin distinción de clase, raza o sexo. Aun así, se mencionó que hay mecanismos que ponen en amenaza la consolidación de estos espacios, como espacios públicos. Ya que en parques o plazas, hay dinámicas de uso y apropiación sobre el espacio, que afectan la experiencia cotidiana de estos lugares.</p>
Sexta	¿Cuál es la importancia de los parques para la ciudad y para la experiencia de la niñez?	Esta sesión debido a dinámicas del colegio, se pudo realizar con un solo grupo y hubo poco tiempo para su realización, por ello, se realizó una retroalimentación de una indagación en casa que podía dar cuenta de la importancia de los parques para los padres y familiares de los niños. Las respuestas encontradas de los padres fue significativa en tanto pudieron dar cuenta de la importancia de los parques para la ciudad, puesto que algunos, debido a procesos migratorios no conocieron un parque en su niñez o juventud
Séptima	Diferencias entre el parque Tercer Milenio y el Parque Simón Bolívar	En la sesión 7, se enfocó el trabajo hacia la importancia de los parques en la ciudad, resaltando generalidades de dos parques con características diferenciadas, como lo son el parque Tercer Milenio y el parque Simón Bolívar. Con el fin de exponer las lógicas de construcción de ambos parques y las lógicas históricas del lugar
Octava	¿Qué importancia tienen los parques como espacio público para la ciudad?	Hacia la sesión final de este módulo, se propuso un proyecto final de aula que tuviera presente la importancia que los niños le daban

		<p>a los parques para la ciudad.</p> <p>Los estudiantes evidenciaron la importancia de los parques para la ciudad, resaltando la importancia de estos escenarios para los niños. Según las respuestas de algunos, los parques son fundamentales para los niños, debido a que estos escenarios, satisfacen las necesidades de juego, ocio y recreación de las personas</p> <p>Esto lo podían expresar por cualquier medio artístico. Los resultados de este trabajo fueron absolutamente significativos. Los estudiantes, resaltaban la importancia de los parques para la ciudad, porque en ellos se puede jugar y rescatar el derecho a la ciudad. Además, resaltaban su condición de ciudadanos como actores de cambio para la ciudad. Véase imágenes 18 y 19.</p>
--	--	--

Imagen 17. Diapositivas, dinámicas de uso y apropiación del suelo urbano en Bogotá

Ventas ambulantes



Apropiación de la calle



Lugares de peregrinación



Espacios formalizados



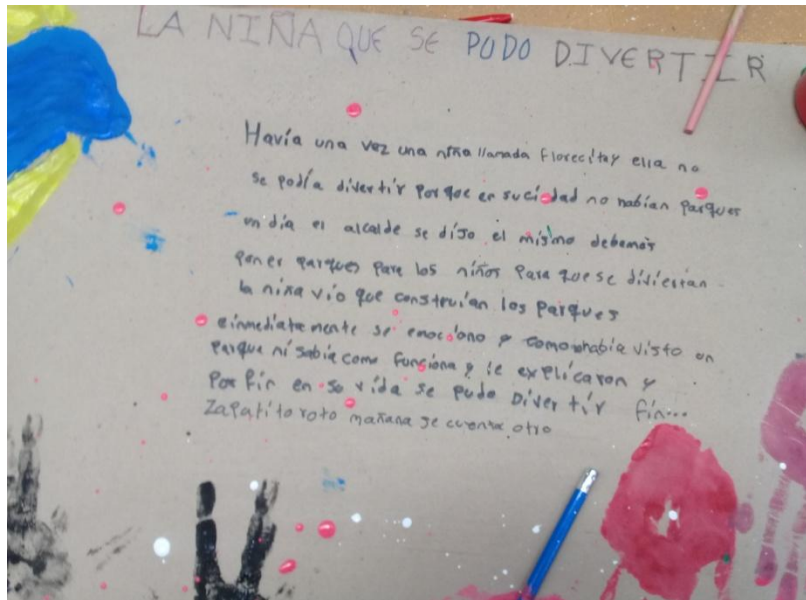
Fuente: Elaboración propia

Imagen 18. Diapositivas, dinámicas de uso y apropiación del suelo urbano en la ciudad de Bogotá.



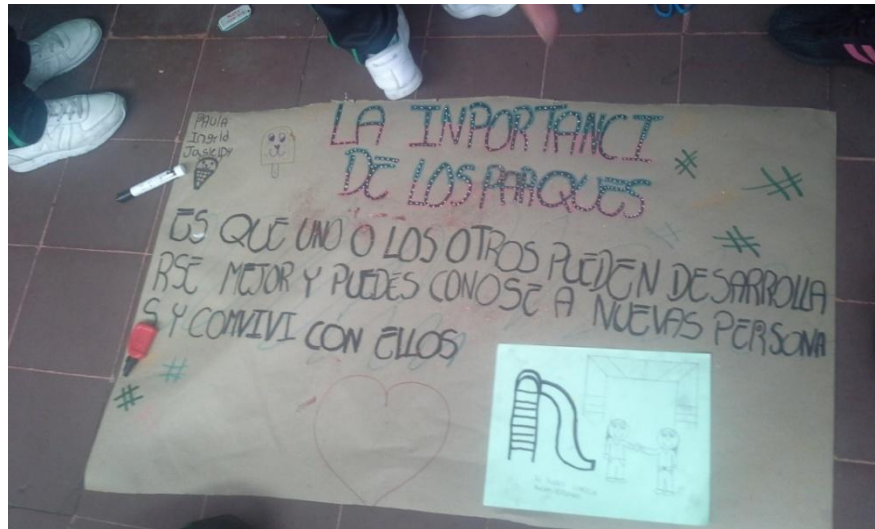
Fuente: Elaboración propia.

Imagen. 19 Importancia de los parques para la ciudad.



Elaborado por: Laura Poveda y Johan Ortiz . Estudiantes curso 501 Colegio Jose Martí. Fuente Propia

Imagen. 20. Importancia de los parques para la ciudad



Elaborado por: Jassleidy Roncancio, Paula Valentina Saldaña e Ingrid Balaguera. Estudiantes curso 502 Colegio Jose Martí.
Fuente Propia

El desarrollo de esta apuesta pedagógica, permitió brindar al estudiante un contexto general de las problemáticas que actualmente acontecen en la ciudad, los resultados resultan favorables a la hipótesis y rescatan el lugar de los niños dentro de las apuestas a partir de la ciudadanía, resaltan concluyentemente que los niños, pueden ser actores importantes dentro de la construcción de la ciudad.

Por otro lado, también resulta significativo el nivel de apropiación de los conceptos que los estudiantes del 501 y 502 tuvieron dentro del espacio de la Cátedra de la Paz, por medio de los talleres se evidenció que los estudiantes lograron apropiarse plenamente de los conceptos de ciudad, espacio público y ciudadanía, además pudieron ver de forma crítica, las consecuencias que el capitalismo deja en la relación entre el hombre y su ciudad.

Junto con lo anterior, el escenario permitió evidenciar, la importancia de los parques para los niños, durante todo el proceso, se resaltó la importancia de estos escenarios para los niños, ellos constantemente consideraban al parque como un eje fundamental para el desarrollo del juego y de la persona en sí misma, además que lograron reconocer a nivel constitucional y jurídico su papel dentro de dichas problemáticas urbanas.

CONCLUSIONES

El desarrollo de este trabajo de grado deja consigo varios retos, potencialidades y logros dentro de sí, además deja desafíos personales que como educador e investigador debo emprender. Para empezar, el trabajo de grado, pretende abrir la puerta a nuevos proyectos investigativos, que permitan fortalecer el estudio de los parques y su importancia dentro de las dinámicas urbanas, por otro lado, aspiro a que mi proyecto permita encontrar en los espacios públicos una fuente de vida de la ciudad y que pueda potenciarlos junto con sus prácticas de uso y apropiación.

Por otro lado, en el desarrollo de este trabajo de grado, pude encontrarme con distintas vicisitudes, que me dificultaron el camino, en primera medida, encausar el tema hacia una sola pretensión resultó sumamente difícil debido a la amplia gama de temáticas que sobre la ciudad y sobre los parques había. Por ello, el tiempo de este proyecto no me resultó suficiente para estudiar todos estos fenómenos que ocurren en nuestros parques y que espero sean estudiados a profundidad en años venideros.

Considero también, me resultó insuficiente el tiempo para rescatar propuestas encaminadas a la construcción de paz, en el marco de los Acuerdos Generales de Paz y acuerdos de paz venideros a partir de los parques como ejes integradores de nuevos actores sociales. Si bien se pudo trabajar de manera superficial, queda la deuda pendiente de poder investigar a futuro, tanto de

parte mía como de aquellos interesados en continuar con este tipo de estudios acerca de los parques.

Junto con ello, creo pertinente que desde la Línea de Investigación en Geografía, hoy línea de Geografías Críticas y Educación, se ahonden a mayor profundidad este tipo de temas. Por otro lado, considero que hay que dejar atrás el temor por aproximarse a la escuela. Este espacio nos permite reconocer actores nuevos en las distintas problemáticas urbanas de nuestra ciudad diversa y a partir de los cuales podemos trabajar como docentes y como investigadores sociales.

Además, considero que mi aporte para la Línea de Geografías críticas y educación, se encauza en el reconocimiento de nuevos actores dentro de las problemáticas de la ciudad, mi trabajo pretende dar inicio a un estudio más a fondo y que permita desvelar a los parques como un eje fundamental en el desarrollo y construcción de ciudad, ciudadanía y espacio público. Considero que el presente trabajo de grado aporta a la línea en tanto integra a actores como los niños dentro de proyectos urbanísticos de gran impacto y les reconoce como ciudadanos activos dentro de la sociedad.

Por otro lado, pretende romper con una de las falencias más importantes dentro de las lógicas de la Línea de Investigación en Geografías Críticas y Educación, y es que por hacer un trabajo investigativo, no se puede realizar un trabajo desde la escuela, considero que ambas deben ir de la mano y no desligarse en casi ningún momento, recordando que nuestra vocación nunca dejará de ser la de docentes.

Por otra parte, esta apuesta pedagógica debe dejar en manifiesto la imperiosa necesidad de integrar el estudio de la ciudad dentro de los diferentes currículos escolares. Considero que el presente trabajo de grado deja un campo muy interesante a partir de la Cátedra de la Paz, pienso

que desde allí se lograron resultados sumamente significativos y se integraron nuevas apuestas para la construcción de dicho espacio aún en construcción. Espero que mi apuesta desde este espacio sea retomada en futuras oportunidades por compañeros de la Línea de Investigación en Geografías críticas y educación con el fin de explorar a partir de un campo formativo tan abierto como este, oportunidades de enseñar la ciudad y desde allí poder generar apuestas y propuestas de paz.

Finalmente, en la apuesta del presente trabajo de grado, considero sumamente pertinente, que se resalten escenarios como los parques de la ciudad, comprendiéndolos como escenarios de potencialidad desde diferentes campos, principalmente desde el pedagógico. Por otro lado aspiro a que el presente trabajo de grado, sea satisfactorio para contribuir al desarrollo de diferentes apuestas pedagógicas desde la teoría urbana crítica la cual se encuentra carente de ellas.

Bibliografía

- ACEBEDO, L (1995) *La Perseverancia: Historia de la segregación de un barrio obrero*. Tesis de Maestría. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2018) *Decreto Por la cual se modifica la reglamentación del Parque Metropolitano Tercer Milenio PM-15, de la localidad de Santa Fe en Bogotá D.C.* Decreto. Bogotá, Colombia.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2016) *Bogotá Mejor para Todos. Plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C. 2016-2020*. Plan de Desarrollo. Bogotá, Colombia.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2013) *Decreto por el cual se adopta el Plan Parcial de Renovación San Bernardo Tercer Milenio, ubicado en la localidad de Santa Fe y otras disposiciones*. Decreto. Bogotá, Colombia.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2012) *Bogotá Humana. Plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C. 2012-2016*. Plan de Gobierno. Bogotá, Colombia.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2011) *En un lugar llamado el Cartucho*. Editorial Milenio. Libro. Bogotá, Colombia
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2010) *El Cartucho. Del Barrio Santa Inés al Callejón de la Muerte*. Libro. Editado por Secretaria Distrital de Integración Social. Bogotá, Colombia.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2007) *Decreto 492 de 2007. Por el cual se adopta la Operación Estratégica del Centro de Bogotá, el Plan Zonal del Centro —PZCB- y las fichas Normativas para las Unidades de Planeamiento Zonal —UPZ- 91 Sagrado Corazón, 92 la Macarena, 93 Las Nieves, 94 La Candelaria, 95 Las Cruces y 101 Teusaquillo*. Decreto. Secretaria de Planeación Distrital. Bogotá, Colombia.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (1998) *Decreto 880 de 1998. por el cual se adopta el programa de Renovación Urbana para la recuperación del sector comprendido por los barrios San Bernardo y Santa Inés y su área de influencia y se establecen normas específicas para algunos de los sectores dentro del área de Renovación Urbana*. Decreto. Secretaria de Planeación Distrital. Bogotá, Colombia.

- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (1998) *Por la Bogotá que queremos. Plan de Desarrollo y de Obras Publicas de Santa Fe de Bogotá 1998- 2001*. Plan de Desarrollo. Bogotá, Colombia.
- ALESSANDRI CARLOS, A (2014) *La ciudad como privación y la reapropiación de lo urbano como ejercicio de la ciudadanía*. Artículo. Revista Scripta Nova. Barcelona, España.
- ALESSANDRI CARLOS, A. (2001). *Sao Paulo hoje. as contradições no processo de reprodução do espaço*. Artículo. Revista Scripta Nova. Barcelona, España.
- ALMEIDA R (2007) *Cartografía escolar*. Libro. Editorial Contexto. São Paulo, Brasil
- AUGÉ, MARC (1992) *Los no lugares. Una antropología de la Sobremodernidad*. Libro. Editorial Gedisa. Barcelona, España
- ATEHORTÚA, A & ROJAS, D. (2008) *El narcotráfico en Colombia. Pioneros y capos*. Artículo. Universidad Pedagógica Nacional- Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- AUGÉ, M. (1992) *Los no lugares. Una antropología de la Sobremodernidad*. Libro. Editorial Gedisa. Barcelona, España
- BÁEZ, C. (2010) *Espacio social y lúdica: lectura de un escenario público de Bogotá*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- BERNAL, L (2015) *Análisis de la renovación urbana en relación a la población habitante de calle: estudio de caso parque Tercer Milenio (1999-2005)*. Trabajo de Grado. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Bogotá, Colombia.
- BOHIGAS, O (1999) *La ciudad como espacio proyectado*. Artículo. En *Las arquitecturas del espacio público, formas del pasado formas del presente*. Libro
- BORJA, J (2003) *La ciudad conquistada*. Libro. Editorial Alianza editorial. Madrid, España
- BORJA, J & MUXI, Z (2000) *Espacio público, ciudad y ciudadanía*. Libro. Editorial Alianza editorial. Barcelona, España.

- BORTOLOZZI, A & PEREZ FILHO A. (2000) *Diagnóstico da educação ambiental no ensino de geografia*. Artículo. Revista Cadernos de Pesquisa, n. 109, p. 145- 171, mar. 2000. Extraído de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a07.pdf>.
- BRENNER, N (2017) *Teoría Urbana crítica y políticas de escala*. Libro. Editorial Icaria, Barcelona, España
- CASTAÑEDA, C (2015) *Análisis de la influencia de la construcción del parque Tercer Milenio y del intercambiador de la av. de los Comuneros con av. Carrera Décima en el proceso de deterioro urbano del barrio San Bernardo (1998 – 2014)*. Trabajo de grado. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Bogotá, Colombia.
- CASTELLAR, S (2011) *La superación de los límites para Una educación Geográfica significativa: Un estudio sobre la ciudad y en la ciudad*. Artículo Revista ANEKUMENE N° 1. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- CASTELLAR, S & VILHENA, J (2010) *Ensino de Geografia*. Libro Editado por Cengage Learning. Sao Paulo, Brasil
- CASTELLS, M & BORJA, J (1997) *Global y local. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Editorial Taurus. Madrid, España.
- CAVALCANTI, L.V (2012) *La geografía escolar en Brasil y desafíos para la práctica de la enseñanza*. Artículo. Revista Geoenseñanza. Vol. 12. Universidad de Goiás. Goiás Brasil.
- CELLINI, FRANCESCO (1999) La idea moderna de plaza. Capítulo En: *Las arquitecturas del espacio público, formas del pasado formas del presente*. Libro.
- CIFUENTES, J & CAMARGO A (2016) *La historia de las reformas educativas en Colombia*. Artículo. Revista Cultura Educación y Sociedad 7(2), 26-37. Barranquilla, Colombia.
- COGOLLO, N. (2009) La enseñanza problemática. Conversatorios. Libro. Editorial Asopro U. Libre. Bogotá, Colombia
- CÓRDOBA, H (2016) *Emigración e inmigración internacional en el área metropolitana de Bogotá (Colombia)*. Artículo. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía* 25 (2): 151–175

- CÓRDOBA, H (2014). *Mobilité internationale et dynamiques résidentielles à Bogotá (Colombie)*. Tesis de doctorado. Université Européenne de Bretagne. Rennes, Francia.
- CUBIDES, L (2017) *Los parques como determinantes en la valoración del suelo de la ciudad de Bogotá*. Trabajo investigativo. Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito. Bogotá, Colombia.
- DAROS, W (1997) *El entorno social y la escuela*. Libro. Editorial Artemisa. Rosario, Argentina.
- DAVIS, M (2006) *Planeta de ciudades miseria*. Libro. Editorial Akal. Madrid, España.
- DELGADO, O (1989) *La importancia de la enseñanza de la geografía*. Revista Red Académica. Artículo. N° 20. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADISTICA- DANE (2018) *Censo de habitabilidad de Calle*. Censo distrital. Secretaria de Gobierno- DANE. Bogotá, Colombia.
- DÍAZ, H. (2001) *El Desarrollo de la Función Lúdica en el Sujeto Hacia una Interpretación de la Lúdica como acción Simbólica*. Libro. Editorial Colecciones Creativas. Bogotá, Colombia.
- FALS BORDA, O (2000) *Acción y espacio. Autonomías de la nueva República*. Libro. Editorial Tercer Mundo. Bogotá, Colombia.
- FUKUYAMA, F(1992) *El fin de la historia y del último hombre*
- GARCÍA ALTAMÁR, F (2018) *Aunque Distrito dice que hay menos habitantes de calle, ONG no le creen*. Artículo Periodístico 28-03-2018. Periódico El Espectador. Bogotá Colombia
- GARCÍA CRUZ, D (2018) *Una geografía crítica para la geografía escolar. Estudio de procesos territoriales con estudiantes del Centro de Interés “Nuestro Territorio” en los Cerros Orientales de Usaquén*. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- GEOPAIDEIA (2010) *Itinerarios geográficos en la escuela. Lecturas desde la virtualidad*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

- GÓNGORA & SUÁREZ (2008) *Por una Bogotá sin mugre: violencia, vida y muerte en la cloaca urbana*. Artículo. Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- GUREVICH, R (2012). *Geografías escolares contemporáneas: prácticas sociales situadas*. En libro. Didáctica da geografia. Aportes teóricos e metodológicos. Editorial Xama. Sao Paulo, Brasil
- GUREVICH, R (2005) *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía*. Libro. Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina
- HARVEY, D (2004) *El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión*. Libro. Editorial CLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- HARVEY, D (2007) *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Editorial Akal. Madrid España.
- HARVEY, D (2012) *Ciudades Rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Libro. Editorial Akal. Madrid, España.
- HOBSBAWN, E (1998) *Historia del Siglo XX*. Libro. Editorial Crítica. Buenos Aires, Argentina
- IED JOSÉ MARTÍ (2018) *Proyecto Educativo institucional PEI. Formación para el Desarrollo Humano Integral y Social*. Bogotá, Colombia.
- INSTITUTO DISTRITAL PARA LA RECRECIÓN Y EL DEPORTE- IDRDR () Escala de parques según tipo.
- JARAMILLO, S (2008) *Hacia una teoría de la renta del suelo urbano*. Libro. Universidad de Los Andes- Editorial Uniandes. Bogotá, Colombia.
- KLEIN, N (2002) *No Logo: el poder de las marcas*. Editorial Paidós Ibérica, S.A. Madrid, España.
- LALINDE, M (2018) *Peace Through Parks: The Challenge of Overcoming Social Frictions and Ecological Tensions in the Development of Parks in Post-Conflict Bogotá*.

Tesis de maestría. Massachusetts Institute of Technology- MIT. Massachusetts, Estados Unidos.

- LEFEBVRE, H (2013) *La producción del espacio*. Libro. Editorial Capitán Swing Libros, S. L. Madrid, España.
- LEFEBVRE, H. (1962) *La significación de la Comuna*. Ensayo. Extraído de: <http://comunizar.com.ar/wp-content/uploads/Henri-Lefebvre-La-significacion-de-la-comuna-de-Par%C3%ADs.pdf>
- LEÓN, J (1999) *El Cartucho: de la opulencia a la indigencia*. Artículo periodístico. Editorial El Tiempo. 28 de marzo de 1999. Bogotá, Colombia.
- LESANN, J (2009) *Geografía no ensino fundamental I*. Libro. Editorial Argumentum, Belo Horizonte, Brasil.
- LINDON, A (2007) *La ciudad y la vida urbana a través de los imaginarios urbanos*. Artículo, Revista Eure (Vol. XXXIII, N° 99), pp. 7-16. Santiago de Chile, Chile
- MARÍN, A (2017) *Equipamientos urbanos y apropiación del espacio: Parque metropolitano Tercer Milenio de la ciudad Bogotá*. Trabajo de grado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia
- MARTÍ, J. (1891) *Nuestra América*. Artículo. Revista Ilustrada de Nueva York. Nueva York, Estados Unidos.
- MARTÍNEZ CARVAJAL, A (2012) *Del cartucho al Tercer Milenio: Evaluación de consecución de objetivos y efectos colaterales de la política de renovación urbana parque Tercer Milenio*. Trabajo de grado. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, D (2019) *La formación de habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de básica secundaria. Propuesta pedagógica desarrollada en el Instituto Pedagógico Nacional*. Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2016) *Secuencias Didácticas de Educación para la Paz. Para ser enriquecidas por los docentes de Colombia*. Extraído de: https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/catedramaestros/catedra-de-paz_secuencias.pdf

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2016) *Propuestas de desempeños de Educación para la Paz. Para ser enriquecidas por los docentes*. Extraído de https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/catedramaestros/catedra-de-paz_desempenos.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2016) *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de Preescolar, Básica y Media*. Extraído de: https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/catedramaestros/2016_catedra-de-paz-orientaciones.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2016) *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Editorial Panamericana. Bogotá, Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2015) *Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Bogotá, Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL- MEN (2004) *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL- MEN (2002) *Lineamientos curriculares en ciencias sociales*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL- MEN (1994) *Ley General de Educación*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MORAES, R & COSTA W. (1984) *Geografía crítica: a valorização do espaço*. Libro. Editorial Hucitec. Sao Paulo, Brasil.
- MOREIRA, R. O (2009) *Pensamento geográfico brasileiro: as matrizes da renovação*. Libro. Editorial Contexto. São Paulo, Brasil.
- MORENO LACHE, N & CELY RODRÍGUEZ, A (2010) *Cotidianidad y enseñanza geográfica*. Artículo. Revista Unipluriversidad, Volumen 10 N° 3. Bogotá, Colombia

- MORENO, N (2018) *Renovación urbana y segregación socio-espacial en Barrancas: una propuesta pedagógica para su reconocimiento y problematización*. Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- NIÑO, S (1998) *Territorios del miedo en Santa Fe de Bogotá*. Libro. Universidad de Los Andes. Bogotá, Colombia
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS- OCDE (2016) *Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia*. Editorial Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.
- ORTÍZ, S (2009) *Karl Brunner. Un retazo en la ciudad*. Trabajo de Grado. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- OSTROM, E (2011) *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*, Fondo de Cultura Económica, México.
- PAGANELLI, T (1986) *Para construção do espaço geográfico na criança*. Libro. Editorial Terra Livre, São Paulo, Brasil.
- PARAMO, P & CUERVO, M (2009). *La experiencia urbana en el espacio público de Bogotá en el siglo XX*. Libro. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- PERIODICO EL TIEMPO (2018) *Parque Tercer Milenio se convertirá un centro deportivo y recreativo*. Artículo de prensa. 28 de diciembre de 2018. Bogotá, Colombia.
- PIMIENTA, S (2005) *A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura*. Libro. Editorial Papirus, Sao Paulo, Brasil.
- PRESIDENCIA DE COLOMBIA (1991) *Constitución Política de Colombia*. Extraído de <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA (2016) *Guía para la implementación de la Cátedra de la Paz*. Cartilla. Editorial Santillana. Bogotá, Colombia.

- PULGARÍN, R (2002) *El estudio del espacio geográfico, ¿POSIBILITA LA INTEGRACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES QUE SE ENSEÑAN?* Artículo. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- RINCÓN, P (2007) *Tertulias de Bogotá*. Conferencia dictada en BIBLIORED.
- RIVERA, L (2015) *Los parques urbanos como indicadores de calidad de vida, símbolos de bienestar y espacios de uso recreativo: una investigación en Bucaramanga*. Artículo. Revista Universidad y empresa. Pp. 207-229. Universidad de Nuestra Señora del Rosario. Bucaramanga, Colombia.
- RODRÍGUEZ DE MORENO, E (2010) *Geografía Conceptual Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Secundaria*. Libro. Editado por Estudio Caos. Bogotá, Colombia.
- RODRÍGUEZ PIZZINATO, L (2018) *Territorios epistémicos en la práctica pedagógica en ciencias sociales*. Artículo. Revista Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales N° 35. Valencia, España.
- RODRÍGUEZ PIZZINATO, L (2007) *La geografía escolar in (visible)*.
- SANCHÉZ CRISPÍN, A (2006) *Conocimientos fundamentales en geografía. Volumen I*. Libro. Universidad Autónoma de México. Ciudad de México, México.
- SIMIELLI, M. E. R. (1999) *Cartografía no Ensino Fundamental e Médio*. En Libro. A geografía na sala de aula. Sao Paulo, Brasil.
- TABORDA, M (2015) *La geografía escolar en Colombia: Travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX*. Tesis de doctorado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia
- TOBIO, O (2014) *El doble carácter de la territorialidad de la experiencia piquetera en el Norte de la Argentina: una conceptualización*. Artículo. XIII Coloquio Internacional de Geocritica. Barcelona, España
- TONUCCI, F (1998) *La ciudad de los niños*. Libro. Editorial Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, España
- UNWIN, T. (1994) *El lugar de la geografía*. Editorial Cátedra. Madrid, España

- VEGA, E. (1999). *José Martí-Pensamiento Educativo*. Editorial FAID. Santiago de Cali, Colombia.
- VEGA CANTÓR, R (2007) *Un mundo incierto: un mundo para aprender y enseñar*. Tomo I. Libro. Editorial Nomos. Bogotá, Colombia
- VEGA CANTÓR, R (2008). *Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial*. Artículo. Revista Folios, 31 - 50.
- WACQUANT, L. (2007) *Los condenados de la ciudad. Del gueto comunitario al hipergueto*. Libro. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires Argentina.
- YORY, C. M. (2005) *Ciudad, ciudadanía y espacio público: oportunidades y desafíos para la constitución de un nuevo contrato social basado en la realización de pactos sociales incluyentes y pluralistas entorno a la intervención, apropiación ciudadana del espacio público*. Artículo. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

ANEXOS

ANEXO #1

Diarios de Campo

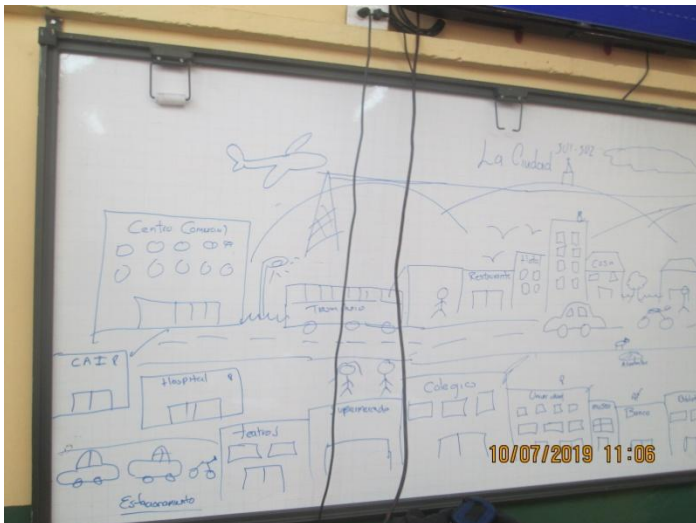
Miércoles 10 de julio de 2019

Sesión #1 Cursos 501-502 Hora: 10-1150

Primera aproximación al concepto de Ciudad

En un primer momento se propuso con los estudiantes un acercamiento inicial al concepto de ciudad, para tal fin se propuso la realización de un dibujo colectivo de ciudad en el tablero con base en las ideas de los estudiantes. Con el propósito de establecer los elementos que para ellos resultaban relevantes en una ciudad. (Véase Imagen. 1 y 2).

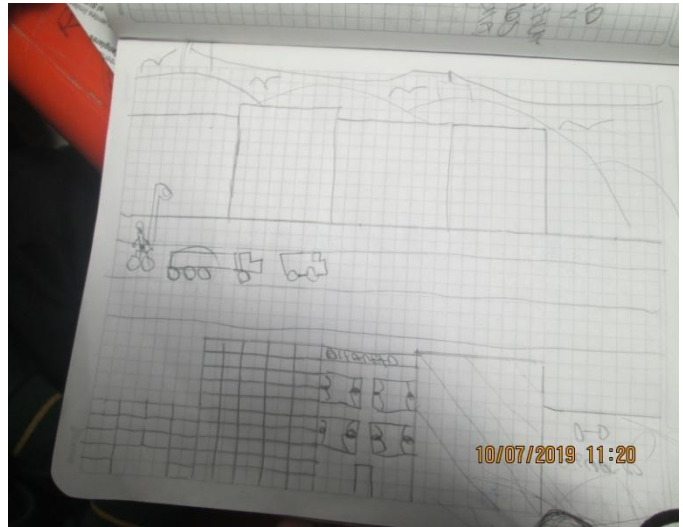
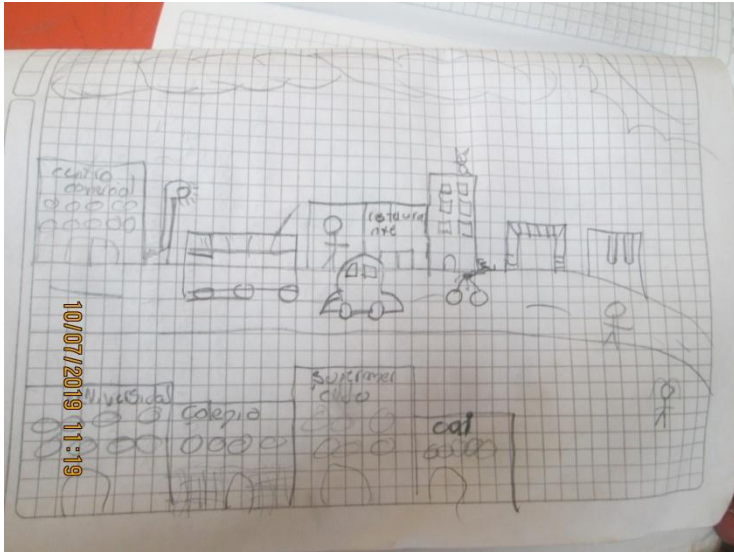
En el desarrollo de la actividad no solo se vislumbró el interés de los estudiantes hacia el tema, sino que se evidenciaron respuestas relevantes en el proceso. En primera medida, los estudiantes le daban prioridad en sus respuestas a los núcleos financieros y recreativos de la ciudad. Se enfocaban en la primacía de elementos como los medios de transporte cercanos a ellos, como el automóvil, el TransMilenio y el TransmiCable, exponiendo que estos primaban en el diseño de la ciudad.



Imágenes ANEXO 1. Dibujo Colectivo de la Ciudad. Fuente propia. Construido por las ideas de los estudiantes de los grupos 501 y 502 del Colegio José Martí.

En un segundo momento se les propuso a los estudiantes la realización de su propio diseño de ciudad en sus cuadernos, con el fin de conocer más a profundidad la concepción de la ciudad de cada estudiante. (Véase. Imagen. 3,4, 5, 6). Las respuestas, fueron similares a las evidenciadas en el dibujo colectivo. En los dibujos individuales, se pudo dar cuenta de la importancia de elementos como los edificios, las carreteras y los automóviles en la ciudad.

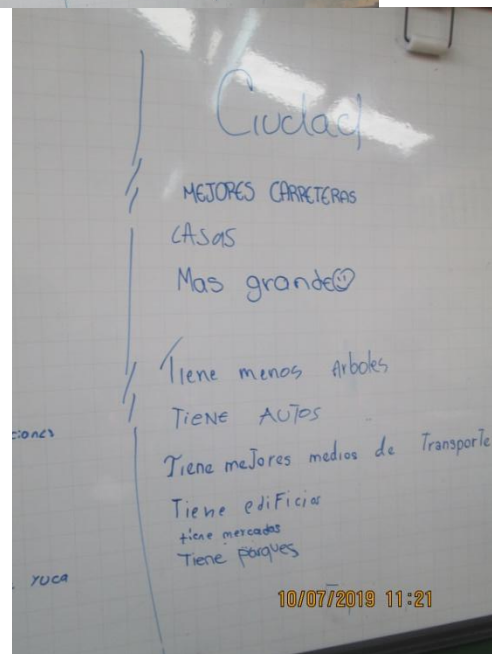
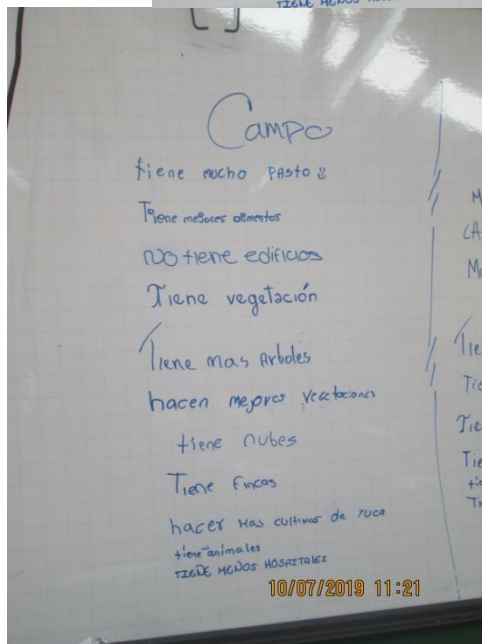
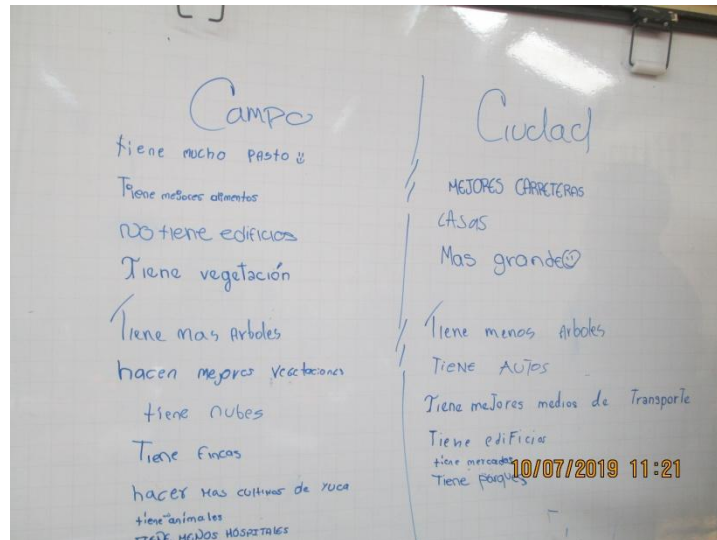
Conjunto con ello, se propuso una definición magistral del concepto, con el fin de explicar las particularidades del término y resaltar una versión oficial del mismo.



Imágenes ANEXO I. Dibujos de la ciudad por estudiantes del grupo 501-502. Colegio José Martí. Fuente propia

Tras lo anterior, se propuso a los estudiantes un cuadro comparativo, que pudiera dar cuenta de las diferencias entre el Campo y la Ciudad. En dicho cuadro, cada estudiante debía una característica del campo y de la ciudad, con el fin de evidenciar sus diferencias y similitudes.

En las respuestas, se pudo evidenciar, que los estudiantes privilegian las características como la vegetación y las carencias en medios de transporte y medios físicos. Por otro lado, exponen que la ciudad cuenta con medios recreativos y culturales, que el campo no tiene.



Imágenes ANEXO I. Cuadro comparativo entre campo y ciudad. Fuente propia. Elaborado por estudiantes de los cursos 501 y 502 del Colegio José Martí.

Por último se propuso un trabajo de consulta en casa, con el propósito de conocer las experiencias de los niños y sus padres dentro de la ciudad. A su vez se les propuso indagar acerca del concepto de derecho a la ciudad con el propósito de generar una comprensión más profunda de este concepto.

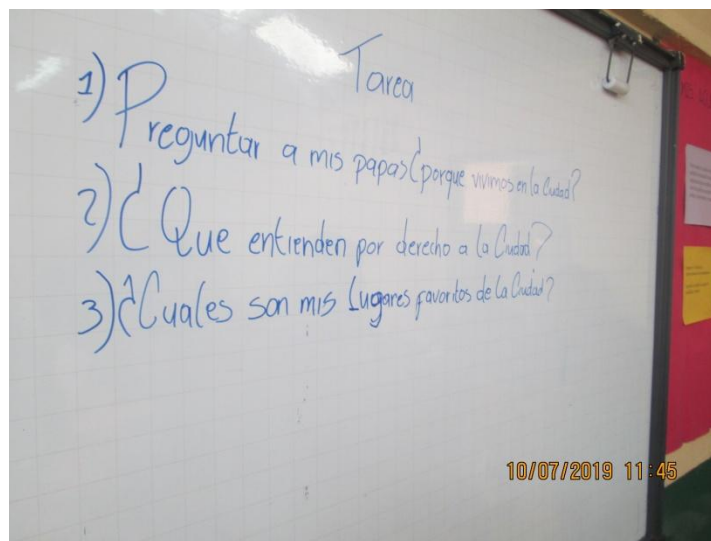


Imagen ANEXO I. Tarea en casa para la sesión 1

ANEXO #2

Diario de Campo

Miércoles 17 de julio de 2019

Sesión #2 Curso 502 Hora: 10- 11:50

La Ciudad y el derecho a la Ciudad

En un primer momento se propuso a los estudiantes un cuadro comparativo, con el fin de complementar el cuadro de diferencias entre campo y ciudad. Por medio de una explicación magistral. Allí se despejaron dudas de los estudiantes con respecto al cuadro comparativo realizado en la sesión anterior. Por medio de esta explicación, se pudo dar cuenta de la comprensión e interiorización de los estudiantes acerca de las formas diferenciadoras del campo y la ciudad, así como entienden la existencia de zonas rurales en el área urbana de Bogotá.

Al responder estas interrogantes, se procedió a socializar la actividad en casa. Con el fin de que los niños explicaran su definición del concepto “derecho a la ciudad”, en sus respuestas, se evidenció la importancia de tener espacios que satisfagan funciones recreativas y deportivas o en su concepto, “el derecho a la ciudad es la posibilidad de poder jugar”³⁶.

En un tercer momento, se realizó una explicación enmarcada en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia, con el fin de entender a partir de la mirada constitucional, los derechos que como niños y ciudadanos tienen. Haciendo un símil con la mirada anteriormente descrita sobre el derecho a la ciudad.

Finalmente, por medio de una imagen representativa de un niño y una niña (Véase Imagen. 11) se propuso que los estudiantes escribieran los derechos que creen tener como ciudadanos. Debido al tiempo no se logró terminar dicha actividad por lo que quedó como actividad en casa, con el objetivo de ser socializado para la sesión #3



Imagen ANEXO 2. Ilustración para el desarrollo de la actividad en clase. Fuente Propia.

Jueves 25 de julio de 2019

Sesión #2 Curso 501. Hora: 8-10 am

La Ciudad y el derecho a la Ciudad.

³⁶ Respuesta de una estudiante, ante el cuestionamiento sobre el derecho a la ciudad

Con el fin de dar inicio a la sesión pendiente con el curso 501, se propuso una revisión de las consultas en casa realizada por los estudiantes. En primer lugar se indagó con respecto a las respuestas brindadas por padres y familiares de los estudiantes a la pregunta *¿Por qué vivimos en la ciudad?* En dicha indagación, los estudiantes mencionaban que sus padres o abuelos migraban a la ciudad en búsqueda de oportunidades tanto laborales, como de vivienda y bienestar. En la imagen 12, se evidencian algunas de las respuestas de los estudiantes, la más común de ellas era que la migración se daba por búsqueda de estabilidad económica.

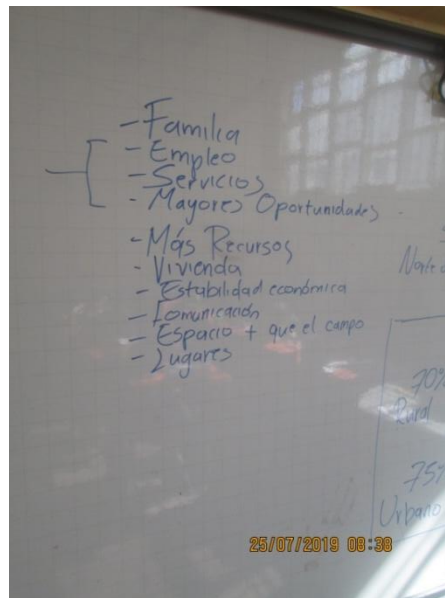


Imagen ANEXO 2. Respuestas de los estudiantes a la pregunta *¿Por qué vivimos en la ciudad?* Fuente Propia.

Posterior a esto, se procedió a explicar más a fondo las condiciones que históricamente generaron migraciones hacia las ciudades, exponiendo la importancia de lo señalado por los estudiantes y sugiriendo la importancia de factores como el conflicto armado interno en Colombia y la violencia intrafamiliar, dentro de las causas de dichos procesos migratorios. También, se expresó un aproximado del porcentaje de migraciones del campo a la ciudad (Véase Imagen 13).

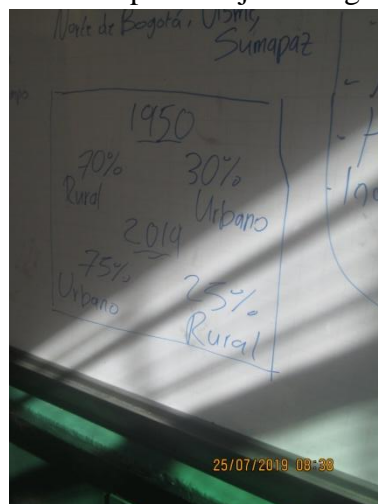


Imagen ANEXO 2. Explicación: Campo y ciudad índices migratorios. Fuente Propia

En el siguiente momento, se interrogó a los estudiantes con respecto al segundo punto de la consulta en casa. Allí los estudiantes dieron respuesta a la pregunta. *¿Qué entienden por derecho a la ciudad?* En este punto, las respuestas se enfocaron hacia la vida y la convivencia en paz, hacia las posibilidades de los ciudadanos de poder acceder a la ciudad y vivir dignamente en ella. Al igual que con el curso 502, se explicaron las características del derecho a la ciudad haciendo una comparación con el Artículo 44 de la Constitución Política de Colombia.

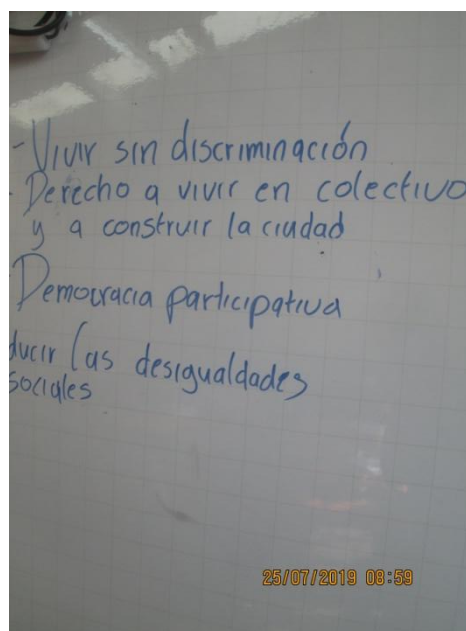
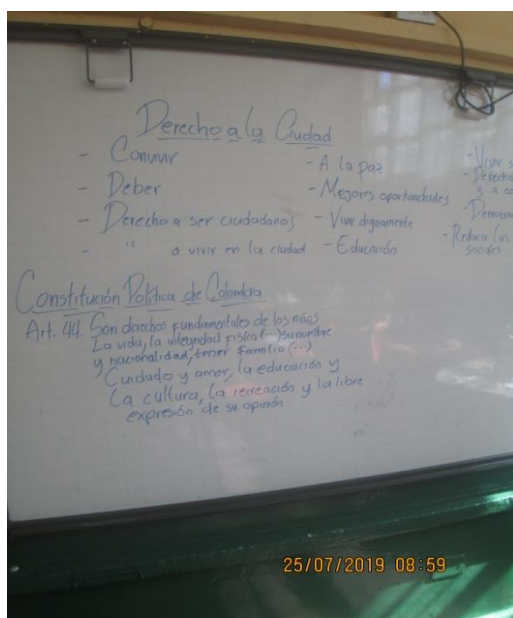


Imagen ANEXO 2. Derecho a la ciudad y Art. 44. Constitución Política de Colombia. Fuente Propia.

Finalmente se realizó la actividad de las ilustraciones (Véase Imagen. 11). La cual tenía como propósito describir, que derechos y que deberes concebían los estudiantes como ciudadanos. En dicho ejercicio se evidenciaron respuestas como la posibilidad de tener el derecho a la vida, a la amistad y al juego, como centrales en sus análisis. Además ahondaban en la importancia del derecho a la ciudad y la capacidad de acceder a ella, como un derecho de todos y todas.



Imagen ANEXO 2. Derechos y deberes como ciudadanos. Trabajo Curso 501. Colegio José Martí. Fuente Propia.



Imagen ANEXO 2. Derechos y deberes como ciudadano. Realizado por Laura Poveda. Curso 501. Colegio José Martí. Fuente Propia.

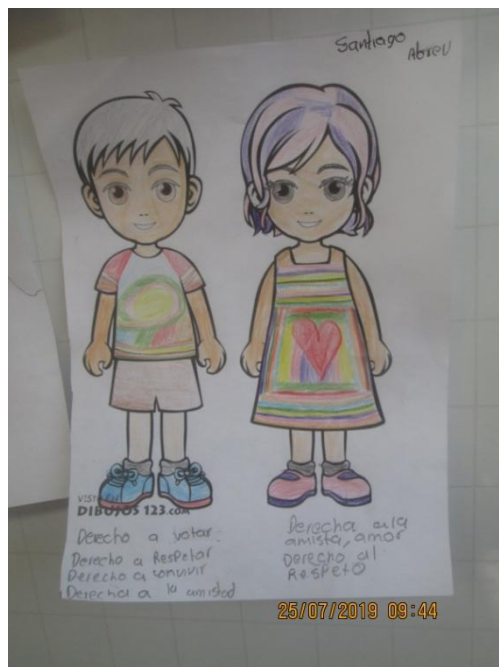


Imagen ANEXO 2. Derechos y deberes como ciudadano. Realizado por Santiago Abreu. Curso 501. Colegio José Martí. Fuente Propia.



Imagen ANEXO 2. Derechos y deberes como ciudadano. Realizado por Karen. Curso 501. Colegio José Martí.

Fuente Propia.

ANEXO #3

Diario de Campo

Miércoles 31 de julio de 2019.

Sesión #3 Curso 501. Hora: 8-10 am- 10:10

La Ciudad, los derechos fundamentales y el derecho a la Ciudad.

Luego de realizar el trabajo con los dibujos, se procedió a culminar las sustentaciones del trabajo de los derechos y deberes como ciudadanos (Véase Imagen. 11). En las respuestas de los estudiantes se evidenciaron aspectos como la importancia del juego para su experiencia urbana. Los niños en algunas de sus respuestas resaltaron elocuentemente la importancia del juego y de los espacios públicos en la experiencia urbana. Junto con ello, los estudiantes destacaban sus derechos a la salud, a la educación y a la vida. Al ser cuestionados por dichas respuestas, los estudiantes exponían las obligaciones del estado al momento de garantizar dichos derechos.

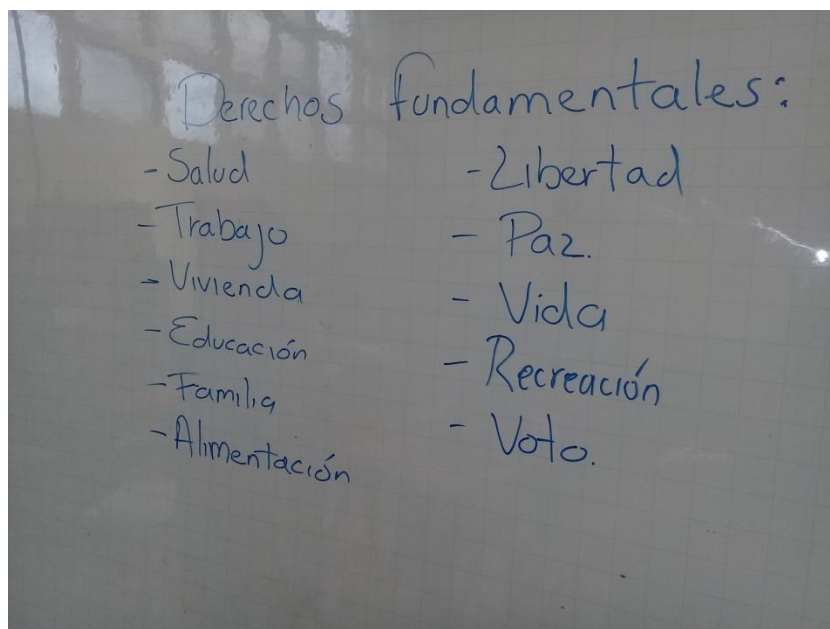


Imagen. ANEXO 3. Explicación derechos fundamentales como ciudadanos. Fuente propia

Posterior al trabajo de sustentación con cada estudiante, se propuso una explicación basada en los derechos fundamentales consagrados en la Constitución Política de Colombia, teniendo en cuenta las sesiones anteriores de clase y las respuestas brindadas por los estudiantes. Al empezar la discusión los estudiantes se cuestionaron sobre el derecho a la educación y la incidencia de los paros y las marchas estudiantiles realizadas durante el año 2018 y 2019. Sobre esto, se debió explicar a grandes rasgos las causas y las consecuencias que dieron tanto con el paro estudiantil del año 2018 como en los paros de maestros liderados por FECODE.

Por otro lado, se explicaron algunas de las vulneraciones al derecho a la salud y la importancia de entender los derechos fundamentales como un conjunto. Con la ayuda de la docente titular Rocio Robayo y la docente en formación Fernanda Poveda se profundizó sobre estos puntos.

Finalmente, se propuso para la siguiente clase una consulta en casa, con el fin de profundizar sobre el concepto de ciudadanía. Dicha consulta contiene las siguientes preguntas 1) Proponga tres condiciones para adquirir el estatus de ciudadano 2) Para ustedes ¿Existe la ciudad sin ciudadanos? 3) Por medio de un dibujo explique tres actividades cotidianas de un ciudadano. (Véase Imagen. 21) y se propuso ver la película el Precio del Mañana de Andrew Niccoll para la sesión siguiente.

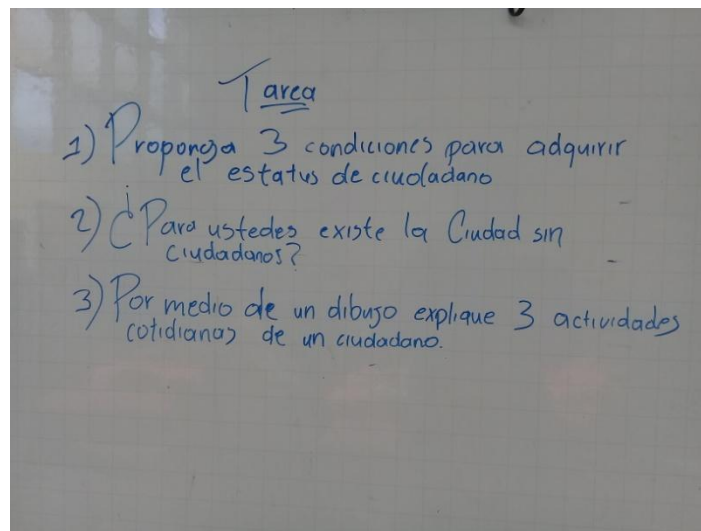


Imagen. ANEXO 3. Tarea para inicio de unidad #2 Ciudadanía. Fuente Propia.

ANEXO #4

Diario de Campo

Miércoles 31 de julio de 2019.

Sesión #3 Curso 502. Hora: 10:10- 11:10

La Ciudad y los derechos fundamentales.

Al igual que con el grupo 501, se realizó la entrega y socialización de los trabajos que daban finalización a la unidad #1, las respuestas en este grupo estuvieron mayormente marcadas por los deberes que se debían cumplir como ciudadanos y como niños



Imagen ANEXO 4. Derechos y deberes como ciudadano. Realizado por Paula Valentina Saldaña. Curso 502. Colegio José Martí. Fuente Propia

Resultaba llamativo que las respuestas se enfocaban a las responsabilidades de su quehacer diario y a prácticas relacionadas con el orden religioso, pero no se enfocaban mayoritariamente a los derechos fundamentales de los ciudadanos. Ejemplo de ello fue la respuesta recibida por varias estudiantes que mencionaban la importancia del “hacer oficio” dentro de sus deberes como ciudadanas.

Algunos otros mencionaban la importancia del derecho al juego y el deber de proteger y preservar espacios como los parques. Mencionaban que como ciudadanos es necesario cuidar de dichos lugares.

Debido al tiempo no se logro explicar a fondo el tema de los derechos fundamentales y al igual que con el curso 501 se dispuso el trabajo en casa y la propuesta de ver la película el Precio del Mañana de Andrew Niccol para la siguiente clase. Al igual que se profundizará sobre los temas faltantes de esta sesión.

ANEXO #5

Diario de Campo

Miércoles 8 de agosto de 2019.

Sesión #4 Curso 501- 502. Hora: 6:00 am- 11:00

El ciudadano y el capitalismo

Con el fin de comprender las dinámicas de la ciudadanía en el capitalismo, se propuso la película, *El precio del mañana* del director Andrew Niccol, con el fin de explicar los conceptos de capital, capitalismo y capitalista y su incidencia en la condición de ciudadanía. Antes de ver la película se realizó una contextualización con el fin de explicar dichos conceptos (Véase Imagen.23) y complementar más ampliamente la importancia de la película para entender dichos temas.

Conjuntamente con ello, se realizó la revisión de la consulta en casa propuesta en la clase anterior, el interés de dicho ejercicio se enfocaba en la segunda pregunta, que cuestionaba la posibilidad de que existiese la ciudad sin ciudadanos. Los estudiantes fueron muy enfáticos en mencionar que no puede existir la ciudad sin ciudadanos debido a que son los últimos quienes construyen y vitalizan a la ciudad, así que no sería posible entender un espacio urbano sin las personas que lo habiten. (Véase Imagen 24 y 25)

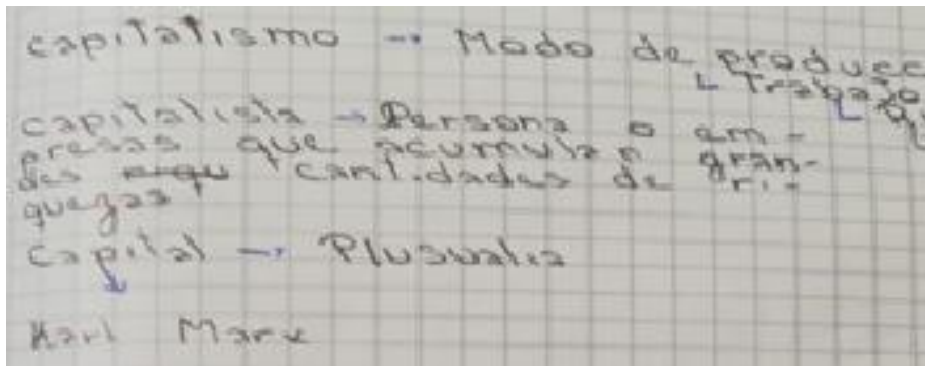
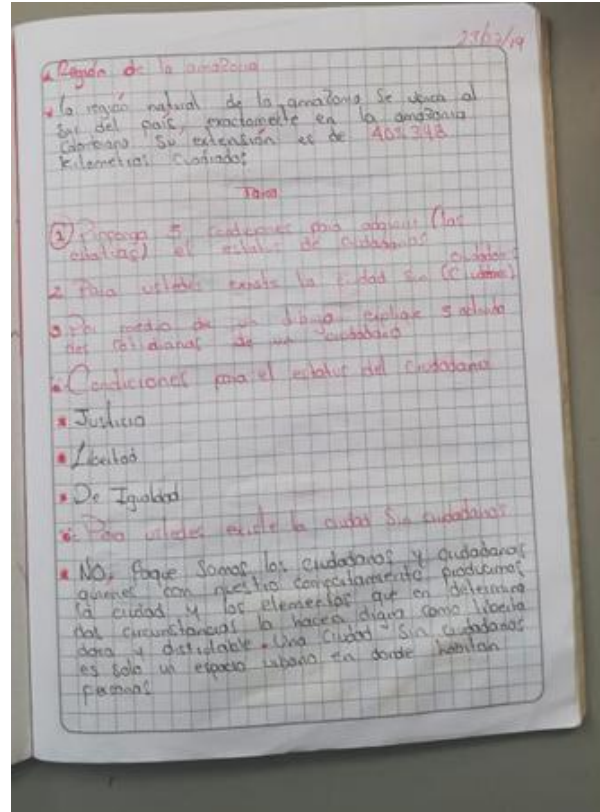
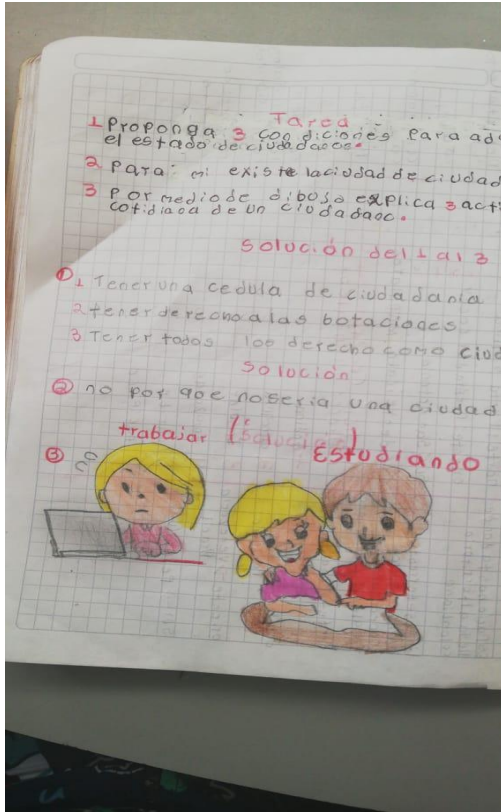


Imagen ANEXO 5. Explicación sobre el capital, capitalismo y capitalista.

Cuando finalizó la película, las docentes titulares Rocio Robayo y Martha Betancur propusieron una socialización por parte de los estudiantes que diera cuenta de lo que más les había sorprendido de la película teniendo en cuenta la explicación previa sobre el capitalismo y sus condiciones de reproducción. Las respuestas de los estudiantes se basaron a la impresionante forma en que el dinero (en la película el tiempo), mediaba las condiciones de vida de las personas, al punto de medir la expectativa de vida de las personas. Por otro lado, a los

estudiantes les llamó la atención las profundas desigualdades dadas entre personas adineradas y personas pobres. Señalaron que la riqueza no solo dominaba las condiciones de vida, sino que era una característica diferenciadora entre los habitantes de una ciudad o país.



Imágenes ANEXO 5. Trabajo en casa sobre la ciudadanía. Realizado por Laura Poveda. Curso 501. Colegio José Martí. Fuente Propia

Finalmente se propuso una consulta en casa para la siguiente sesión que permitiese dar cuenta de las desigualdades urbanas, con el fin de cerrar la temática de la ciudadanía y dar inicio al tema de espacio público. La consulta se basa en las siguientes dos preguntas: 1) ¿Qué es un gueto? 2) ¿Que conforma un gueto?

ANEXO #6

Diario de Campo

Viernes 30 de agosto de 2019

Sesión #5 Curso 501- 502. Hora: 8:00 am- 11:00

Acercamiento al concepto de espacio público.

Con el fin de comprender las dinámicas de segregación urbana, se dispuso la socialización de las respuestas de los estudiantes, con respecto a la conformación de los guetos. Los estudiantes mencionaban que un gueto era una conformación urbanística de los años 50, creada por la Alemania Nazi para albergar a los judíos durante la Segunda Guerra Mundial. Otros por su parte, mencionaban que un gueto se conformaba a partir de la organización de un grupo de personas pobres en relación con un lugar.

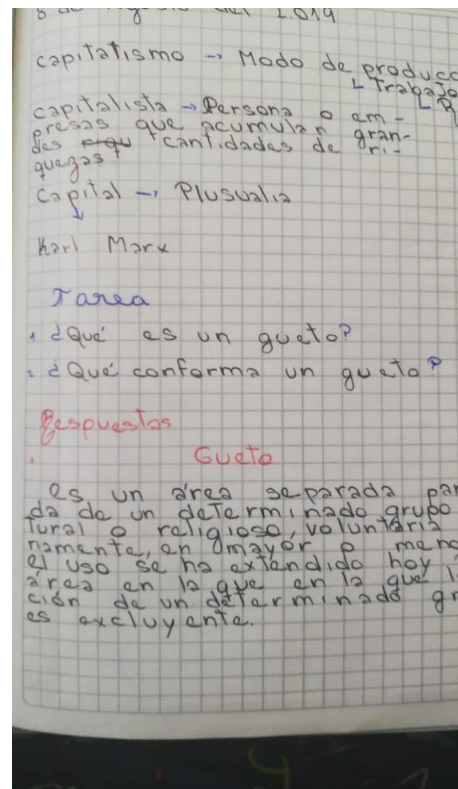
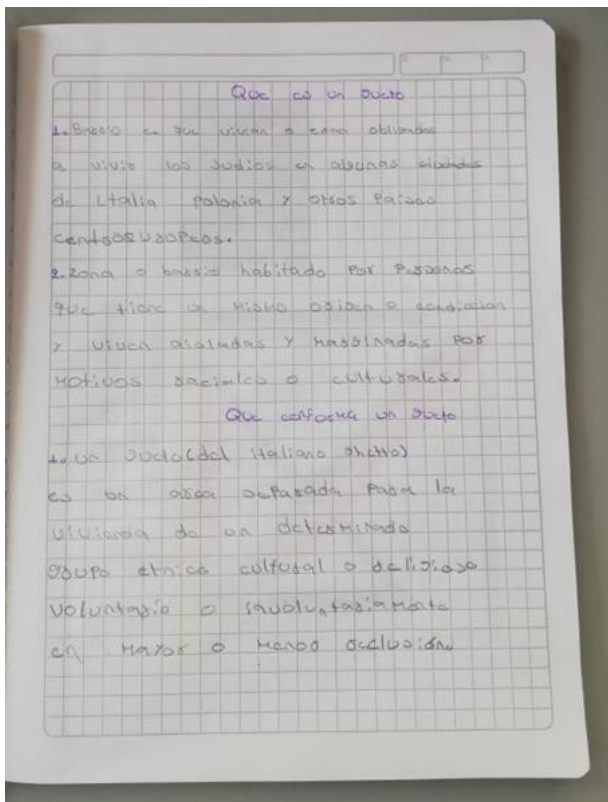


Imagen ANEXO 6. Consulta. ¿Qué es un gueto? Realizada por Sharith Puerta e Ingrid Balaguera. Curso 502. Fuente Propia

Con el fin de aproximar a los estudiantes al concepto de espacio público y pretendiendo ver las formas en que ellos conciben dichos espacios, se propuso una indagación inicial que diera cuenta de la forma en que los estudiantes comprendían los espacios públicos. Los estudiantes brindaron respuestas como *“los espacios públicos son espacios verdes”*³⁷ o *“son lugares en los cuales podemos jugar y compartir”*³⁸

Al realizar esta pequeña indagación, se propuso un ejercicio a los estudiantes, que consistía en visualizar una serie de imágenes, con el fin de determinar si los espacios allí expuestos eran o no espacios públicos. Para tal fin se realizó un juego de “tingo, tingo, tango”, con el fin de seleccionar a uno de los estudiantes, el cual se encargaría de responder las preguntas realizadas por el docente y determinar si el espacio mostrado era o no era público. Al visualizar imágenes como la del centro comercial, los estudiantes mencionaban que estos espacios eran públicos, debido a la afluencia de público, a la percepción de la seguridad y la gratuidad en el ingreso a estos lugares. Al ser interpelados por el docente bajo la premisa “en los centros comerciales los obligan a comprar para eso fueron diseñados. Los estudiantes interpelaron que no era así, debido a que *“nadie te obliga a comprar y tú eres libre de hacer lo que quieras en un centro comercial”*³⁹. Ante esta respuesta se explicó que la función de los centros comerciales, se basa en la adquisición de ganancias y la posibilidad comercial del lugar, más no se interesaba en que hubiese relaciones sociales. Tampoco fungía como un lugar que redujera la brecha social de la comunidad, sino que por el contrario, en algunos casos la ampliaba y la volvía más notoria.

Por otro lado al visualizar imágenes como las del parque o las de las plazas o calles, los estudiantes mencionaron que estos si eran espacios públicos, en tanto permitían la construcción de relaciones sociales sin distingo de clase, raza o sexo. Aún así, se mencionó que hay mecanismos que ponen en amenaza la consolidación de estos espacios, como espacios públicos. Ya que en parques o plazas, hay dinámicas de uso y apropiación sobre el espacio, que afectan la experiencia cotidiana de estos lugares.

Finalmente, se propuso una consulta en casa para la siguiente sesión basada en las siguientes preguntas 1) ¿qué espacios públicos frecuentas habitualmente en la ciudad? 2) ¿Consideras que los parques son espacios importantes para la ciudad? ¿Por qué? 3) Pregunta a tu familia la importancia de los parques en su niñez.

³⁷ Respuesta brindada por Arley, estudiante del 501 del Colegio José Martí

³⁸ Respuesta brindada por Laura Poveda, estudiante del 501 del Colegio José Martí

³⁹ Respuesta brindada por Lina, estudiante del 501 del Colegio José Martí

ANEXO #7

Diario de Campo

Lunes 2 de septiembre de 2019

Sesión #6 Curso 502. Hora: 6 am- 7 am

El espacio público y los parques

Debido a dinámicas del colegio, la sesión # 6 se realizó únicamente con estudiantes del grado 502 y no se pudo realizar una retroalimentación integral debido a que había poco tiempo. Aun con esto, se pudo realizar la sustentación individual de la consulta en casa. En este punto algunos estudiantes de origen campesino, mencionaban que sus padres no conocieron un parque sino hasta su vida adulta y en muchos otros, la violencia los llevo a la ciudad y a adaptarse a las dinámicas que aquí se dan. Los familiares resaltaron de forma positiva la importancia de los parques para la ciudad, mostrando su apego con estos escenarios, los cuales formaron su infancia y les generan recuerdos de sus familiares. Los padres ciudadanos mencionaban y resaltaban estos escenarios.

Por otro lado, los estudiantes señalaron que los espacios públicos que más frecuentaban eran escenarios como los parques (de bolsillo) principalmente. Y lugares cercanos a su cotidianidad como el Barrio y el comercio del 20 de Julio. Debido a actividades relacionadas con las directrices de la orientación del Colegio se debió suspender la sesión, con el compromiso de terminar lo visto para la siguiente clase.

ANEXO #8

Diario de Campo

Martes 10 de septiembre de 2019

Sesión #7. Curso 501- 502. Hora: 8:00 am- 9:40 am

Espacio Público, como fuente de vida de la ciudad y parque como lugar del desarrollo de la ciudadanía participativa

En esta sesión, se quisieron denotar las diferentes formas de uso y apropiación sobre los espacios públicos que se dan en la ciudad de Bogotá. Para ello se mostraron varios ejemplos como las ventas ambulantes, los lugares de peregrinación como el 20 de julio, los lugares de formalización emprendidos por proyectos de la alcaldía para vendedores callejeros y escenarios de apropiación de la calle, como la Carrera Séptima. El interés de resaltar estos espacios, se enfoca en la necesidad de conservarlos y de combatir los males que actualmente aquejan a las ciudades como

Bogotá. Entendiendo que estos lugares tienen una experiencia distinta, se propuso explicar las actividades de uso y apropiación que se dan en los parques Simón Bolívar y Tercer Milenio.

Se explicó que las dinámicas de uso y apropiación de estos parques son diferenciadas, en parte por el desconocimiento de los procesos históricos de los lugares, como sucedió en el proceso de renovación urbana del parque Tercer Milenio. Se sustentó la idea de que la renovación urbana del parque Tercer Milenio sirvió de poco para cambiar las dinámicas sociales que se presentan desde los años ochenta en la zona del anterior Cartucho. También se expuso que los procesos de renovación urbana siempre o casi siempre van antecedidos de procesos de degradación profunda de un lugar, como sucedió en el “Cartucho” y como sucederá en el extinto “Bronx”. Luego de esta explicación se procedió a realizar un taller con el fin de conocer la apropiación de los términos vistos hasta el momento.

ANEXO #9

Diario de Campo

Viernes 13 de septiembre de 2019

Sesión #8. Cursos 501 y 502. Hora 9:40 am- 11:40 am

Proyecto Final. Ciudad, ciudadanía y espacio público.

Entendiendo a los parques como uno de los espacios más importantes de la ciudad, se propuso a los estudiantes de los grados 501 y 502 realizar una actividad basada en evidenciar por medios artísticos de cualquier tipo la importancia que tienen los parques para los estudiantes. Desde poemas, hasta maquetas, se pudieron encontrar en este trabajo. Aquí los niños resaltan la importancia de los parques, para la recreación, la diversión, el juego y el deporte. Señalando que no hay espacios que cumplan dicha función en su ciudad Y resaltándolo como un espacio público importante para la formación ciudadana.

Con la ayuda de las docentes en formación María Alejandra Ruiz y Fernanda Poveda, se pudo realizar con ambos cursos simultáneamente la actividad final de los módulos de la ciudad.

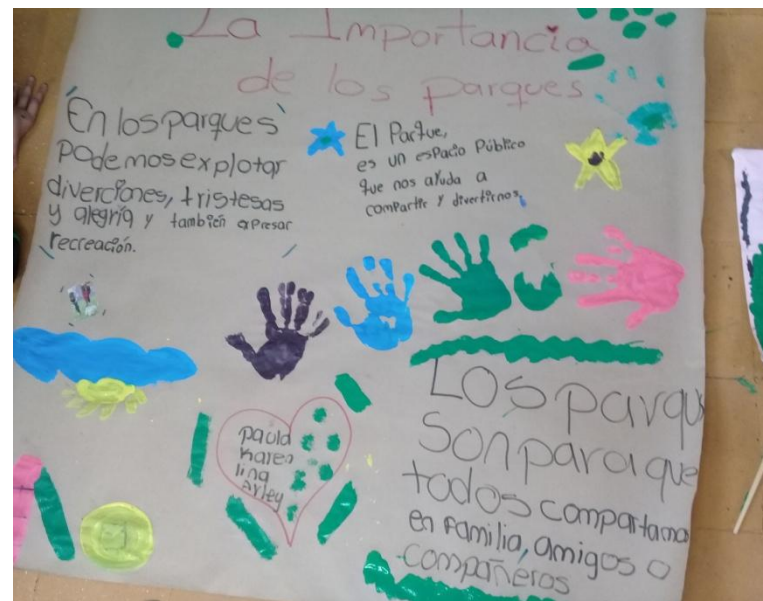
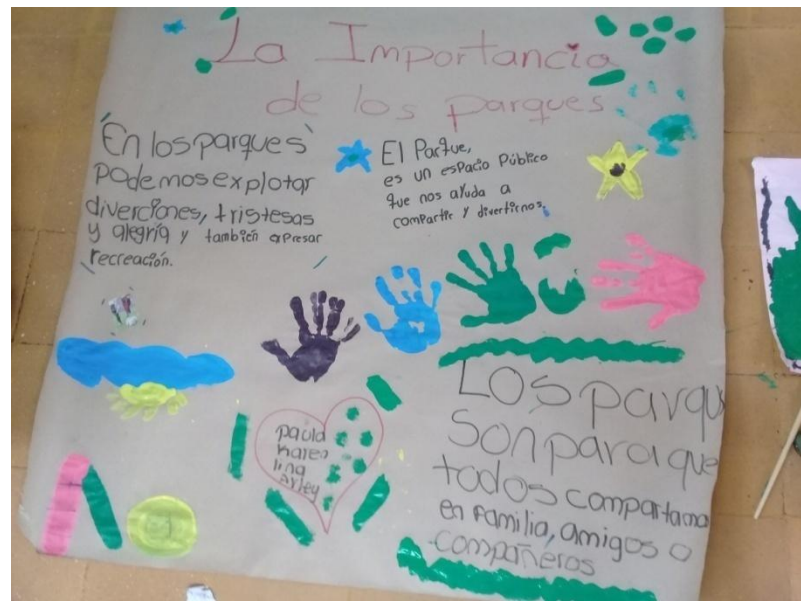


Imagen. ANEXO 9 Importancia de los parques para la ciudad. Elaborado por Paula, Arley, Karen y Lina. Estudiantes curso 501 Colegio Jose Martí. Fuente Propia

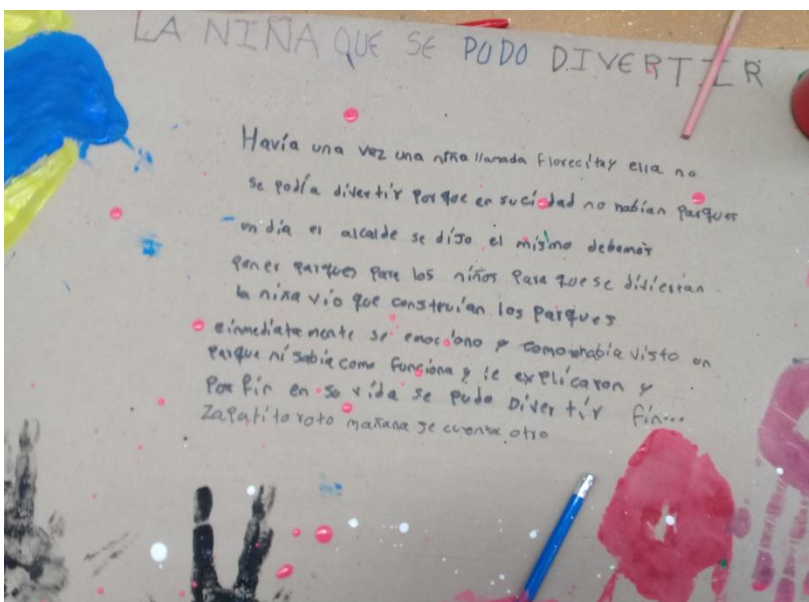


Imagen. ANEXO 9 Importancia de los parques para la ciudad. Elaborado por Laura Poveda y Johan Ortiz . Estudiantes curso 501 Colegio Jose Martí. Fuente Propia

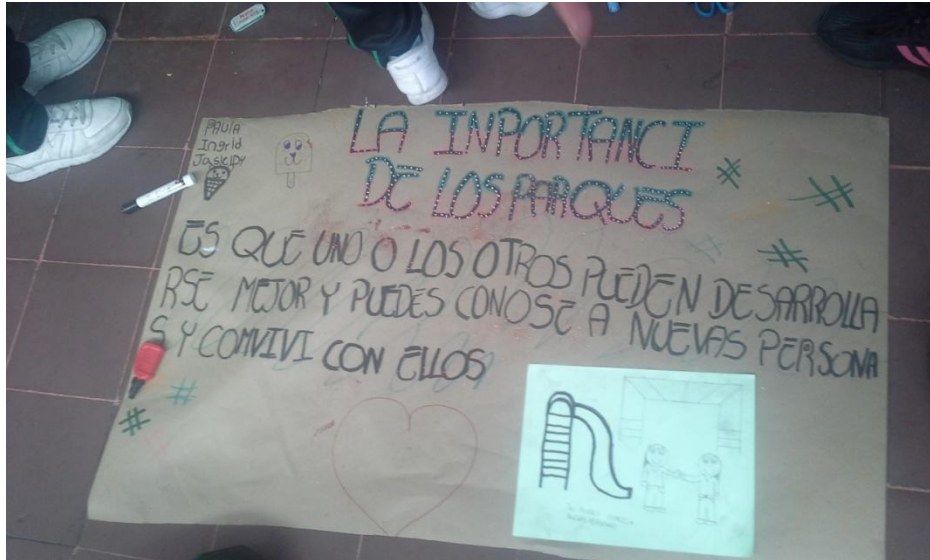


Imagen ANEXO 9. Importancia de los parques para la ciudad. Elaborado por Jassleidy Roncancio, Paula Valentina Saldaña e Ingrid Balaguera. Estudiantes curso 502 Colegio Jose Martí. Fuente Propia



Imagen. ANEXO 9. Importancia de los parques para la ciudad. Elaborado por Jose Miguel Cardenas, Cristina Martínez y Miguel Angel Hío. Estudiantes curso 502. Colegio Jose Martí. Fuente Propia

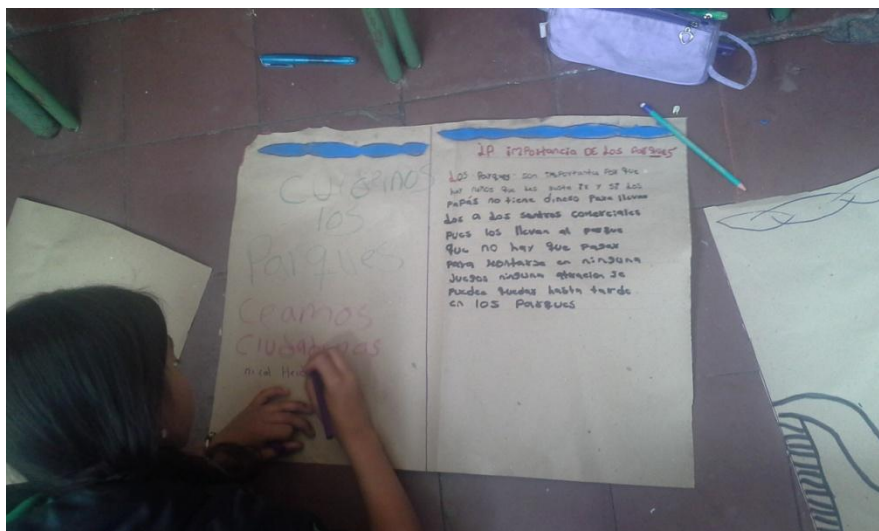


Imagen. ANEXO 9. Importancia de los parques para la ciudad. Elaborado por Sharith Puerta, Gabriela Murcia, Heidi Gonzalez y Nicol Ramos. Estudiantes curso 501 Colegio Jose Martí. Fuente Propia

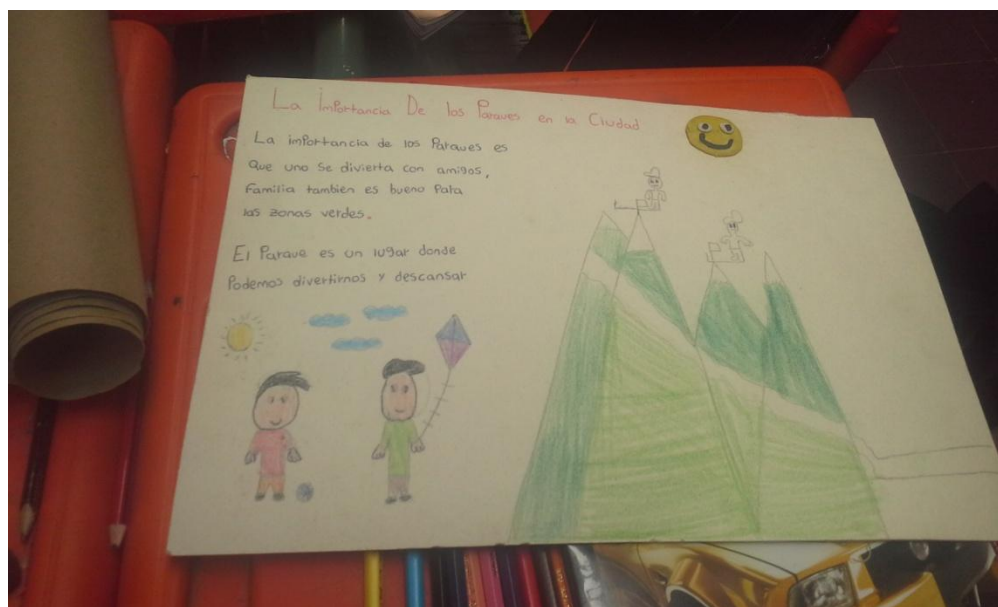


Imagen. ANEXO 9. Importancia de los parques para la ciudad. Elaborado por Victor Hugo Moncada . Estudiantes curso 502. Colegio Jose Martí. Fuente Propia

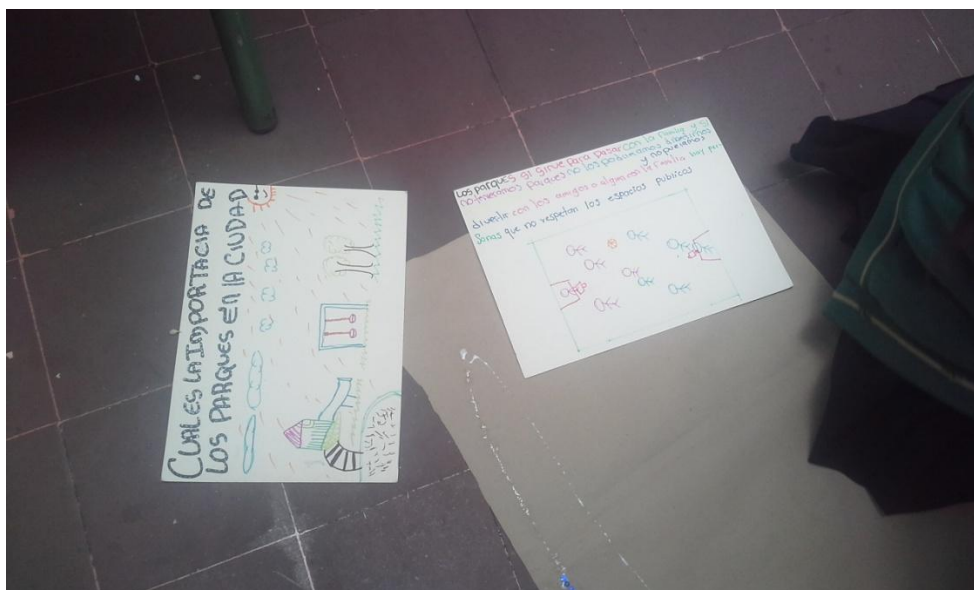


Imagen. ANEXO 9. Importancia de los parques para la ciudad. Elaborado por Ashley Camila Delgado y Nasly Quevedo. Estudiantes curso 502. Colegio Jose Martí. Fuente Propia

ANEXO # 10

UNIDAD DIDÁCTICA

UNIDAD DIDÁCTICA #1. LA CIUDAD

Temporalidad: De la semana 1 a la semana 3

Inicio: 10 de Julio de 2019- 31 de Julio de 2019.

Conceptos clave. La ciudad, derecho a la ciudad, democracia.

Introducción de la unidad.

La geografía a partir de los años 70, se empieza a interesar en temas relacionados con la composición y los cambios de la ciudad, conjuntamente con la geografía humanística. La geografía radical, surge como una apuesta para superar el determinismo geográfico y el economicismo de la denominada Nueva Geografía.

La ciudad empieza a ser estudiada en términos económicos, políticos y sociales, por diversos geógrafos urbanos, quienes veían en ella una oportunidad para evidenciar más ampliamente las

dinámicas del capitalismo y las transformaciones sociales en el marco de dicho modo de producción.

David Harvey (1977; 2003; 2012) analizó a profundidad las formas en las que la ciudad era usada para la reproducción y acumulación de capital, por medio del mercado inmobiliario especulativo y las renovaciones urbanas. Junto con sus análisis, Henri Lefebvre (1962; 2013) expuso el impacto de dichos cambios en el espacio y en la vida cotidiana y propuso que *“No hay relaciones sociales sin espacio, de igual modo que no hay espacio sin relaciones sociales.”*(Lefebvre, 2013; p. 14)Proponiendo así su teoría del espacio social, en la cual el hombre y las relaciones sociales constrúan los espacios.

El importante aporte de Lefebvre no solo se evidenció en lo dicho anteriormente; su trabajo sobre la ciudad propuso un concepto de reinvención y reivindicación de la misma como es el “derecho a la ciudad”. Utilizado de manera reiterada en sus textos en relación con la realidad de la Comuna de París a mitad del siglo XIX. Este concepto permite, buscar estrategias a partir de la ciudadanía para rehacer la ciudad, en pro del beneficio común y las aspiraciones de cada uno de los ciudadanos, es una propuesta que busca construir la ciudad haciendo frente a las lógicas de construcción capitalista, que atacan los intereses de la mayoría en pro del beneficio económico.

Lefebvre, en París y Harvey en Nueva York, ponen ejemplos claros de cómo el urbanismo en el capitalismo ha generado profundas desigualdades sociales y una construcción diferenciadora y segregadora de la ciudad. Así como han generado propuestas de construcción alternativa de ciudad, con el fin de eliminar estas desigualdades urbanas.

En América Latina, autores como Emilio Pradilla Cobos (2015) o Ángela Giglia (2013), mencionan ampliamente, las formas en las cuales el urbanismo y la construcción de ciudades hacia el año 1980, se ha convertido en un proceso de “expansión-consolidación- expansión” (Giglia & Duhau, 2006; p. 116), de la mano de los planes urbanísticos propios del neoliberalismo, que ha creado formas de vivienda y mecanismos de exclusión hacia la periferia urbana.

La ciudad y el derecho a la ciudad toman un lugar importante dentro del presente proceso y dentro de la cátedra de la paz, ya que como conceptos, permiten entender las dinámicas sociales dentro del capitalismo y buscan combatir activamente los males que aquejan las cotidianidades de los estudiantes. A su vez estos conceptos permiten entender las formas en las cuales se enfocará la resolución de ciertos conflictos socioespaciales, que afectan la experiencia ciudadana de los estudiantes. Por otro lado, permitirá entender a los estudiantes la forma en que las diferentes renovaciones urbanas (Moreno, 2018) y los cambios en las dinámicas de uso y apropiación de los espacios, afectan la experiencia y la calidad de los mismos.

Sesión #1. 10 de julio de 2019. Acercamiento al Concepto de Ciudad

Cursos 501- 502

Objetivos

- Realizar un acercamiento inicial al concepto de Ciudad, Identificando las concepciones previas de los estudiantes.
- Reconocer las diferencias concebidas por los estudiantes entre Campo y Ciudad.
- Identificar el conocimiento de los estudiantes sobre la ciudad de Bogotá

Actividades

- ✓ Por medio de un dibujo colectivo en el tablero, identificar las concepciones previas de los estudiantes con respecto al concepto de ciudad.
- ✓ Definición del concepto de ciudad, por medio de diapositivas.
- ✓ A través de un cuadro comparativo realizado en el tablero, evidenciar las diferencias propuestas por los estudiantes, entre el campo y la ciudad
- ✓ Se plantea una actividad de consulta en casa con base en tres preguntas 1) Preguntar a mis papás ¿Por qué vivimos en la ciudad? 2) ¿Qué entienden por derecho a la ciudad? 3) ¿Cuáles son mis lugares favoritos dentro de la ciudad?

Materiales

- ❖ Marcadores
- ❖ Tablero
- ❖ Computador
- ❖ Diapositivas de Power Point.
- ❖ Televisor.

Textos utilizados.

- BORJA, J & MUXI, Z (2000) *Espacio público, ciudad y ciudadanía*. Libro. Editorial Alianza editorial. Barcelona, España
- BORJA, J (2003) *La ciudad conquistada*. Libro. Editorial Alianza editorial. Madrid, España

Sesión #2. 17 de julio de 2019(502), 25 de julio de 2019(501). La ciudad como derecho. Acercamiento al derecho a la ciudad.

Cursos 501- 502

Objetivos

- Identificar con mayor claridad las diferencias y similitudes entre campo y ciudad.
- Definir el concepto de derecho a la Ciudad.
- Identificar los derechos fundamentales que se tienen como niños y ciudadanos, según la Constitución Política de Colombia.

Actividades

- ✓ Por medio de un cuadro comparativo realizado en el tablero, evidenciar las diferencias, similitudes entre campo y ciudad. A partir de una definición magistral.
- ✓ Teniendo en cuenta la consulta propuesta en la sesión anterior. Definir el concepto de derecho a la ciudad, partiendo de una explicación desde los derechos como niños y ciudadanos, concebidos dentro de la Constitución Política de Colombia.
- ✓ Por medio de un taller, denotar cuales son los derechos como niños y ciudadanos que consideran tener los estudiantes.

Materiales

- ❖ Constitución Política de Colombia.
- ❖ Hojas de papel con imágenes ilustrativas para realizar el taller.
- ❖ Marcadores
- ❖ Tablero

Textos utilizados.

- BORJA, J (2012) *El espacio público y el derecho a la ciudad*. Artículo. Extraído de: https://debatstrebalsocial.files.wordpress.com/2013/03/espacio_publico_derecho_ciudad_jordiborja.pdf
- HARVEY, D. (2012) *Ciudades Rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Libro. Editorial Akal. Madrid, España.

- LEFEBVRE, H (2013) *La producción del espacio*. Libro. Editorial Capitán Swing Libros, S. L. Madrid, España.
- LEFEBVRE, H. (1962) *La significación de la Comuna*. Ensayo. Extraído de: <http://comunizar.com.ar/wp-content/uploads/Henri-Lefebvre-La-significacion-de-la-comuna-de-Par%C3%ADs.pdf>

Sesión #3. 31 de julio de 2019 La ciudad, los derechos fundamentales y el derecho a la ciudad. Finalización de unidad #1

Cursos 501- 502.

Objetivos

- Evaluar la comprensión de los conceptos de ciudad y derecho a la ciudad a lo largo de las sesiones.
- Reconocer a partir de los autores Henri Lefebvre y David Harvey, el derecho a la ciudad y su teoría.
- Reconocer los conceptos capitalismo, capital y capitalista y su relación con la construcción de ciudad
- Indagar preliminarmente acerca del concepto de ciudadanía.

Actividades

- ✓ Teniendo en cuenta la actividad propuesta en la clase anterior, se realizará una exposición individual, con el propósito de explorar la forma en que se cumplen sus derechos y deberes como niños y ciudadanos.
- ✓ Por medio de un mapa conceptual, exponer los postulados de Henri Lefebvre y David Harvey entorno al derecho a la ciudad.
- ✓ A través de una explicación magistral, dar claridades acerca de los conceptos capitalista, capital y capitalismo con el fin de enlazar dichos conceptos con la pedagógica urbana crítica.
- ✓ Con el fin de realizar un acercamiento al concepto de ciudadanía se propondrá una consulta en casa basada en tres preguntas: 1) Proponga tres condiciones para adquirir el estatus de ciudadano. 2) ¿Para ustedes existe la ciudad sin ciudadanos? 3) Por medio de un dibujo explique tres actividades cotidianas de un ciudadano.

Materiales

- ❖ Hojas de papel con el taller de la sesión #2
- ❖ Marcadores
- ❖ Tablero

Textos utilizados

- GIGLIA, A (2013) *Entre el bien común y la ciudad insular*. Artículo. Revista Alteridades. Pág. 27- 34. Ciudad de México, México.
- GIGLIA, Á & DUHAU, E (2006) *Las reglas del desorden. Habitar la metrópoli*. Editorial Siglo XXI. Ciudad de México, México.
- HARVEY, D. (2012) *Ciudades Rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Libro. Editorial Akal. Madrid, España.
- LEFEBVRE, H (2013) *La producción del espacio*. Libro. Editorial Capitán Swing Libros, S. L. Madrid, España.
- LEFEBVRE, H. (1962) *La significación de la Comuna*. Ensayo. Extraído de: <http://comunizar.com.ar/wp-content/uploads/Henri-Lefebvre-La-significacion-de-la-comuna-de-Par%C3%ADs.pdf>
- PRESIDENCIA DE COLOMBIA (1991) *Constitución Política de Colombia*. Extraído de <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>

ANEXO # 11

UNIDAD DIDÁCTICA

UNIDAD DIDÁCTICA #2. LA CIUDADANÍA

Temporalidad: De la semana 4 a la semana 5

8 de agosto al 28 de agosto de 2019

Conceptos clave: ciudadanía, participación ciudadana, capitalismo.

Introducción

La ciudadanía como concepto, debe ser entendida a partir de la constitución política de Colombia y las consideraciones que el gobierno nacional tiene entorno a esta concepción. En la primera parte de la Carta Magna, se reconoce como ciudadano colombiano a toda persona nacida o adoptada por Colombia. Dichos ciudadanos, tienen derechos y deberes de fundamental cumplimiento. En el marco de la presente unidad didáctica se resaltarán la importancia de los derechos fundamentales de los niños y niñas, con el fin de reconocer a los estudiantes como sujetos de derechos, entendiendo la importancia de la protección de sus derechos. Por esta razón el trabajo se enfocará en analizar algunos de los artículos de la Constitución Política de Colombia, con el fin de reconocerlos e interiorizarlos.

Por otro lado, el concepto de ciudadanía, entendido por Jordi Borja (2000; 2003; 2012) y por Zaida Muxi (2000; 2018), como la acción de la comunidad entorno al desarrollo de su ciudad, teniendo en cuenta que su condición de ciudadanos se concibe a partir de la participación democrática en el “hacer ciudad”. La ciudadanía como concepto, debe interactuar activamente con la ciudad y con el espacio público. Es a partir de esta interacción constante, que se debe reconocer a una persona o grupo de personas como ciudadanos.

El presente modulo se enlaza ampliamente con el escenario de la Cátedra de la paz en tanto, resulta perentorio para los estudiantes, entender sus derechos y obligaciones como ciudadanos en el marco de escenarios democráticos. A su vez, entender el concepto de ciudadanía permite acercar a los estudiantes a las dinámicas propias del capitalismo en las cuales su condición de ciudadanía resulta afectada.

Finalmente, en el marco de comprensión de las problemáticas socio espaciales de la ciudad de Bogotá y entendiendo el escenario de Cátedra de paz, Es necesario comprender que la ciudadanía va más allá de las garantías de derechos constitucionales, se deben ver más a fondo los matices del concepto, por este motivo, en la presente unidad didáctica, se analizarán las condiciones de la ciudadanía dentro de las dinámicas del capitalismo, concibiendo que los cambios y renovaciones urbanas de la ciudad limitan y condicionan en muchos casos la condición de ciudadanos y afectan la experiencia sobre espacios construidos históricamente.

De allí que surja la necesidad de conquistar la condición de ciudadanos (Borja, 2003) y analizar a fondo la ciudad proyectada (Bohigas, 1999) por el capitalismo, viendo la forma en que se generan desigualdades y cambios en la ciudad, los cuales permean las prácticas de sus habitantes. Es necesario para la presente unidad didáctica que los estudiantes entiendan que como ciudadanos tienen el deber de ser “guardianes de la democracia” y defensores de lo público (Yory, 2005).

Sesión #4. 8 de agosto de 2019. El ciudadano y el capitalismo

Objetivos

- Reconocer los conceptos capitalismo, capital y capitalista.
- Identificar el concepto de ciudadanía.

Actividades

- ✓ Por medio de la reproducción de la película *el Precio del Mañana* de Andrew Niccol, explicar el capitalismo y las dinámicas de acumulación de capital, con el fin de relacionarlos con las dinámicas de construcción de ciudad.
- ✓ A partir de la consulta realizada en casa, establecer las condiciones que se deben tener para adquirir el estatus de ciudadano.
- ✓ Con el fin de realizar un acercamiento a las desigualdades sociales que aquejan a los ciudadanos, proponer una consulta en casa que tenga en cuenta los siguientes 2 puntos 1) ¿Que es un gueto? 2) ¿Qué conforma un gueto?

Materiales

- ❖ Televisor
- ❖ Marcadores
- ❖ Tablero
- ❖ Computador
- ❖ Película “El precio del mañana”

Textos utilizados

- BOHIGAS, O. (1999) *La ciudad como espacio proyectado*. Artículo. En Libro. Las arquitecturas del espacio público. Formas del pasado, formas del presente. Editorial. Junta de Andalucía. Andalucía, España

- BORJA, J & MUXI, Z (2000) *Espacio público, ciudad y ciudadanía*. Libro. Editorial Alianza editorial. Barcelona, España
- HARVEY, D. (2012) *Ciudades Rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Libro. Editorial Akal. Madrid, España
- HARVEY, D. (2003) *Espacios de Esperanza*. Libro. Editorial Akal. Madrid, España
- HARVEY, D. (1977) *Urbanismo y desigualdad social*. Libro. Editorial Siglo XXI. Madrid, España.
- NICOLL, A (2011) *El precio del mañana* [Película]. Paramount Studios.
- PRADILLA, E. (2015) *De la ciudad compacta a la periferia dispersa*. Artículo. Revista Expediente, colección ciudades 106. Puebla, México.
- YORY, C. M. (2005) *Ciudad, ciudadanía y espacio público: oportunidades y desafíos para la constitución de un nuevo contrato social basado en la realización de pactos sociales incluyentes y pluralistas entorno a la intervención, apropiación ciudadana del espacio público*. Artículo. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia

Sesión #5. Primer momento 30 de agosto de 2019. Desigualdades sociales y espacio público. Finalización de la unidad #2.

Objetivos

- Reconocer las desigualdades de la ciudad que afectan su condición como ciudadanos
- Realizar un acercamiento inicial al concepto de espacio público, resaltando los conocimientos previos de los estudiantes con respecto a este concepto

Actividades

- ✓ A partir de la consulta realizada en casa, explicar la consolidación de los guetos en la ciudad de Bogotá.
- ✓ Explicar por medio de imágenes algunas de las desigualdades que sufren los ciudadanos en las dinámicas de la ciudad.

- ✓ Por medio de un juego de “tingo tingo tango”, diferenciar los espacios que son considerados públicos de los que no lo son.

Materiales

- ❖ Marcador
- ❖ Tablero
- ❖ Pelota para el juego de “tingo, tingo tango”
- ❖ Diapositivas en Power Point con imágenes alusivas a las desigualdades urbanas.

Textos utilizados

- ALESSANDRI, A. (2014) *La ciudad como privación y la reapropiación de lo urbano como ejercicio de la ciudadanía*. Artículo. Volumen 18. Revista Electrónica de geografía y ciencias sociales. Universitat de Barcelona. Barcelona, España.
- GIGLIA, A (2013) *Entre el bien común y la ciudad insular*. Artículo. Revista Alteridades. Pág. 27- 34. Ciudad de México, México.
- GIGLIA, Á & DUHAU, E (2006) *Las reglas del desorden. Habitar la metrópoli*. Editorial Siglo XXI. Ciudad de México, México.
- WACQUANT, L (2007) *Los Condenados de la ciudad. Guetos, periferias y estado*. Libro. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

ANEXO # 12

UNIDAD DIDÁCTICA

UNIDAD DIDÁCTICA #3

ESPACIO PÚBLICO Y PARQUES

Del 30 agosto al 11 de septiembre de 2019

De la semana 6 a la semana 9

Conceptos clave: Espacio público, democracia urbana, segregación urbana

Introducción

El espacio público como concepto, debe ser considerado importante para el análisis de las dinámicas de la ciudad, debido a que es gracias a él que la ciudad se dota de vida y de relaciones sociales. Autores como Jordi Borja (2000; 2010; 2013) señalan que el espacio público es el lugar de interacción de todos los ciudadanos y que si bien no puede definirse específicamente en un espacio, este adquiere su carácter de público a partir de las prácticas de uso y apropiación (Giglia y Duhau, 2006; Moreno, 2018) que se dan sobre el mismo.

A su vez Bohigas, Caputo, Noebel y Portás (1999) y Yory(2005) señalan que el espacio público es un conjunto dinámico de espacios, que dotan a la ciudad de significados, sentidos y racionalidad. Exponen a su vez, la necesidad de defender a los espacios públicos de proyectos que le afectan y ponen en peligro a la ciudad y a la ciudadanía. Para ellos, el espacio público es un concepto esencial para entender y construir ciudad.

Por otro lado, autores desde la geografía humanística como Yi Fu Tuan(1977) proponen espacios de topofilia y topofobia es decir, espacios en los cuales se generan relaciones antrópicas de afectividad o de temor, otros como Augé (1992), desde la misma línea, proponen a los espacios en los que se ausenta la relación antrópicas como no- lugar.

Entendiendo lo anterior y teniendo en cuenta la polisemia y la importancia del espacio público dentro de la ciudad y para la condición de ciudadanía, se pretende enlazar la dinámicas urbanas y cambios de la ciudad con la Cátedra de la paz, entendiendo que estos afectan diariamente la experiencia cotidiana de los estudiantes y generan diferentes conflictos socioespaciales de compleja solución.

Finalmente, el propósito de trabajar los espacios públicos en la presente unidad didáctica es resaltar la importancia de espacios como los parques para la ciudad de Bogotá. Entendiendo que estos espacios permiten y facilitan el desarrollo lúdico de las personas (Báez, 2010) así como formas de apropiación e imaginarios sociales que constituyen y contribuyen al desarrollo integral de los espacios públicos y de la ciudad en sí misma.

El estudio de los parques resulta pertinente en la cátedra de la paz, ya que permite ver las lógicas jurídico políticas de la construcción de la ciudad de Bogotá (Cubaque, 2012) y evidencia las formas de uso y apropiación de los espacios según sus prácticas sociales (Hernández, 2016; Mora, 2016; Guerrero, 2016), algo necesario cuando se habla de problemáticas socioespaciales en la ciudad de Bogotá y se busca una solución al respecto. También, entrando en la lógica de los espacios públicos como escenarios conflictivos y condicionados por relaciones sociales de desigualdad, exclusión y segregación, pero también como lugares en los que se desarrollan relaciones asociativas, de apropiación y de cercanía

Continuación Sesión #5 30 de agosto de 2019. Acercamiento al concepto de espacio público.

Objetivos

- Identificar el concepto de espacio público
- Reconocer espacios públicos cercanos a su experiencia cotidiana.
- Evidenciar la importancia de los espacios públicos dentro de la construcción de ciudad.

Actividades

- ✓ Realizar una indagación inicial que permita dar cuenta de los conocimientos previos de los estudiantes entorno a la categoría espacio público.
- ✓ Por medio de un juego de “tingo tingo tango”, diferenciar los espacios que son considerados públicos de los que no lo son.
- ✓ Proponer una consulta en casa que conste de tres preguntas 1) ¿qué espacios públicos frecuentes habitualmente en la ciudad? 2) ¿Consideras que los parques son espacios importantes para la ciudad? ¿Por qué? 3) Pregunta a tu familia la importancia de los parques en su niñez.

Materiales

- ❖ Marcador
- ❖ Tablero
- ❖ Pelota para el juego “tingo tingo tango”

Textos utilizados

- AUGÉ, M. (1992) *No Lugares. espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Libro. Editorial Gedisa. Madrid, España.
- BOHIGAS, O. (1999) *La ciudad como espacio proyectado*. Artículo. En Libro. Las arquitecturas del espacio público. Formas del pasado, formas del presente. Editorial. Junta de Andalucía. Andalucía, España

- BORJA, J (2012) *El espacio público y el derecho a la ciudad*. Artículo. Extraído de: https://debatstreballsocial.files.wordpress.com/2013/03/espacio_publico_derecho_ciudad_jordiborja.pdf
- BORJA, J (2003) *La ciudad conquistada*. Libro. Editorial Alianza editorial. Madrid, España
- BORJA, J & MUXI, Z (2000) *Espacio público, ciudad y ciudadanía*. Libro. Editorial Alianza editorial. Barcelona, España.
- CAPUTO, P (1999) *Las Arquitecturas del espacio público entre el cuidado del lugar y las figuras de la traición*. Artículo. En Libro. Las arquitecturas del espacio público. Formas del pasado, formas del presente. Editorial. Junta de Andalucía. Andalucía, España.
- GUERRERO, L (2016). *Comparación de las dinámicas de uso y apropiación del espacio público en parques de origen formal e informal: Parque Villa de la Torre y Parque Cayetano Cañizares*. Trabajo de grado. Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia
- MUXI, Z. (2018) *Ciudad próxima. Urbanismo sin género*. Artículo. Extraído de: <https://www.diba.cat/documents/153833/160414/comerc-debats-debat1-doc1-pdf.pdf>
- TUAN, Y. (2007) *Topofilia: un estudio de la percepción ambiental, actitudes y valores*. Melusina SA. Barcelona, España.

Sesión #6 2 de septiembre de 2019. El espacio público y los parques.

Objetivos

- Reconocer la importancia de los espacios públicos de la ciudad de Bogotá.
- Planear un proyecto final que permita dar cuenta de la importancia de los parques en la ciudad y en la conformación del espacio público.
- Identificar las amenazas al espacio público de la ciudad de Bogotá.
- Evidenciar la importancia de los parques para los estudiantes

Actividades

- ✓ Realizar una socialización oral que permita dar cuenta de las respuestas de los estudiantes entorno a la consulta realizada en casa.
- ✓ Por medio de un cuadro, explicar las actividades de uso y apropiación que se dan en los espacios públicos y que afectan las actividades sobre los mismos.

Materiales

- ❖ Marcador
- ❖ Tablero
- ❖ Diapositivas en Power Point con imágenes de amenazas al espacio público

Textos utilizados

- BÁEZ, C (2010) *Espacio social y lúdica: lectura de un escenario público de Bogotá*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- BORJA, J (2012) *El espacio público y el derecho a la ciudad*. Artículo. Extraído de: https://debatstreballsocial.files.wordpress.com/2013/03/espacio_publico_derecho_ciudad_jordiborja.pdf
- BORJA, J (2003) *La ciudad conquistada*. Libro. Editorial Alianza editorial. Madrid, España
- BORJA, J & MUXI, Z (2000) *Espacio público, ciudad y ciudadanía*. Libro. Editorial Alianza editorial. Barcelona, España.
- CUBAQUE, C. (2012). *La evolución del espacio público a partir del plan estratégico Bogotá 2000: en el periodo comprendido entre los años 1996 al 2006*. Trabajo de grado. Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia.
- GUERRERO, L (2016). *Comparación de las dinámicas de uso y apropiación del espacio público en parques de origen formal e informal: Parque Villa de la Torre y Parque Cayetano Cañizares*. Trabajo de grado. Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia
- MORA Y, E. (2016) *La apropiación del parque Emilio Urrea por parte de la comunidad Casablanca Suba: un acercamiento al sentido de lo público y el trabajo participativo*. Trabajo de Grado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia
- MORENO SAMUDIO, N (2018) *Renovación urbana y segregación socio-espacial en Barrancas: una propuesta pedagógica para su reconocimiento y problematización*. Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

- NOEBEL, W (1999) *El espacio público. Viva el espacio público*. Artículo. En Libro. Las arquitecturas del espacio público. Formas del pasado, formas del presente. Editorial. Junta de Andalucía. Andalucía, España

Sesión #7 10 de septiembre. Espacio Público, como fuente de vida de la ciudad y parque como lugar del desarrollo de la ciudadanía participativa

Objetivos

- Evidenciar la importancia de los parques en el espacio público de la ciudad de Bogotá, a partir de los ejemplos de la construcción de los parques Tercer Milenio y Simón Bolívar.
- Describir actividades de uso y apropiación en los espacios públicos de la ciudad de Bogotá, con el fin de determinar si afectan o no la experiencia urbana de los ciudadanos.
- Realizar un taller que evidencie lo visto hasta el momento en el escenario de Cátedra de la paz.
- Presentar un proyecto final que integre la forma en que los estudiantes entienden la importancia de los parques dentro del espacio público.

Actividades

- A partir de imágenes que evidencien los cambios ocurridos en el espacio público de los parques Tercer Milenio y Simón Bolívar y por medio de una explicación magistral, dar cuenta de las dinámicas ocurridas en dichos parques con el fin de entender los cambios en las diferentes lógicas urbanas de la ciudad.
- Realizar un taller que evidencie lo visto hasta el momento en el escenario de Cátedra de la paz.
- Proponer para la siguiente clase, un proyecto final que permita buscar a partir de una propuesta artística (dibujos, cartelera, poster, grafiti, manifiestos. Etc.) las formas en que los estudiantes conciben los parques y su importancia para la ciudad.

Materiales

- ❖ Marcador
- ❖ Tablero
- ❖ Diapositivas en Power Point con imágenes de amenazas al espacio público
- ❖ Taller Ciudad, ciudadanía y espacio público.

Textos utilizados

- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ() El Cartucho del barrio Santa Inés al callejón de la muerte
- WACQUANT, L (2007) *Los Condenados de la ciudad. Guetos, periferias y estado*. Libro. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina
- YORY, C. M. (2005) *Ciudad, ciudadanía y espacio público: oportunidades y desafíos para la constitución de un nuevo contrato social basado en la realización de pactos sociales incluyentes y pluralistas entorno a la intervención, apropiación ciudadana del espacio público*. Artículo. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia

Sesión #8 13 de septiembre. Proyecto Final. Ciudad, ciudadanía y espacio público. Finalización de la unidad didáctica #3

Objetivos

- Realizar y sustentar el trabajo final de la unidad didáctica #3 Espacio público.
- Evidenciar la importancia de los parques para los estudiantes de los grados 501-502 del Colegio José Martí en el marco de la construcción de ciudad y espacio público.

Actividades

- ✓ Realizar una muestra artística (dibujos, memes, carteleras, poster, grafiti, manifiestos. Etc.) que permita dar cuenta de la importancia de los parques dentro de la ciudad.
- ✓ Sustentar el trabajo realizado por los estudiantes de grados 501 y 502 del Colegio José Martí. Con el fin de evidenciar la apropiación de los conceptos ciudad, ciudadanía y espacio público.

Materiales

- ❖ Marcador
- ❖ Tablero
- ❖ Pinturas
- ❖ Pinceles
- ❖ Hojas de Papel periódico

Textos utilizados

- BÁEZ, C (2010) *Espacio social y lúdica: lectura de un escenario público de Bogotá*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

- TONUCCI, F (1998) *La ciudad de los niños*. Libro. Editorial Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, España.

ANEXO # 13

UNIDAD DIDÁCTICA

UNIDAD DIDÁCTICA #4

ESPACIO Y CONFLICTO

Del 27 de septiembre al 18 de octubre de 2019

De la semana 10 a la semana 14

Conceptos clave: Conflicto Armado Interno, narcotráfico, víctimas, guerrillas, paramilitarismo

Introducción a la unidad

Para analizar un país fragmentado (Safford & Palacios, 2002), complejo y con procesos diferenciales a los de toda América Latina como Colombia, es necesario analizar las dinámicas tanto urbanas como rurales que se han dado en el país, en las unidades didácticas anteriores, se le dedicó un buen espacio a esto. Con el fin de comprender el fenómeno urbano desde los procesos de renovación, las migraciones, la segregación urbana, entre otras problemáticas que han afectado la experiencia ciudadana para algunas personas, a su vez se profundizó en la importancia de la participación democrática y ciudadana, de la recuperación de los espacios públicos de la ciudad a partir del ejercicio de la ciudadanía y de la importancia de la ciudad para el país.

Por lo anterior, es necesario profundizar sobre algunos de los conflictos socio espaciales que han afectado la experiencia de la ciudadanía en la ciudad y que se enmarcan en dinámicas estructurales de nuestro país, como el Conflicto Armado Interno, la corrupción, el narcotráfico y el paramilitarismo. Temas ineludibles a la hora de hablar de paz, reconciliación y luchas en pro de la defensa de la ciudad y la ciudadanía. Por ello, el presente modulo de la Cátedra de la paz, se enfoca en realizar un análisis de las problemáticas urbanas, entendiendo que ellas están permeadas por dinámicas más estructurales y de fondo, que tocan y afectan a la ciudad de Bogotá.

Entendiendo esto, se pretenden ver a grandes rasgos los matices de estos conflictos, concibiéndolos, desde problemáticas estructurales como las afectaciones a la ciudad provocadas por el Conflicto Armado Interno, la corrupción de sus políticos y empresarios. Así como la llegada del fenómeno narcotraficante (Betancourt, 1991; 1994) y paramilitar a las ciudades

(Cepeda & Rojas, 2008; Cepeda & Uribe, 2014). Comprendiendo también que dichos fenómenos afectan gravemente la experiencia urbana de la ciudad de Bogotá y generan problemáticas como la violencia, la pobreza extrema, la agudización de fenómenos migratorios o arreglos urbanos desfavorables para la ciudadanía, entre muchos otros.

Por otro lado, es necesario entender la paz, más allá de los diversos acuerdos que se han dado con grupos armados, sino como una problemática urbana que afecta a todos y a todas por igual. Es fundamental comprender que la desigualdad urbana, la segregación y la exclusión también desintegran la paz estable de un país

De igual forma, el interés para la presente unidad didáctica trasciende en identificar las formas en las que el sistema económico capitalista (Vega, 2007) y el modelo económico neoliberal han permeado estos conflictos (Becerra, 2009). Resaltar las formas por medio de las cuales el modelo económico ha fortalecido y diversificado dichas problemáticas, tanto urbanas como rurales.

Finalmente, cabe señalar la pertinencia de explicar estos conflictos urbanos, enlazados con conflictos más estructurales del territorio colombiano desde el escenario de Cátedra de Paz, puesto que es necesario entender los matices de estos conflictos para generar nuevas estrategias de paz, a partir de proponer sobre lo pactado en acuerdos de paz anteriores, estrategias para la resolución y no repetición de conflictos armados y la búsqueda de superación de cualquier tipo de desigualdad urbana o rural. Relacionar las problemáticas de un país como el nuestro, a veces resulta complicado a la hora de articularlo con la geografía. Por ello resulta pertinente resaltar, los conflictos de Colombia tanto urbanos como rurales, en clave de problemáticas socioespaciales relacionadas con el uso y la tenencia de la tierra o con los usos y apropiaciones sobre los espacios. Por ello resulta perentorio un análisis de los factores anteriormente descritos.

Sesión #9 27 de septiembre. Procesos migratorios, construcción informal y periferias urbanas

Objetivos

- Reconocer a Colombia como un país en conflicto y con dinámicas de violencia y desplazamiento marcadas.
- Evidenciar las migraciones que se han dado en el país a causa del Conflicto Armado Interno y de otras causas.
- Mostrar las dinámicas de centro- periferia y la imposición de arreglos espaciales que afectan la experiencia urbana en la ciudad de Bogotá

Actividades

- ✓ Por medio de la película “Como gatos y ratones” de Rodrigo Triana establecer las formas de migración en el país y la conformación de barrios informales en la ciudad de Bogotá.

- ✓ Explicar por medio de un cuadro y un mapa de Colombia, las migraciones acontecidas en el país y su afectación para la ciudad de Bogotá.
- ✓ Proponer una consulta en casa que muestre 1) ¿Que problemáticas armadas afectan a Bogotá? 2) Realizar un dibujo que explique lo expuesto en la película 3) ¿Que problemáticas urbanas crees que afectan a la ciudad?

Materiales

- ❖ Tablero
- ❖ Marcador
- ❖ Mapa de Colombia.
- ❖ Película
- ❖ Computador
- ❖ Televisor

Textos usados.

- CÓRDOBA, H (2014). *Mobilité internationale et dynamiques résidentielles à Bogotá (Colombie)*. Tesis de doctorado. Université Européenne de Bretagne. Rennes, Francia.
- TRIANA, R (2002) Como el gato y el ratón. [Película]

Sesión #10 18 de octubre. Violencia simbólica en la ciudad. Barrios Cerrados, migración y nuevas formas de segregación espacial.

Objetivos

- Definir el concepto de barrios cerrados y explicar las violencias relacionadas con el capital simbólico.
- Evidenciar que proyectos en la ciudad de Bogotá han afectado o afectarán a la ciudadanía.
- Reconocer los procesos migratorios que se han dado hacia la ciudad de Bogotá.
- Reconocer las diferentes problemáticas y arreglos espaciales que han generado segregación espacial y urbana.

Actividades

- ✓ A partir de un dibujo y teniendo en cuenta el trabajo de consulta en casa propuesto en la clase anterior, mostrar las formas por medio de las cuales la corrupción ha afectado a la ciudad de Bogotá.

- ✓ Realizar un debate en torno a las problemáticas urbanas de la ciudad de Bogotá, exponiendo diferentes puntos de vista entorno a problemáticas urbanas estudiadas en clase.

Materiales

- ❖ Diapositivas de Power Point
- ❖ Televisor
- ❖ Computador
- ❖ Artículos de revista

Textos consultados

- CALDEIRA, T (2007). *Ciudad de Muros*. Libro. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- CÓRDOBA, H (2014). *Mobilité internationale et dynamiques résidentielles à Bogotá (Colombie)*. Tesis de doctorado. Université Européenne de Bretagne. Rennes, Francia.
- TONUCCI, F (1998) *La ciudad de los niños*. Libro. Editorial Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, España. .
- WACQUANT, L (2007) *Los Condenados de la ciudad. Guetos, periferias y estado*. Libro. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

Sesión #11 25 de octubre. Narcotráfico y nuevas violencias urbanas.

Objetivos

- Reconocer los orígenes y las afectaciones del narcotráfico en Colombia
- Evidenciar la evolución del narcotráfico, sus nexos políticos y su financiamiento a grupos armados ilegales.
- Reconocer la importancia del tema de los cultivos ilícitos.
- Reconocer la incidencia de grupos armados legales e ilegales en las ciudades
- Generar estrategias de resolución a las problemáticas de violencia.

Actividades

- ✓ Por medio de una clase magistral propuesta por la docente en formación María Alejandra Ruiz, entender el fenómeno del narcotráfico desde sus orígenes.
- ✓ A través de una carta dirigida al presidente de la República Iván Duque y al Alcalde Mayor de Bogotá, proponer formas por medio de las cuales los estudiantes solucionarían estos conflictos violentos que afectan a la ciudad de Bogotá.
- ✓ Por medio de un trabajo en casa. Responder 1) ¿Que es el acuerdo General de paz y cuál es su importancia? 2) ¿Qué mecanismos de paz encontrarías para la ciudad y para el país?,

Materiales

- ❖ Tablero
- ❖ Marcador
- ❖ Película
- ❖ Computador
- ❖ Televisor

Textos utilizados.

- BECERRA, S. (2009) *Paramilitarismo y neoliberalismo en Barrancabermeja El caso de la privatización de Ecopetrol 1980-2000*. Artículo. Revista Ciencia Política N° 7. Bogotá, Colombia
 - BETANCOURT, D (1991) *Los cinco focos de la mafia colombiana*. Artículo. Revista Folios. Bogotá, Colombia.
 - BETANCOURT, D (1994) *Contrabandistas, marimberos y mafiosos: Historia social de la mafia colombiana. 1965-1992*. Editorial Tercer Mundo. Bogotá, Colombia.
 - CEPEDA, I & ROJAS, J (2008) *A las puertas del Ubérrimo*. Libro. Ediciones B Colombia. S.A. Bogotá, Colombia.
 - CEPEDA, I & URIBE TORRES, A (2014) *Por las sendas del Ubérrimo*. Libro. Ediciones B Colombia. S.A. Bogotá, Colombia.
-

ANEXO # 14

UNIDAD DIDÁCTICA

UNIDAD DIDÁCTICA #5

ESPACIO Y PAZ

1 al 8 de noviembre de 2019

De la semana 15 a la semana 16

Conceptos clave: Paz, Acuerdos de paz, reconciliación, víctimas

Introducción a la Unidad

La Cátedra de paz se conforma a partir de una apuesta del Gobierno Nacional, para generar estrategias de no repetición del Conflicto Armado Interno, luego de la firma de los Acuerdos de Paz de la Habana, con el grupo guerrillero FARC- EP. Dicho acuerdo, ha generado nuevas necesidades a las cuales una ciudad como Bogotá debe estar al tanto. La reincorporación a la vida civil, el tratamiento a drogas ilícitas, la participación política de excombatientes y la protección contra futuras violencias, son algo a lo que el campo y la ciudad deben prepararse.

Debido a la aun reciente creación de dicha cátedra, el espacio académico se encuentra en proceso de construcción constante. Por ello, resulta relevante para la presente unidad didáctica resaltar este espacio como eje fundamental de los currículos escolares y como una garantía de derechos, para conocer el conflicto y buscar herramientas de paz para el futuro.

Entendiendo esta trascendencia y el momento coyuntural de nuestro país, esta unidad didáctica y el presente escenario de Cátedra de Paz, busca la integración de procesos de generación de paz, con el fin de garantizar la no repetición y promover la finalización del fenómeno violento del país. A su vez, pretende ver la condición de los niños como sujetos democráticos y en ejercicio pleno de sus condiciones como ciudadano (Tonucci, .1998), asunto fundamental en el marco de un país que vive en democracia. Los niños deben entenderse como constructores de ciudadanía, como agentes de una generación en paz y para la paz

La apuesta personal, se enfoca en lanzar este espacio como una forma de promoción de paz, que vaya más allá de la promoción de valores ético- morales, que se enfocan en el carácter comportamental de los niños. Se busca un conocimiento profundo de los matices de nuestro país con el fin de generar propuestas de paz. Se pretende con esta apuesta pedagógica la promoción de valores humanos y sociales, que no desconozcan la historia y la geografía de este país, de nuestro país fragmentado (Safford & Palacios, 2002), difícil y “*macondiano*”, al que lo aquejan males y que anhela con ansias el fin del largo “*paso por la caatinga*”⁴⁰.

La búsqueda y construcción de este espacio, pretenden una continuidad en sus procesos de formación, para que se construya sobre esta apuesta y se generen más propuestas para la Cátedra de Paz a nivel nacional. Considero pertinente que alguien tome este espacio y continúe con las cosas buenas, corrija los errores y fortalezca las falencias.

Sesión #15 1 de noviembre. Un recuento por los acuerdos de paz. Antecedentes y análisis del Acuerdo General de Paz con la guerrilla de las FARC- EP y su incidencia en la ciudad de Bogotá

Objetivos

- Reconocer la importancia del Acuerdo General de Paz con la guerrilla de las FARC- EP.
- Conocer las formas y las estrategias de cumplimiento del Acuerdo General de Paz con las FARC- EP.
- Comprender la forma en que afecta el Acuerdo General de Paz a la ciudad de Bogotá.

Actividades

⁴⁰ Referencia al libro. Mies Roja de Jorge Amado

- ✓ Por medio de diapositivas e ilustraciones, explicar los 5 ejes principales del Acuerdo General de Paz y sus consecuencias en las dinámicas urbanas
- ✓ Por medio de un cuadro comparativo, reconocer lo que se ha cumplido y lo que no luego de la firma de los Acuerdos de Paz

Materiales

- ❖ Tablero
- ❖ Marcador
- ❖ Televisor
- ❖ Computador

Textos trabajados

- PRESIDENCIA DE COLOMBIA (2014) *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá, Colombia.

Sesión #16 8 de noviembre. Generaciones de paz, generaciones en paz. Propuestas y apuestas para una paz estable y duradera. Finalización de la Cátedra de Paz

Objetivos

- Realizar una propuesta colectiva de paz, que sea dirigida al Congreso de la República.
- Resaltar los logros y los puntos a mejorar de la Cátedra de la Paz.
- Evidenciar la importancia de la ciudad de Bogotá para el país
- Resaltar la importancia de la Cátedra de la paz para el Colegio IED José Martí
-

Actividades

- ✓ Realizar una serie de propuestas para garantizar una paz estable y duradera, tanto en la ciudad como en el campo y que sea dirigida hacia los congresistas de la República.
- ✓ A través de una socialización oral, explicar las propuestas para la paz que cada uno de los estudiantes tiene
- ✓ Por medio de una lluvia de ideas resaltar las sugerencias de los estudiantes para la Cátedra de la Paz del 2020.

Materiales

- ❖ Temperas
- ❖ Pinceles
- ❖ Lápices

- ❖ Hojas papel periódico
- ❖ Hojas de papel.

Textos consultados

PRESIDENCIA DE COLOMBIA (2014) *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá, Colombia
