

**AULA VIVA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DESDE LA EDUCACIÓN ACCIÓN PARA
COMPRENSIÓN Y DEFENSA DEL TERRITORIO**

LAURA DANIELA VALENCIA MOLINA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
BOGOTÁ D.C**

2026

**AULA VIVA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DESDE LA EDUCACIÓN ACCIÓN PARA
COMPRENSIÓN Y DEFENSA DEL TERRITORIO**

LAURA DANIELA VALENCIA MOLINA

1014295598

ÁNGELA LOZANO GONZÁLEZ

DIRECTORA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
BOGOTÁ D.C**

2026

CONTENIDOS

1.	CAPITULO 1: EL AULA VIVA COMO UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DESDE EL TERRITORIO5	5
	Pregunta de investigación	9
	Objetivos	10
	Objetivo general	10
	Objetivos específicos	10
2.	CAPITULO 2: CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO TERRITORIAL Y COMUNITARIO..... 11	11
3.	CAPÍTULO 3: TRAYECTORIAS Y APUESTAS PEDAGÓGICAS DESDE EL TERRITORIO: SABERES, RESISTENCIAS Y AULA VIVA..... 19	19
	Territorio: Un espacio pedagógico y relacional	21
	El Aula Viva como estrategia pedagógica	27
	Huertas urbanas y agricultura comunitaria como escenarios para el tejido social	32
4.	CAPITULO 4: EXPLORACIONES TEÓRICAS PARA UNA PEDAGOGÍA VIVA: TERRITORIO, SABERES Y ACCIÓN COLECTIVA..... 35	35
	Enfoques teóricos del territorio en el campo pedagógico y relacional	38
	Interculturalidad: Reconocimiento y diálogo entre saberes diversos	41
	Memoria y tejido social: construcción de lo comunitario desde la experiencia colectiva	42
	Educación Popular Ambiental	45
5.	CAPITULO 5: LA PRAXIS DEL AULA VIVA 50	50
	¿Para qué sistematizar?	58
	¿Qué se sistematiza?	58
	¿Desde dónde se sistematiza?	61
6.	CAPITULO 6: PROPUESTA PEDAGÓGICA: AULA VIVA COMO PRAXIS TERRITORIAL 69	69
	Propósito de la propuesta	69
	Ejes formativos	70
	Estrategias pedagógicas	73
	Proyección de la propuesta	73
	Elementos jurídicos de la propuesta pedagógica	73
7.	CAPITULO 7: EL TERRITORIO COMO SUJETO PEDAGÓGICO Y ESCENARIO DE TRANSFORMACIÓN 79	79
	La experiencia como punto de partida: hacer para comprender	80
	Resignificación del territorio: de espacio residual a espacio de vida	81
	El territorio como espacio de conflicto: aprender desde la tensión	83

Aprendizajes emergentes: entre lo ecológico, lo afectivo y lo político	84
Transformaciones: del individuo al colectivo	85
Reflexión final: El territorio como sujeto pedagógico	86
8. CAPITULO 8 INTERCULTURALIDAD Y DIALOGO DE SABERES COMO BASE DE LA CONSTRUCCION COLECTIVA.....	87
La construcción colectiva del conocimiento: aprender con otros	88
Pluralidad de saberes: una ecología del conocimiento en práctica	91
Aprendizajes emergentes: reconocer, desjerarquizar y resignificar	96
Tensiones y desafíos.....	98
Transformaciones: del saber individual al conocimiento colectivo	100
AULA VIVA COMO ESCENARIO DE TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA: REFLEXIONES, APRENDIZAJES Y DESAFÍOS	105
REFERENCIAS.....	113
BIBLIOGRAFÍA	121
ANEXOS	122

CAPITULO 1: EL AULA VIVA COMO UNA PROPUESTA PEDAGOGICA DESDE EL TERRITORIO

El presente trabajo titulado *Aula Viva: una propuesta pedagógica desde la educación acción para la comprensión y defensa del territorio* surge de un interés vital tejido durante años de trabajo con comunidades, principalmente a través de prácticas como el trabajo agroecológico, la observación de la biodiversidad, los círculos de la palabra, las huertas comunitarias y el trabajo territorial desde dispositivos de base comunitaria en temas relacionados con Sustancias Psicoactivas. Estas experiencias han configurado en mí una comprensión del territorio que va más allá de lo geográfico o administrativo, reconociéndolo como una construcción política, simbólica y pedagógica: un sujeto vivo que enseña transforma y acciona en su quehacer cotidiano.

Desde esta perspectiva, el territorio deja de entenderse únicamente como un espacio físico para ser reconocido como un escenario de relaciones sociales, memorias, conflictos y aprendizajes colectivos. Esta comprensión dialoga directamente con los aportes de la geografía crítica latinoamericana, particularmente con Milton Santos (2000), quien concibe el territorio como un híbrido entre sistemas de objetos y sistemas de acciones, y con Rogério Haesbaert (2011), para quien el territorio es simultáneamente material y simbólico, funcional e identitario. En una línea complementaria, Carlos Walter Porto-Gonçalves (2009) subraya que toda disputa territorial es, en el fondo, una disputa por sentidos de mundo, lo cual resulta fundamental para comprender por qué los procesos de apropiación crítica del territorio tienen una dimensión irrenunciablemente pedagógica y política. En él se configuran formas de habitar, de organizarse y de producir conocimiento que muchas veces permanecen invisibilizadas dentro de las estructuras educativas formales.

En este sentido, la presente investigación se inscribe dentro de la línea Interculturalidad y Territorio, la cual articula elementos pedagógicos, políticos y disciplinares orientados a la defensa del territorio, los procesos de construcción de identidad colectiva, el fortalecimiento del

tejido comunitario y la construcción de conocimientos desde los márgenes. La noción de interculturalidad que aquí se asume no es la que Catherine Walsh (2009) denomina *interculturalidad funcional*, aquella que reconoce la diferencia cultural sin cuestionar las estructuras coloniales y de poder que la producen, sino la *interculturalidad crítica*, entendida como proyecto político-pedagógico que interroga y transforma las relaciones de dominación inscritas en los saberes, las instituciones y los territorios. Esta distinción es decisiva para el propósito transformador que el trabajo declara perseguir y orienta directamente las decisiones tomadas en el diseño de los materiales pedagógicos que aquí se presentan.

A partir de esta mirada surge una pregunta fundamental sobre el papel de la educación en contextos donde existen saberes populares vivos, experiencias históricas de organización y prácticas de resistencia que, en muchos casos, han sido sistemáticamente silenciadas por el currículo tradicional y por las estructuras escolares dominantes. Esta tensión invita a reflexionar sobre la necesidad de construir propuestas pedagógicas y materiales concretos que reconozcan el territorio como espacio de aprendizaje y a las comunidades como sujetos activos en la producción de conocimiento.

En términos pedagógicos, la propuesta se fundamenta en los aportes de la educación popular, la pedagogía crítica y la geografía crítica. El pensamiento de Paulo Freire constituye un eje central para este análisis. Su concepción del diálogo como acto epistémico, la idea de que leer el mundo precede a la palabra, y la concientización como un movimiento dialéctico entre reflexión y acción (Freire, 1970), convergen para sustentar una misma afirmación: el territorio es, en sí mismo, un espacio educativo. Desde esta perspectiva, aprender no es recibir información sobre el mundo sino nombrar críticamente la realidad para transformarla, lo cual implica reconocer a las comunidades no como destinatarias del conocimiento sino como sus productoras. Este principio se convierte en criterio orientador del diseño de materiales

pedagógicos: cada herramienta construida busca provocar la reflexión crítica y el diálogo colectivo, no transmitir contenidos de manera unidireccional.

Hay un referente clave para articular el saber popular y la acción transformadora: la Investigación-Acción Participativa (IAP) de Orlando Fals Borda (1987). Su premisa sostiene que el conocimiento surge del diálogo entre la academia y el *sentipensar* de las comunidades, uniendo teoría y experiencia vivida. El concepto de educación-acción que se trabaja en esta propuesta recoge esta herencia. Al asumirla, la práctica comunitaria deja de ser objeto de análisis para convertirse en la fuente misma de la investigación, exigiendo que quien investiga se transforme junto a la realidad que acompaña. Por ello, los materiales pedagógicos aquí diseñados no son productos acabados ni universales, sino herramientas abiertas y construidas desde las necesidades de un territorio específico.

Herramientas como la cartografía social, el diálogo de saberes y los círculos de la palabra posibilitan procesos educativos donde la experiencia comunitaria se convierte en fuente de reflexión, aprendizaje y construcción colectiva de conocimiento. En este horizonte conceptual emerge la noción de *aula viva*, entendida no como una metáfora sino como una práctica pedagógica contextual que ocurre en espacios comunitarios como huertas, recorridos territoriales, parques y lugares de encuentro donde se entrelazan generaciones, saberes, sentires y resistencias. Esta perspectiva propone ampliar los límites de la educación más allá de la escuela, reconociendo que la vida cotidiana y el territorio constituyen escenarios fundamentales para el aprendizaje colectivo, y es precisamente desde este reconocimiento que se plantea el diseño de materiales pedagógicos capaces de operar en dichos espacios.

Estas reflexiones encuentran un escenario concreto en la experiencia desarrollada junto al Colectivo ObafinsukA, proceso comunitario ubicado en la localidad de Kennedy, en Bogotá. A través de la creación de una huerta comunitaria y de diversas actividades culturales, ambientales y pedagógicas, este colectivo ha impulsado iniciativas orientadas al cuidado del

territorio, la agricultura urbana, el arte comunitario y el fortalecimiento del tejido social. Este espacio se ha consolidado como un lugar de encuentro intergeneracional donde convergen prácticas agroecológicas, expresiones culturales y procesos de aprendizaje colectivo que permiten resignificar la relación entre comunidad y naturaleza. Es en este contexto donde los materiales pedagógicos diseñados en el marco de esta investigación fueron implementados y puestos a prueba. Sin embargo, los territorios urbanos donde emergen este tipo de iniciativas comunitarias se encuentran atravesados por múltiples tensiones sociales y ambientales que influyen en la manera en que las comunidades habitan, comprenden y defienden su entorno. En este contexto, la huerta comunitaria adquiere relevancia como un *aula viva*, al posibilitar experiencias educativas orientadas a la construcción de identidad colectiva, el fortalecimiento de la conciencia socioambiental y la participación comunitaria. Trabajar pedagógicamente en este tipo de espacios implica no solo cultivar alimentos, sino también reconstruir memorias, reflexionar sobre las transformaciones del territorio y fortalecer redes de apoyo mutuo. El diseño de materiales adecuados para este tipo de espacios exige, por tanto, una sensibilidad especial hacia los ritmos, los lenguajes y las formas de comunicación propias de cada comunidad.

El proceso investigativo que sustenta esta propuesta se aborda desde la perspectiva de la sistematización de experiencias planteada por Óscar Jara (2018), entendida no únicamente como recuperación e interpretación de la práctica, sino como un proceso dialéctico en el cual la experiencia se convierte en teoría y la teoría retorna como práctica transformadora. Esta comprensión epistemológica es coherente con la herencia de la IAP y la educación popular, en tanto reconoce que la práctica comunitaria no es un simple insumo del análisis académico, sino una forma legítima y situada de producción de conocimiento. Desde esta mirada, la investigación no se limita a describir una práctica pedagógica, sino que busca comprender sus sentidos, aprendizajes y posibilidades transformadoras a partir del diálogo entre la práctica

comunitaria y la reflexión teórica, para traducirlos en materiales pedagógicos que puedan ser apropiados, adaptados y recreados por otras comunidades.

Por ello, la pertinencia de la presente investigación radica en la necesidad de construir alternativas pedagógicas contextuales que dialoguen con las realidades territoriales y reconozcan a las comunidades como productoras de conocimiento. Su aporte concreto no se limita a la reflexión teórica, sino que se expresa en el diseño, implementación y análisis de materiales pedagógicos orientados a facilitar procesos de reflexión colectiva, reconocimiento del territorio y construcción compartida de saberes desde una perspectiva comunitaria y participativa.

Dichos materiales fueron contruidos a partir de los aprendizajes tejidos en el trabajo colectivo con el Colectivo ObafinsukA e implementados en la huerta comunitaria entendida como espacio pedagógico vivo, lo que permitió explorar sus alcances, posibilidades y limitaciones en un escenario real de aprendizaje. De este modo, el trabajo articula dos dimensiones que se alimentan mutuamente: una reflexión crítica sobre las relaciones entre educación, territorio y comunidad, y una práctica concreta de creación pedagógica que busca aportar herramientas útiles, propias de los individuos y transformadoras.

Es desde esta tensión entre teoría y práctica, entre el saber académico y el saber comunitario, que cobra sentido la pregunta que orienta el presente proceso investigativo y los objetivos que guían su desarrollo.

Pregunta de investigación

¿Cómo puede una propuesta pedagógica basada en el aula viva y en la educación popular promover la interculturalidad, con el propósito de transformar y fortalecer los procesos identitarios y fomentar el pensamiento crítico en entornos comunitarios?

Objetivos

Objetivo general

Contribuir a la construcción de entornos de aprendizaje críticos y colectivos, integrando el territorio como escenario educativo vivo, desde los principios del aula viva y la educación popular, con el fin de fortalecer la conciencia socioambiental, la identidad comunitaria y la acción transformadora frente a los desafíos sociales y ecológicos del contexto.

Objetivos específicos

Reconocer las dinámicas socioambientales, culturales y simbólicas presentes en los territorios, a través de metodologías participativas como la cartografía social y el diálogo de saberes, que visibilicen los vínculos afectivos, históricos y colectivos de las comunidades con su entorno.

Diseñar e implementar materiales pedagógicos desde los principios del aula viva y la educación popular, que promuevan la interculturalidad crítica, el fortalecimiento de la identidad territorial y el pensamiento crítico en el marco de experiencias comunitarias concretas.

Analizar los alcances de los materiales pedagógicos implementados en la formación de conciencia crítica y compromiso colectivo, valorando su potencial para cuestionar lógicas dominantes y promover prácticas transformadoras desde los saberes y realidades locales.

CAPITULO 2: CARACTERIZACION DEL CONTEXTO TERRITORIAL Y COMUNITARIO

Con el propósito de comprender el escenario en el cual se diseñan e implementan los materiales pedagógicos propuestos en esta investigación, resulta necesario presentar una caracterización del contexto territorial y comunitario donde se desarrolla la experiencia Aula Viva ObafinsukA. En los procesos de diseño educativo, el reconocimiento del entorno social, ambiental y cultural constituye un elemento fundamental, ya que permite ubicar las propuestas pedagógicas en relación con las realidades, necesidades y dinámicas propias de las comunidades participantes. En este sentido, la caracterización no busca únicamente describir el territorio, sino comprender las condiciones que configuran el aprendizaje colectivo y que orientan la creación e implementación contextualizada de los materiales pedagógicos. Así, el presente apartado ofrece una aproximación al territorio del Bosque La Magdalena y a las prácticas comunitarias que dan sentido a la propuesta, permitiendo entender el lugar desde el cual se desarrolla la experiencia de aplicación de los materiales diseñados.

El Colectivo Obafinsuka surgió en junio de 2020, cuando, en medio del encierro por la pandemia, la gente se dio cuenta de que no podía desplazarse a otros lugares. Fue así como vecinos y vecinas del Tintal y Tierra Buena comenzaron a caminar su territorio, a observarlo con una mirada distinta y a descubrir lo que ocurría allí en su día a día.

Tal como lo narran los miembros del colectivo (Anexos 21, 22, 23 y 24), motivados por una publicación en el grupo de Facebook *Red de Huerteras y Huerteros Bacatá*, en la que un vecino invitaba a la comunidad a crear una huerta en el barrio, algunos residentes vieron esa publicación decidieron reunirse y así surgió la idea de impulsar un proyecto comunitario en el Ecosistema La Magdalena, un espacio periférico del barrio, junto al río Bogotá. El término *ObafinsukA* proviene de la lengua muisca y significa “germinar” o “renacer”, simbolizando el espíritu del proceso. Desde entonces, el espacio se consolidó como un punto de encuentro intergeneracional en torno a la agricultura urbana, el arte y la música, con el objetivo de

fortalecer el tejido social, acercar a las personas a la naturaleza y transformar un lugar que antes se percibía como inseguro en un escenario de convivencia y aprendizaje.

La huerta se localiza en un espacio periurbano que forma parte de zonas de manejo ambiental administradas por entidades estatales como la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (EAAB) y la Corporación Autónoma Regional (CAR), correspondientes a franjas de inundación del río Bogotá. Esta condición hace que el manejo adecuado de los canales de drenaje sea vital para evitar emergencias. Sin embargo, la acumulación de basura y la obstrucción de estos canales, producto de la inadecuada disposición de residuos, aumentan considerablemente el riesgo de taponamientos que pueden generar inundaciones en los sectores urbanos cercanos.



Figura 1 Acumulación y mal manejo de residuos en el Canal Castilla. Fotografía de elaboración propia, 2025.

Esta situación se relaciona directamente con los procesos de urbanización acelerada que, a finales de los años noventa, transformaron los antiguos suelos rurales y de humedal de barrios como El Tintal y Patio Bonito en conjuntos residenciales cerrados y áreas de propiedad horizontal. Dichos cambios alteraron el equilibrio ambiental y redujeron la capacidad natural del territorio para manejar el exceso de agua. Por lo tanto, a comienzos de la década de 2000 la EAAB emprendió la construcción del Canal Cundinamarca como una zona de manejo y preservación ambiental. Esta infraestructura está destinada a facilitar la transición entre la ciudad construida y la estructura ecológica, promover la restauración ecológica y dotar de infraestructura pública vinculada a la defensa y control del sistema hídrico, en línea con lo establecido en el Decreto Distrital 190 de 2004 y formalizado mediante la delimitación del corredor ecológico de ronda del Canal Cundinamarca, de acuerdo con el soporte técnico autorizado en la Resolución Conjunta 002 de 2019 (Secretaría Distrital de Ambiente – CAR)

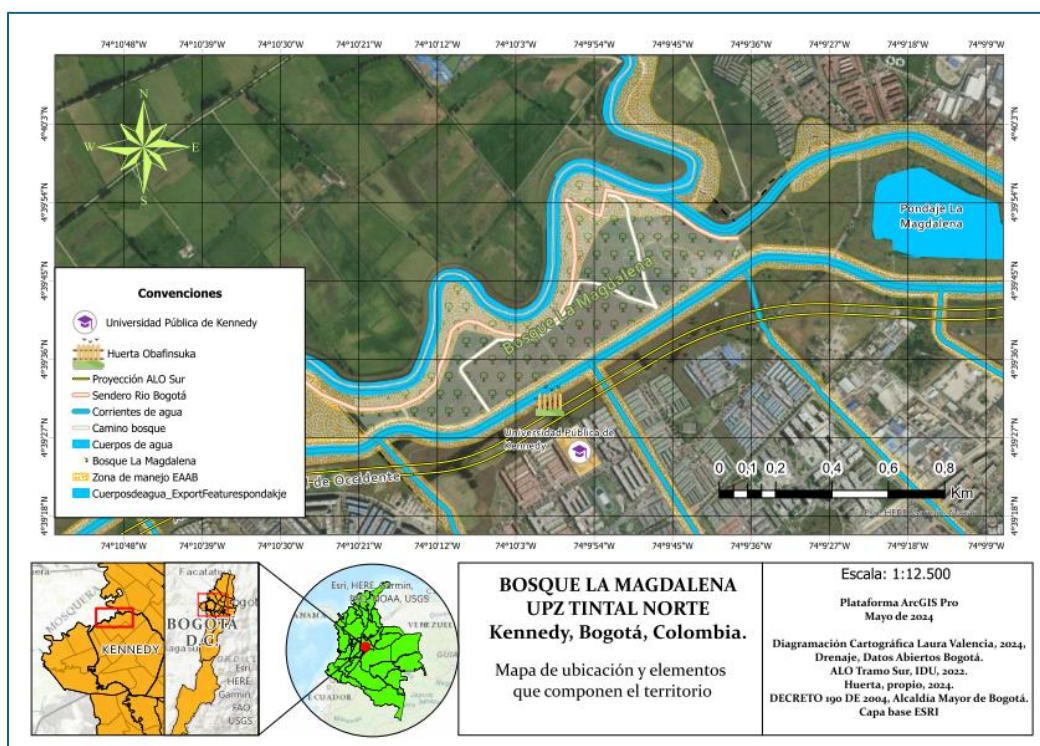


Figura 2. Mapa de ubicación y elementos que componen el territorio del Bosque La Magdalena (UPZ Tintal Norte, Kennedy, Bogotá, Colombia). Elaboración propia con base en datos abiertos Bogotá (2024).

El territorio está marcado por problemáticas como el consumo de sustancias psicoactivas, el microtráfico, la inseguridad y la acumulación de basuras, así como por procesos de degradación ambiental evidentes en cuerpos de agua como los canales de drenaje de aguas lluvias, el río Abuelo Funzá (Río Bogotá) y el bosque circundante. Estas afectaciones se ven agravadas por la escasa cultura de separación de residuos orgánicos, impactos derivados de manejos estructurales de EAAB con el tratamiento del biosólido en los jarillones del río y de proyectos de infraestructura como la construcción de la futura ALO Sur.

El uso de biosólidos provenientes de la planta de tratamiento de aguas residuales (PTAR SALITRE), aplicados durante años en el Bosque La Magdalena. Aunque en términos técnicos se presentan como parte de una estrategia de "fertilización y restauración ecológica del bosque colindante al río" y mitigación de riesgos de inundación del río Bogotá, en la práctica ha generado tensiones comunitarias al reforzar la percepción del territorio como zona de disposición residual más que como espacio ecológico estratégico.



Figura 3 Ecosistema Bosque La Magdalena celda relleno de Biosolido tomada durante el bicirrecorrido con dron Fotografía de Andres Lozano, 2025.

La presencia del proyecto ALO Sur (Avenida Longitudinal de Occidente) en este territorio no puede entenderse solo como una intervención vial, sino como la expresión de una lógica de desarrollo urbano excluyente, que considera estos espacios periféricos como "vacíos" o "sacrificables". A su vez este proyecto representa una transformación territorial significativa que trasciende la construcción vial, al poner en tensión ecosistemas, humedales y corredores ecológicos del suroccidente de Bogotá. Aunque planteado como solución a problemas de movilidad urbana, su desarrollo implica impactos ambientales y sociales que afectan directamente la calidad de vida de las comunidades locales.

La ALO se concibe como un megaproyecto de infraestructura vial estratégica que atraviesa el occidente y sur-occidente de Bogotá, con el objetivo de aliviar la congestión en los corredores arteriales existentes y atender la creciente demanda de movilidad relacionada con el transporte pesado y de carga. No obstante, este tipo de infraestructura tiene una profunda huella ambiental: el trazado formalizado en el Acuerdo 13 de 1998 señala desde su articulado que la franja de reserva vial y la "área de control ambiental" "un area de 10 metros a cada lado de la vía" son zonas destinadas a mitigar el impacto urbano y paisajístico. En ese sentido, el desarrollo de la ALO pone en tensión ecosistemas naturales, zonas de humedales, riberas y áreas verdes del occidente de Bogotá que ya experimentan deterioro, fragmentación y pérdida de conectividad ecológica.

La magnitud de la afectación ambiental: más allá de la construcción de la vía, se implica una transformación territorial que exige una mirada integral al tratamiento de suelos, aguas superficiales e infraestructura verde. En la práctica, dicha transformación plantea retos en términos de restauración, vigilancia ambiental y participación comunitaria, pues el corredor de la ALO atraviesa zonas altamente sensibles desde el punto de vista ecológico y social, donde

como comunidad local experimentan ya dinámicas de urbanización acelerada, pérdida de áreas naturales y deterioro en la calidad de vida.

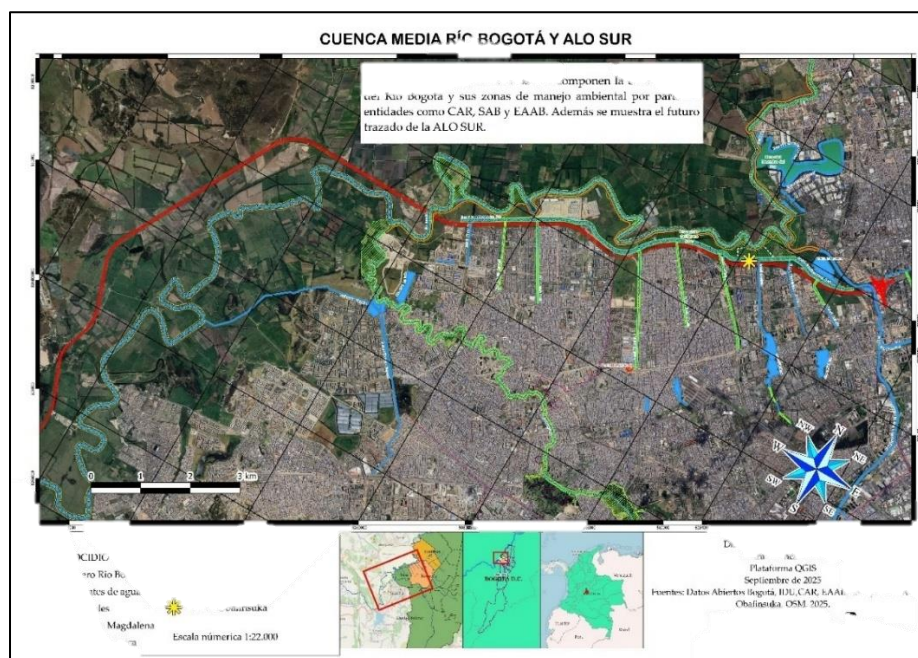


Figura 4. Mapa del megaproyecto de infraestructura ALO Sur. Elaboración propia a partir de datos de la Secretaría Distrital de Ambiente y del portal de datos abiertos de Bogotá (2024).



Figura 5. Mal manejo de residuos orgánicos en las calles del barrio Tintal. Fotografía de elaboración propia, 2025.

Es por eso por lo que, como comunidad preocupados por el bienestar del territorio, se han puesto en la tarea de crear procesos y actividades como ollas comunitarias; prácticas de cultivo y cosecha; música; caminatas y rodadas en bicicleta por el sector; talleres de dibujo con temáticas de la huerta; asociaciones con otros procesos comunitarios de la localidad para el intercambio de saberes y semillas. Por este motivo todo se hace entorno a La Minga, que a pesar ya de su larga tradición e importancia dentro de los pueblos precolombinos, no deja de ser esa herramienta de integración, reconocimiento del otro y del entorno, así como también el intercambio de saberes que aportan a la construcción espiritual, social y cultural.

En este mismo sentido, la participación comunitaria se ha extendido hacia escenarios de veeduría ciudadana, donde los habitantes se involucran activamente en el seguimiento de decisiones institucionales que inciden en el territorio. Estas experiencias han permitido a la comunidad familiarizarse con normativas ambientales y procesos técnicos relacionados con el manejo del suelo, los residuos y la planificación urbana, mediante la participación en actividades convocadas por entidades distritales, tales como jornadas de monitoreo y captación

de olores asociados a la disposición de biosólidos, así como espacios informativos, charlas y encuentros comunitarios orientados a socializar los avances y alcances del proyecto ALO Sur. Este tipo de participación fortalece la capacidad crítica de la comunidad frente a las intervenciones institucionales y amplía la comprensión colectiva sobre los impactos socioambientales que inciden en la calidad de vida del sector, promoviendo una relación más informada entre ciudadanía, territorio y gestión pública.

En términos formativos e investigativos, esta propuesta articula la práctica pedagógica con herramientas metodológicas como la sistematización de experiencias, la cartografía social, el círculo de la palabra y el registro etnográfico, entendidas como estrategias que permiten reconocer y analizar colectivamente los procesos comunitarios. Desde esta perspectiva, el diseño de materiales pedagógicos se configura como una mediación educativa que busca traducir las experiencias territoriales y los saberes comunitarios en herramientas de aprendizaje contextualizadas, orientadas a fortalecer procesos de reflexión crítica, apropiación del territorio y construcción colectiva de conocimiento. Esta apuesta parte de la convicción de que los sujetos populares son portadores legítimos de saberes y que sus experiencias, cuando son reconocidas y analizadas de manera colectiva, pueden producir conocimientos con un profundo valor pedagógico y transformador.

En síntesis, la caracterización del territorio y del proceso comunitario permite comprender las condiciones sociales, ambientales y culturales que dan origen y sentido a la propuesta Aula Viva y al diseño de los materiales pedagógicos desarrollados en esta investigación. Lejos de constituir un escenario neutro, el territorio aparece como un espacio dinámico atravesado por tensiones ecológicas, prácticas comunitarias y procesos de construcción colectiva de conocimiento que influyen directamente en las formas de aprendizaje y participación. Reconocer estas particularidades resulta fundamental para situar la propuesta pedagógica en un contexto concreto y comprender la relación entre educación, comunidad y territorio. A partir de esta base contextual, el siguiente apartado presenta el estado del arte, con

el fin de dialogar con investigaciones y perspectivas teóricas que han abordado el territorio, la educación popular y las aulas vivas como escenarios de aprendizaje crítico y de transformación social.

CAPÍTULO 3: TRAYECTORIAS Y APUESTAS PEDAGÓGICAS DESDE EL TERRITORIO: SABERES, RESISTENCIAS Y AULA VIVA

Este estado del arte tiene como propósito analizar cómo ha sido abordada, en investigaciones y experiencias sistematizadas, la relación entre territorio y propuestas pedagógicas de educación popular que desbordan el aula escolar, particularmente aquellas que se expresan en formatos como “aulas vivas”, aulas ambientales, huertas comunitarias, cartografías sociales y prácticas de aprendizaje contextualizado. En coherencia con el planteamiento central de este trabajo, que entiende el Aula Viva como una praxis pedagógica territorial, la revisión no se orienta a definir conceptos de forma abstracta, sino a poner en diálogo hallazgos, enfoques y límites de estudios previos para ubicar con precisión el aporte de esta propuesta.

La revisión se organizó mediante un rastreo de literatura académica y de producción investigativa aplicada, entendida como trabajos de grado, sistematizaciones, artículos y

documentos institucionales, en torno a tres núcleos temáticos: el territorio como categoría pedagógica y política; el Aula Viva y otras experiencias equivalentes como estrategias educativas del contexto; y las huertas comunitarias como dispositivo pedagógico orientado al fortalecimiento del tejido social.

Esta organización retoma las tres dimensiones ya planteadas en el documento y las transforma en ejes de análisis comparativo. En este sentido, cada apartado examina qué se investiga, con qué metodologías se aborda el objeto de estudio, qué resultados se reportan, qué tensiones se evidencian y qué vacíos permanecen abiertos.

Para asegurar la pertinencia frente al objetivo de esta investigación, se priorizaron trabajos que cumplieran al menos una de las siguientes condiciones: experiencias pedagógicas vinculadas a territorios específicos, ya fueran urbanos o rurales, con participación comunitaria; uso de metodologías críticas o participativas, tales como la investigación-acción, la educación popular, la sistematización de experiencias, la cartografía social y el diálogo de saberes; reflexión explícita sobre la relación entre educación y conflicto territorial, memoria, interculturalidad o defensa del territorio; y resultados aplicables a escenarios no escolarizados o híbridos, situados entre la escuela y la comunidad. Con este criterio se evita reducir el estado del arte a una simple suma de definiciones y se orienta la revisión hacia el esclarecimiento de los aportes concretos existentes para sustentar una pedagogía territorial como la que aquí se propone.

De manera preliminar, la revisión permite reconocer tres tendencias. Primero, existe un amplio número de trabajos que reivindica el territorio como categoría clave para currículos críticos y pedagogías contextualizadas; sin embargo, con frecuencia estos estudios se concentran en el plano conceptual y dejan menos desarrollado el cómo (dispositivos pedagógicos concretos y sostenibles en el tiempo). Segundo, las experiencias denominadas “aula viva” o “aula ambiental” muestran potencial para producir aprendizajes significativos y

conciencia crítica; sin embargo, presentan diferencias en el nivel de problematización política que incorporan. Algunas se institucionalizan como estrategias de educación ambiental centradas en la formación ecológica, mientras otras se configuran como prácticas pedagógicas articuladas a procesos comunitarios y disputas territoriales. Tercero, las huertas comunitarias aparecen reiteradamente como escenarios de encuentro y reconstrucción del tejido social; no obstante, en muchos casos no se describe con suficiente claridad cómo se estructuran como procesos formativos. Es decir, no siempre se explica qué objetivos de aprendizaje se plantean, cómo se organizan las actividades en una secuencia progresiva, qué estrategias se utilizan para acompañar los aprendizajes, cómo se valoran los avances de los participantes ni de qué manera se documenta y reflexiona sobre la experiencia. Esta ausencia de explicitación dificulta su adaptación y proyección en otros contextos educativos o comunitarios.

A partir de estas tendencias, se identifica un vacío específico que este trabajo busca abordar: la necesidad de articular, en contextos urbanos periféricos atravesados por conflictos socioambientales, una propuesta pedagógica que conecte aula viva, educación popular e interculturalidad con herramientas concretas (materiales pedagógicos, actividades situadas y sistematización de la experiencia) orientadas a la comprensión crítica y defensa del territorio. En ese marco, este estado del arte no solo ubica antecedentes, sino que delimita las discusiones en las que se inserta la investigación y justifica por qué una propuesta como Aula Viva resulta pertinente para fortalecer identidad, acción comunitaria y pensamiento crítico.

Territorio: Un espacio pedagógico y relacional

Hablar de territorio hoy en día implica ir mucho más allá de pensar en un simple espacio físico delimitado por coordenadas o fronteras administrativas. En las ciencias sociales latinoamericanas, al problematizar el territorio ha comenzado este **ha** entenderse como una construcción social, histórica y política, donde se entrelazan relaciones de poder, memorias

colectivas, prácticas culturales y disputas por el sentido del espacio. Montañez y Delgado (citados en Martínez, 2020) lo expresan de manera clara cuando afirman:

“El territorio es una construcción social que debe plantearse desde el conocimiento, comprendiendo que la realidad social se transforma y que a su vez plantea de manera constante nuevas formas de organización territorial proporcionadas por la lectura de sus representantes, en unos casos negativos o que solo están por intereses propios y otros positivos que luchan por el bienestar común y generan arraigo e identidad, elevando el sentido de pertenencia de la comunidad. Apostando por lograr la territorialidad a partir de procesos de base que cuestionen el orden establecido y cuya guía sea la dignidad. (Montañez y Delgado, cit. en Martínez, 2020, p.74).

Esta cita muestra que el territorio no está dado: se construye. Se configura a partir de proyectos distintos; algunos responden a intereses económicos o institucionales, mientras que otros emergen desde procesos comunitarios que buscan arraigo, dignidad y defensa del lugar. Pensar el territorio desde la pedagogía implica entonces reconocer que educar también es participar en esa construcción.

En esta discusión, el aporte de Peña (2009) resulta fundamental porque amplía la comprensión del territorio más allá de la disputa política o la construcción social abstracta, situándolo en la experiencia concreta de las comunidades. Para este autor, el territorio se configura como un entramado simbólico y espiritual donde la naturaleza no es recurso, sino sujeto de relación.

Peña (2009) señala que:

Las pedagogías que emergen desde los territorios andinos no pueden separarse de la dinámica social y espiritual de las comunidades. Estas pedagogías se interesan por las formas de vida, las cosmovisiones y el relacionamiento con la naturaleza,

entendida no como objeto, sino como parte constitutiva de la existencia colectiva” (p. 121).

Esta afirmación desplaza radicalmente la idea de territorio como escenario pasivo. Aquí el territorio es experiencia viva, es vínculo, es memoria. Desde esta mirada, aprender en el territorio no significa únicamente estudiar su geografía, sino participar en una red de relaciones donde lo ecológico, lo cultural y lo espiritual se entrelazan.

Este planteamiento dialoga con lo que Toledo y Barrera-Bassols (2008, como se citó en Rodríguez et al., 2020) denominan “memoria biocultural”, es decir:

Un repertorio de conocimiento ecológico transmitido de generación en generación que articula prácticas productivas, sistemas simbólicos y relaciones comunitarias (p. 121).

Al poner en diálogo a Peña con **Fernandes** emerge una tensión interesante: mientras **Fernandes** enfatiza la **conflictualidad** del territorio como campo de poder, Peña enfatiza su dimensión relacional y espiritual. Sin embargo, ambas perspectivas no son excluyentes. Más bien permiten entender que el territorio es simultáneamente disputa y cuidado, conflicto y memoria.

En este marco, distintas investigaciones retoman estas discusiones al comprender el territorio como un espacio pedagógico activo donde se articulan dimensiones ecológicas, culturales y políticas. Martínez Molina (2020) describe el territorio como una “escuela viva” en la medida en que integra estos elementos y permite fortalecer la identidad colectiva como base para la construcción de significados y relaciones sociales (p. 34). Desde esta perspectiva, el aprendizaje no ocurre únicamente dentro de la escuela, sino en la interacción cotidiana con el lugar que se habita.

Este enfoque dialoga con la perspectiva de **Fernandes** (2008), quien define el territorio como un sistema de relaciones de poder donde se expresan proyectos sociales en disputa, y

con la propuesta de Gurevich (ca. 2000), quien lo entiende como un entramado de interacciones sociales y culturales que estructuran la vida colectiva. En este sentido, el territorio no es simplemente un escenario físico donde ocurren procesos educativos, sino un espacio donde se producen relaciones, identidades y formas de organización social.

Desde esta mirada, prácticas como la minga, la chagra, el círculo de la palabra o el fogón se convierten en dispositivos pedagógicos que permiten transformar un espacio físico en un lugar de encuentro y aprendizaje. En estos escenarios, el conocimiento se construye a través del diálogo intergeneracional, la práctica colectiva y el intercambio de saberes, lo que permite resignificar el territorio como un espacio de formación crítica y comunitaria.

Diversas investigaciones coinciden en destacar el potencial pedagógico del territorio cuando es comprendido más allá de su dimensión geográfica. En este sentido, tanto el trabajo de Cuitiva Villadiego et al. (2024) como el de Martínez Molina (2020) resaltan el valor del territorio como categoría educativa, entendida como un escenario vivo de construcción social donde la educación puede convertirse en una herramienta de apropiación, identidad y resistencia. En el caso de *Guaches y Guarichas*, Martínez Molina (2020) propone una lectura particularmente centrada en la disputa territorial, al señalar que el territorio es un espacio que se transforma en la medida en que las comunidades reflexionan sobre él y lo resignifican desde sus prácticas organizativas y educativas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje territorial fortalece no solo el sentido de pertenencia, sino también una comprensión política del lugar que se habita. Por su parte, Cuitiva Villadiego et al. (2024) desarrollan una propuesta cercana a esta mirada al plantear el Aula Viva como una estrategia pedagógica donde el contacto directo con la biodiversidad permite repensar la relación entre comunidad y entorno desde una lógica de cuidado, corresponsabilidad y transformación. Aunque ambos trabajos parten de contextos distintos, coinciden en situar el territorio como mediador pedagógico central, capaz de articular conocimiento, identidad y acción colectiva.

En esta misma línea, diversas experiencias comunitarias han explorado el potencial pedagógico del territorio a través de prácticas agroecológicas y procesos de organización social. Un ejemplo de ello es el proyecto de huerta comunitaria desarrollado en el territorio colectivo del Consejo Comunitario San Antonio y El Castillo, donde el espacio de cultivo se convierte en un escenario de aprendizaje que articula prácticas de siembra con el intercambio de saberes ancestrales. En este contexto, el territorio no solo funciona como soporte físico de la actividad agrícola, sino como mediador pedagógico que fortalece el sentido de pertenencia y la identidad colectiva (p. 70).

Este tipo de iniciativas dialoga con la propuesta de Escobar (2016) sobre los *pluriversos*, entendidos como espacios donde coexisten múltiples formas de conocimiento y relación con el entorno. Desde esta perspectiva, el territorio se configura como un lugar donde convergen saberes científicos, comunitarios y ancestrales, lo que permite ampliar la comprensión de los procesos educativos más allá de los entornos escolares tradicionales. En este sentido, experiencias como las huertas comunitarias muestran que el aprendizaje territorial puede desarrollarse tanto en contextos rurales como urbanos, siempre que existan procesos colectivos capaces de articular prácticas de cuidado del entorno con la construcción de vínculos comunitarios.

En el contexto local del Bosque La Magdalena, investigaciones recientes han comenzado a evidenciar el valor ecológico y social de este ecosistema urbano. El trabajo de grado desarrollado por Guerrero Pérez (2025) constituye uno de los primeros estudios sistemáticos sobre la biodiversidad del área, aportando elementos relevantes para comprender el territorio no solo como espacio físico, sino como un escenario ecológico y social en disputa.

A través del monitoreo de avifauna realizado entre junio de 2024 y febrero de 2025, la investigación identificó 72 especies de aves —41 residentes, 30 migratorias y una exótica—, cifra que supera significativamente los registros oficiales reportados en los estudios

ambientales asociados al proyecto vial ALO Sur, los cuales señalaban la presencia de 42 especies en el tramo urbano intervenido (Guerrero Pérez, 2025, pp. 35–36). Estos resultados ponen en cuestión las caracterizaciones institucionales que han presentado el área como un espacio ambientalmente degradado, evidenciando en cambio la presencia de una riqueza biológica considerable.

El análisis ecológico permitió además identificar distintos gremios tróficos —incluyendo especies rapaces, insectívoras, frugívoras, nectarívoras y carroñeras— que indican la existencia de procesos ecológicos activos dentro del ecosistema. Este hallazgo sugiere que el Bosque La Magdalena funciona como un corredor importante para la biodiversidad urbana del suroccidente de Bogotá, a pesar de las presiones derivadas de procesos de urbanización y proyectos de infraestructura.

Más allá de su aporte científico, la investigación adquiere también un valor pedagógico al haberse desarrollado en articulación con el Colectivo ObafinsukA y con procesos de ciencia ciudadana que involucraron a integrantes del Aula Viva y observadores locales de aves. En este sentido, el conocimiento ecológico se construye a partir del diálogo entre saberes científicos y saberes comunitarios, lo que refuerza la comprensión del territorio como un espacio de aprendizaje, participación y producción de conocimiento situado.

De esta manera, el estudio de Guerrero Pérez (2025) no solo aporta una línea base para el monitoreo ambiental del Bosque La Magdalena, sino que también evidencia el potencial del territorio como escenario para procesos educativos y de defensa territorial frente a narrativas de desarrollo que invisibilizan las dinámicas ecológicas y sociales locales.

En conjunto, estas investigaciones permiten reconocer que el territorio no puede comprenderse únicamente desde su dimensión física o administrativa, sino como un espacio donde convergen dinámicas ecológicas, sociales y políticas que influyen en las formas en que las comunidades se relacionan con su entorno. Los estudios revisados muestran que el territorio puede convertirse en un escenario significativo para la producción de conocimiento, la

participación comunitaria y la comprensión crítica de los procesos socioambientales que lo atraviesan.

En este sentido, los antecedentes analizados aportan elementos importantes para comprender la complejidad del Bosque La Magdalena como territorio urbano, evidenciando tanto su valor ecológico como su potencial para generar procesos de investigación y aprendizajes contextuales. Estas aproximaciones permiten ampliar la discusión sobre el papel que pueden desempeñar los territorios urbanos en la construcción de conocimiento y en la reflexión colectiva sobre las formas de habitar y cuidar los entornos locales.

El Aula Viva como estrategia pedagógica

Si bien las investigaciones revisadas permiten comprender el territorio como una construcción social, ecológica y política atravesada por múltiples relaciones, también evidencian la necesidad de pensar cómo estas comprensiones se traducen en prácticas educativas concretas. En ese sentido, distintas propuestas pedagógicas han buscado articular los procesos educativos con la experiencia directa del territorio, reconociéndolo no solo como contexto donde ocurre el aprendizaje, sino como mediador activo en la construcción de conocimientos, identidades y formas de organización colectiva.

El concepto de aula viva surge como un escenario educativo que emerge de múltiples experiencias pedagógicas comprometidas con la transformación social, que trasciende el aula tradicional, integrando el entorno natural y social para promover aprendizajes significativos. Este es un escenario vivo de aprendizaje que combina elementos físicos, biológicos y sociales del territorio, articulando teoría y práctica para fomentar aprendizajes significativos (Duitama Parra, 2022, p. 20; Delgado, 2010). En el contexto de la huerta escolar, se convierte en un espacio donde los estudiantes experimentan, reflexionan y dialogan sobre la naturaleza (p. 47-52).

En las discusiones contemporáneas sobre pedagogías críticas y territoriales, el enfoque de Aula Viva aparece como una estrategia que busca romper con la lógica convencional del aula cerrada. Esta perspectiva asume que el aprendizaje no está confinado a un aula física, sino que se produce en la interacción directa con el entorno y sus las comunidades que lo habitan. En este sentido, se sostiene que la huerta es como “el territorio que se convierte en un aula viva cuando los individuos en comunidad resignifican el espacio desde sus múltiples dimensiones” (Duitama Parra, 2022, p. 98), destacando la importancia de una apropiación activa y crítica del espacio por parte de la comunidad.

No obstante, el tránsito hacia una pedagogía de la praxis en el territorio no está exento de tensiones. La noción para Duitama (2022) de aula viva implica la posibilidad de *permitir la articulación de saberes compartidos en el dialogo intercultural* (p.32), pero dicha articulación no siempre ocurre en condiciones simétricas. Es necesario cuestionar si estas interacciones logran romper con las jerarquías epistémicas tradicionales o si reproducen dinámicas coloniales que privilegian el conocimiento técnico por sobre las formas de conocimiento local. La simple presencia de saberes comunitarios en el proceso educativo no garantiza su legitimación plena como fuentes válidas de conocimiento.

El concepto de *aula viva* surge como una estrategia pedagógica innovadora que pretende integrar el espacio educativo con el entorno vital. No se trata de un aula convencional, sino de un espacio abierto, transdisciplinar, donde confluyen saberes ancestrales, científicos, comunitarios y escolares. Según el proyecto Itauasuca:

“El Aula Viva Itauasuca integra saberes académicos y locales, fortaleciendo la identidad territorial y promoviendo prácticas de cuidado ambiental. Esto ha contribuido a un diálogo crítico sobre la educación ambiental y la participación colectiva en el cuidado del entorno, enriqueciendo tanto la formación académica como personal de los estudiantes”. (p.83)

Este tipo de iniciativas permiten transformar lugares comunes en escenarios pedagógicos significativos, resignificando el espacio público y reconectando a las comunidades con su entorno.

De manera similar la implementación de aulas ambientales desarrollada en el proyecto de Julio Vargas (2015) se basa en una metodología cualitativa con enfoque de investigación-acción, que busca reflexionar sobre las interacciones del ser humano con su entorno mediante experiencias directas en el campo. Estas aulas vivas, conocidas como jardines colgantes o huertas dentro de la institución, se convierten en espacios pedagógicos donde los estudiantes pueden observar, experimentar y analizar las dinámicas ecológicas, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado.

Esta propuesta se complementa con el trabajo Cuitiva Villadiego et al. (2024), quienes también destacan la importancia del aula viva como estrategia para fomentar la conservación de la biodiversidad y el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes. Ambas investigaciones evidencian que el contacto directo con la naturaleza en contextos educativos fortalece la conciencia ambiental y el sentido de responsabilidad hacia el entorno.

El aula viva puede expandirse a diversos escenarios (parques, ríos, huertas) y articularse con distintas disciplinas (ciencias sociales, biología, arte), como sugiere Peña (2008). Asimismo, su integración con políticas educativas, como los PRAE en Colombia, puede institucionalizar su impacto (Duitama Parra, 2022, p. 15). La combinación de enfoques biométricos (Gudynas, 2011) y participativos (Orellana, 2005) posiciona al aula viva como una herramienta clave para la educación sustentable.

Por lo tanto, Peña (2009) enfatiza que la educación ambiental debe partir de las realidades locales, reconociendo a la naturaleza como sujeto enseñante. Por ello, propone las “aulas vivas”, entendidas como espacios pedagógicos fuera del aula formal, donde se aprende desde la experiencia y el vínculo con el entorno. Según Peña (2009), estas pedagogías “se interesan por la dinámica social de las sociedades particularizadas, donde tengan en cuenta

sus visiones de mundo, formas de vida y su relacionamiento espiritual y cuidado de la naturaleza” (p. 121), lo que convierte la educación en un proceso significativo.

Finalmente, estas perspectivas se articulan con los principios de la educación popular inspirada en Paulo Freire, al promover una pedagogía dialógica y participativa donde el conocimiento se construye colectivamente a partir de la realidad de las comunidades. El Aula Viva no busca imponer conocimientos, sino construirlos con la comunidad, reconociendo sus luchas, saberes y aspiraciones. En palabras de Martínez Molina (2020), “educar es también resistir, y el territorio es el campo donde esa resistencia se hace cuerpo, palabra y proyecto colectivo” (p. 25). Así, el aula viva se configura como una estrategia pedagógica que no solo permite aprender sobre el territorio, sino también reflexionar críticamente sobre las formas de habitarlo y transformarlo.

La **pro implementación** de prácticas de agricultura urbana. La huerta se ha convertido en un aula viva donde se desarrollan procesos de educación ambiental, se fortalecen las relaciones comunitarias y se promueve la participación ciudadana. Echeverri Betancur (2023) señala:

“La huerta comunitaria CIDEDEC ha permitido dinamizar el compartir de las personas, fortaleciendo los vínculos comunitarios, educativos e identitarios de una comunidad”.

En Cali, las huertas urbanas han sido promovidas como lugares que fortalecen el tejido social y la seguridad alimentaria. Proyectos como la Huerta Agrodomingo Mujeres y la Huerta Los Pilares han permitido a las comunidades locales desarrollar procesos de educación ambiental, fomentar la participación de mujeres y jóvenes, y promover la autosuficiencia alimentaria (DAGMA, 2023).

Las experiencias mencionadas se alinean con el enfoque de Aulas Vivas, donde el territorio se convierte en un espacio pedagógico que integra saberes ancestrales, prácticas

sostenibles y participación comunitaria. Las huertas comunitarias, en este contexto, actúan como escenarios de aprendizaje vivencial, promoviendo la interculturalidad, la educación popular y la investigación acción. Estas iniciativas permiten a las comunidades apropiarse de su entorno, fortalecer su identidad cultural y construir procesos educativos críticos, contextualizados y **transformadores**.

Finalmente, las reflexiones desarrolladas en este documento permiten comprender que el aula viva no es simplemente una alternativa metodológica, sino una apuesta política y pedagógica profundamente transformadora. Al posicionar el territorio como sujeto pedagógico, se rompe con la idea del aula como espacio cerrado y descontextualizado, permitiendo que la experiencia, la memoria y el diálogo de saberes se conviertan en pilares del aprendizaje. Esta perspectiva no solo fortalece el vínculo entre comunidad barriales y escuela, sino que también resignifica los espacios comunes —como las huertas, los fogones o los círculos de palabra— como escenarios legítimos de construcción de conocimiento.

Desde la educación popular, el aula viva se erige como una praxis crítica que permite a los sujetos reconocerse como actores políticos de sus propios procesos educativos. Al integrar los saberes ancestrales, campesinos, comunitarios y académicos, se posibilita una educación que responde a las realidades concretas de los territorios. Esta articulación entre saberes no ocurre de manera neutra, sino que implica una disputa con las formas hegemónicas de conocimiento, reclamando el derecho de las comunidades a educarse desde sus propias voces, tiempos y necesidades.

Finalmente, la propuesta de aula viva que se plantea aquí abre caminos hacia una pedagogía más sensible, comprometida y coherente con las luchas territoriales. Las experiencias analizadas y la trayectoria vivencial del proyecto reafirman que transformar la educación implica también transformar las formas en que habitamos y entendemos el mundo.

En este sentido, el aula viva no es un fin en sí mismo, sino un medio para construir comunidad, fortalecer la conciencia crítica y generar procesos colectivos de resistencia y cuidado-

Huertas urbanas y agricultura comunitaria como escenarios para el tejido social

La expansión de prácticas de agricultura urbana en distintas ciudades latinoamericanas ha permitido resignificar diversos espacios comunitarios como escenarios de aprendizaje y organización social. En este contexto, las huertas urbanas han comenzado a consolidarse no solo como estrategias de producción alimentaria, sino también como espacios que fortalecen el tejido social, promueven la participación comunitaria y favorecen procesos de educación ambiental vinculados al territorio.

Diversos estudios han destacado el potencial educativo y comunitario de estas iniciativas. En su investigación sobre la huerta comunitaria CIDECA, Echeverri Betancur (2023) señala que estos espacios permiten dinamizar las relaciones sociales dentro de las comunidades, generando procesos de encuentro, aprendizaje colectivo y fortalecimiento identitario. Como señala el autor:

La huerta comunitaria CIDECA ha permitido dinamizar el compartir de las personas, fortaleciendo los vínculos comunitarios, educativos e identitarios de una comunidad.

Este tipo de acción colectiva ha permitido a la comunidad apropiarse del territorio, fortalecer la identidad cultural y generar procesos de participación comunitaria. La huerta se convierte en un espacio de encuentro intergeneracional, donde se comparten saberes ancestrales y se promueve la cohesión social (Arévalo Martínez, Cuesta Martínez, & Sánchez Mesa, 2018).

Como se describe en el estudio de Valoyes Quiñones (2020), la huerta comunitaria Wayra del Sur se ha convertido en un espacio de encuentro y aprendizaje colectivo, donde la comunidad

se apropia del territorio y fortalece su identidad. En este sentido, la autora evidencia que este tipo de procesos no solo responden a necesidades alimentarias, sino que también articulan dinámicas de participación, empoderamiento y acción colectiva, permitiendo transformar las condiciones del entorno a partir del trabajo comunitario. De esta manera, la huerta se configura como un escenario donde no solo se cultivan alimentos, sino también relaciones, saberes y formas de organización que fortalecen el tejido social.

De igual manera, en la localidad de San Cristóbal, Bogotá, las huertas comunitarias como Huertopía, Amaranta, Surorientando y Ambiente Tabanoy han sido objeto de estudio para analizar su impacto en la construcción del tejido social. Estas huertas han facilitado la creación de redes de apoyo, el fortalecimiento de la identidad barrial y la promoción de prácticas sostenibles, evidenciando cómo la agricultura urbana puede ser una herramienta para la transformación social. Rodríguez Silva (2023) destaca:

Las huertas comunitarias en San Cristóbal han sido fundamentales para la reconstrucción del tejido social, permitiendo la creación de lazos de solidaridad, el intercambio de saberes y la promoción de una identidad barrial fortalecida.

En Cali, las huertas urbanas han sido promovidas como lugares que fortalecen el tejido social y la seguridad alimentaria. Proyectos como la Huerta Agrodomingo Mujeres y la Huerta Los Pilares han permitido a las comunidades locales desarrollar procesos de educación ambiental, fomentar la participación de mujeres y jóvenes, y promover la autosuficiencia alimentaria (DAGMA, 2023).

Más allá de su dimensión productiva, estas iniciativas muestran cómo los espacios de agricultura urbana pueden convertirse en escenarios de aprendizaje colectivo donde se articulan saberes comunitarios, conocimientos ambientales y procesos organizativos. En este sentido, las huertas comunitarias se configuran como espacios donde se fortalecen las

relaciones sociales, se construyen formas de participación ciudadana y se promueve una mayor apropiación del territorio por parte de las comunidades.

Las experiencias mencionadas se alinean con el enfoque de Aulas Vivas, donde el territorio se convierte en un espacio pedagógico que integra saberes ancestrales, prácticas sostenibles y participación comunitaria. Las huertas comunitarias, en este contexto, actúan como escenarios de aprendizaje vivencial, promoviendo la interculturalidad, la educación popular y la investigación acción. Estas iniciativas permiten a las comunidades apropiarse de su entorno, fortalecer su identidad cultural y construir procesos educativos críticos, contextualizados y transformadores.

Desde la educación popular, el aula viva se erige como una praxis crítica que permite a los sujetos reconocerse como actores políticos de sus propios procesos educativos. Al integrar los saberes ancestrales, campesinos, comunitarios y académicos, se posibilita una educación que responde a las realidades concretas de los territorios. Esta articulación entre saberes no ocurre de manera neutra, sino que implica una disputa con las formas hegemónicas de conocimiento, reclamando el derecho de las comunidades a educarse desde sus propias voces, tiempos y necesidades.

En conjunto, las investigaciones revisadas muestran que las huertas urbanas y las iniciativas de agricultura comunitaria no solo responden a necesidades alimentarias o ambientales, sino que también se consolidan como espacios donde se reconstruyen vínculos sociales, se fortalece identidades colectivas y se generan procesos educativos vinculados al territorio.

Estas experiencias evidencian que el trabajo de la tierra en contextos comunitarios puede convertirse en un escenario donde convergen prácticas de organización social, intercambio de saberes y reflexión crítica sobre las formas de habitar y cuidar los territorios. En el cultivo colectivo, la siembra, el cuidado de la huerta y la relación cotidiana con la tierra se transforman en prácticas que no solo producen alimentos, sino también conocimiento, vínculos

comunitarios y aprendizajes compartidos. Desde esta perspectiva, las huertas urbanas se configuran como espacios donde la educación emerge de la experiencia colectiva y del trabajo compartido, permitiendo a las comunidades producir conocimiento a partir de sus propias prácticas y realidades. De este modo, la agricultura urbana se proyecta no solo como una estrategia de sostenibilidad ambiental y seguridad alimentaria, sino también como un ámbito donde se articulan procesos pedagógicos, organizativos y culturales que contribuyen al fortalecimiento del tejido social en contextos urbanos.

CAPITULO 4: EXPLORACIONES TEÓRICAS PARA UNA PEDAGOGÍA VIVA: TERRITORIO, SABERES Y ACCIÓN COLECTIVA

El presente marco teórico se configura como una búsqueda conceptual en diálogo con la experiencia comunitaria, orientada a comprender y sustentar una propuesta pedagógica que emerge del trabajo territorial, la educación popular y la defensa del territorio. A partir de prácticas como el trabajo en huertas, los círculos de la palabra, el avistamiento de aves, la siembra colectiva y las intervenciones comunitarias, se ha venido construyendo la idea de Aula Viva como una manera de comprender la educación más allá de los límites escolares, reconociendo la potencia pedagógica que habita en los territorios, en los vínculos comunitarios y en las prácticas cotidianas.

Esta propuesta parte de una concepción del conocimiento como construcción colectiva, vinculada a las experiencias, las memorias y las relaciones que se tejen en contextos concretos. En este sentido, el Aula Viva no se entiende únicamente como un espacio físico,

sino como una forma de acción pedagógica contextual que articula reflexión crítica, diálogo de saberes y transformación social.

Para desarrollar esta reflexión, el marco teórico se organiza en cuatro ejes conceptuales que permiten comprender la propuesta pedagógica desde una perspectiva crítica, territorial y comunitaria. Estos ejes no se entienden como categorías aisladas, sino como dimensiones que se articulan entre sí y que, en conjunto, permiten interpretar el sentido formativo, político y ético de la experiencia que aquí se propone.

En primer lugar, se aborda el territorio, entendido no simplemente como un espacio físico o una delimitación geográfica, sino como un entramado de relaciones sociales, políticas, históricas, culturales y afectivas. Desde esta perspectiva, el territorio se configura como un espacio vivido, disputado y significado por quienes lo habitan. No es un escenario neutro donde ocurren los procesos educativos, sino una dimensión activa de la experiencia pedagógica, en la que se producen saberes, memorias, prácticas de cuidado, conflictos y formas de organización colectiva. Pensar el territorio desde esta clave implica reconocerlo como una categoría pedagógica capaz de articular experiencia, identidad y acción transformadora.

En segundo lugar, se desarrolla la interculturalidad, comprendida como una apuesta ética, política y pedagógica orientada al reconocimiento y al diálogo entre saberes diversos. Esta perspectiva no se limita a aceptar la diferencia cultural como un hecho dado, sino que cuestiona las jerarquías epistémicas que históricamente han subordinado los conocimientos comunitarios, populares y ancestrales frente a los saberes institucionales o académicos. En este sentido, la interculturalidad implica abrir espacios de encuentro en los que distintas formas de conocer, nombrar y habitar el mundo puedan dialogar en condiciones de mayor reciprocidad. Para esta investigación, resulta fundamental porque permite pensar prácticas pedagógicas donde el conocimiento se construye desde la escucha, el intercambio y el reconocimiento de la diversidad de experiencias que atraviesan el territorio.

En tercer lugar, se trabaja la relación entre memoria y tejido social, asumidos como procesos fundamentales para la construcción de comunidad y para la resignificación de los territorios. La memoria colectiva permite recuperar relatos, experiencias, luchas y sentidos compartidos que han configurado la vida de una comunidad. No se trata únicamente de recordar el pasado, sino de reconocer cómo ese pasado sigue actuando en el presente a través de los vínculos, las prácticas y las formas de organización comunitaria. En este marco, el tejido social puede entenderse como el entramado de relaciones, afectos, solidaridades y prácticas de cuidado que hacen posible la vida en común. Ambos elementos se encuentran profundamente ligados: la memoria fortalece los vínculos comunitarios y, al mismo tiempo, el tejido social crea las condiciones para que los relatos, los saberes y las experiencias circulen, se resignifiquen y se sostengan colectivamente. Desde esta mirada, trabajar pedagógicamente la memoria y el tejido social implica contribuir a la reconstrucción de lo común en contextos marcados por la fragmentación, el aislamiento y el debilitamiento de los vínculos barriales.

Finalmente, se incorpora la educación ambiental popular, entendida como una perspectiva pedagógica que articula la reflexión crítica sobre las problemáticas ambientales con los principios de la educación popular y las luchas por la defensa de la vida y del territorio. A diferencia de enfoques ambientalistas centrados exclusivamente en el cuidado técnico o normativo de la naturaleza, la educación ambiental popular parte de reconocer que las problemáticas ecológicas están profundamente vinculadas con relaciones de poder, desigualdades sociales, formas de despojo y conflictos territoriales. En este sentido, el ambiente no se concibe como una realidad separada de la vida comunitaria, sino como parte constitutiva de ella. Así, prácticas como la siembra, el trabajo en huertas, la recuperación de espacios comunitarios, el avistamiento de aves o el cuidado colectivo del entorno se convierten en acciones pedagógicas que permiten leer críticamente el territorio, fortalecer la organización comunitaria y construir otras formas de relación con la naturaleza.

Estos cuatro ejes se entrelazan en la práctica pedagógica que orienta esta investigación y ofrecen un horizonte conceptual para pensar el Aula Viva como una propuesta educativa situada, crítica y comunitaria. En conjunto, permiten comprender que educar desde el territorio implica articular saberes, memorias, vínculos y prácticas de cuidado en procesos formativos comprometidos con la dignidad, la vida y la transformación social.

Enfoques teóricos del territorio en el campo pedagógico y relacional

Desde las ciencias sociales, el análisis del territorio trasciende su comprensión como mero espacio geográfico o delimitación administrativa. Se trata, más bien, de una construcción social, simbólica e histórica, conformada por relaciones de poder, afectos, memorias y dinámicas comunitarias y ancestrales. En esta dirección, autores como Pachón Moreno (2019), en *El territorio eje transversal para la construcción de un currículo crítico*, proponen que el estudio del territorio posibilita la comprensión de fenómenos sociales complejos que atraviesan la vida escolar. Este enfoque no solo favorece la identificación y apropiación del entorno, sino que también habilita su transformación consciente desde procesos pedagógicos críticos.

En el marco de la educación popular, el territorio se entiende como el lugar donde se entretejen las memorias colectivas, las prácticas culturales, las relaciones de poder y los saberes ancestrales. Desde esta perspectiva, el territorio se convierte en un sujeto pedagógico que habla, enseña y transforma. Autores como Orlando Fals Borda y Boaventura de Sousa Santos han insistido en la necesidad de reconocer los saberes situados y las epistemologías que emergen desde los pueblos. Fals Borda, desde su experiencia con la Investigación Acción Participativa (IAP), afirmaba:

No se puede desarraigar el conocimiento de la tierra que lo produce. El saber nace del territorio, de la experiencia vivida, de la lucha cotidiana de los pueblos. (*Fals Borda, 1991, p. 34*)-

Y complementaba:

El territorio no es solo un espacio físico, es un espacio de memoria, de identidad y de resistencia. Es allí donde se construyen los saberes populares que deben guiar nuestras investigaciones. (*Fals Borda, 1991, p. 41*)

En coherencia con esta perspectiva, Sousa Santos (2009, p. 45) sostiene que “el conocimiento nacido en la lucha, en el territorio, en la experiencia de los oprimidos...” debe ser considerado tan legítimo como cualquier otro. Esta concepción se alinea con los principios de la educación popular y del aula viva, que sitúan el territorio y la experiencia colectiva como fuentes primarias de aprendizaje, rompiendo con las fronteras entre teoría y práctica, entre saber académico y saber comunitario. Por lo tanto, añade:

El territorio es un archivo vivo de saberes. Es en el territorio donde se manifiestan las epistemologías del Sur, donde se produce un conocimiento que no es abstracto, sino encarnado en la vida. (*Sousa Santos, 2009, p. 63*)

Desde esta mirada, el aula viva se plantea como una extensión del territorio, o mejor aún, como una forma de habitarlo pedagógicamente. Implica desescolarizar el conocimiento, salir de los muros del aula tradicional y reconocer que el aprendizaje ocurre constantemente en la interacción con el entorno: la tierra, el río, la montaña, la comunidad, los relatos orales, las prácticas agrícolas, los rituales, la minga, entre otras prácticas.

Además, el territorio es un espacio de disputa en el que las comunidades enfrentan procesos de despojo, extractivismo, desplazamiento y violencia. Por ello, una pedagogía del territorio no puede ser neutral: debe ser crítica, comprometida y orientada a la defensa de la vida y la dignidad. Desde esta perspectiva, el aula viva se configura como un espacio de resistencia y construcción colectiva, donde emergen alternativas pedagógicas, políticas y éticas desde y para los territorios.

La geografía humana, la sociología y la pedagogía crítica ofrecen herramientas teóricas valiosas para profundizar en esta mirada. La propuesta de Bernardo Mançano Fernandes, en

su ensayo *Sobre la tipología de los territorios* (2008), constituye un aporte significativo al situar el territorio como un entramado de relaciones sociales conflictivas, organizadas en formas materiales e inmateriales, y estructuradas en tres órdenes: gobernanza, propiedad y relaciones. Esta permite pensar el aula viva y la educación popular como prácticas educativas enraizadas en dinámicas socioterritoriales que, más que adaptarse al orden establecido, lo interpelan y lo transforman.

La conflictualidad territorial, como lo señala Fernandes, es un eje transversal en este análisis. Los territorios no son espacios neutros, sino escenarios de disputa constante donde se enfrentan diferentes modelos de desarrollo y concepciones del mundo. En este contexto, la educación popular y el aula viva no son solo metodologías pedagógicas, sino también prácticas políticas y éticas que fortalecen las luchas por la soberanía y la autonomía. Los pueblos indígenas y campesinos, por ejemplo, han hecho de la escuela y la educación espacios de afirmación territorial frente a proyectos transnacionales como el IIRSA (Fernandes, 2008, p. 3), desarrollando desde allí procesos organizativos y educativos que buscan redefinir los territorios desde sus propias cosmovisiones.

En este sentido, la tipología territorial propuesta por Fernandes ofrece una mirada integradora para comprender el aula viva y la educación popular como procesos que articulan lo material y lo inmaterial, lo pedagógico y lo político, lo local y lo global. No se trata únicamente de transformar la escuela, sino de reconfigurar las relaciones sociales desde la base, o sea a través de procesos de educación contextualizados, participativos y críticos.

Este enfoque reconoce al territorio como un espacio pedagógico en sí mismo, cargado de historia, prácticas, saberes y disputas. Pensar el territorio desde una perspectiva crítica implica entonces reconocer cómo las estructuras sociales, económicas y culturales lo configuran, y cómo las comunidades lo resignifican desde sus prácticas organizativas, educativas y cotidianas.

Varios autores coinciden en esta mirada. Fernandes (2008) define el territorio como un sistema de relaciones de poder, y Gurevich (ca. 2000) lo interpreta como un entramado de interacciones sociales y culturales. En esta línea, Muñoz Martínez (2020) plantea que el territorio es una escuela viva que articula dimensiones ecológicas, culturales y políticas, y que fortalece la identidad colectiva (p. 34). Ejemplos concretos como círculo de la palabra, la minga, la chagra, el fogón o la casa de pensamiento ilustran cómo estos espacios se convierten en aulas vivas que encarnan una pedagogía intercultural e intergeneracional (Cuitiva Villadiego et al., 2024; Martínez Molina, 2020).

Además, proyectos de zona rural como el de la huerta comunitaria ancestral en el Consejo Comunitario San Antonio y El Castillo (2023) refuerzan esta concepción, al posicionar el territorio como un espacio de aprendizaje colectivo, donde el saber ancestral se vincula con prácticas agroecológicas que fortalecen el sentido de pertenencia (p. 70). Este enfoque está alineado con la noción de "pluriverso" de Escobar (2016), en el cual coexisten múltiples formas de conocimiento en un mismo paisaje.

También en contextos urbanos, como el caso del barrio La Aurora (Vargas, 2015), el territorio es resignificado a través de aulas ambientales insertas en zonas verdes, promoviendo la reflexión sobre la relación entre seres humanos y entorno. Aquí, el territorio no es solo un recurso didáctico, sino un agente activo en el proceso educativo. Pachón Moreno (2019) lo resume claramente: "el territorio es asumido como categoría central [...] generador de conocimiento en tanto el análisis de sus dimensiones permite comprender con claridad los fenómenos sociales".

Interculturalidad: Reconocimiento y diálogo entre saberes diversos

La interculturalidad es un eje fundamental para repensar la educación en contextos pluriculturales, especialmente en América Latina. No se trata solo de reconocer la diversidad cultural, sino de establecer un diálogo crítico y horizontal entre diferentes epistemologías,

lenguas y cosmovisiones, que históricamente han sido marginalizadas o subordinadas en los sistemas educativos formales. Como explica Walsh (2010), la interculturalidad implica “un proceso político y pedagógico que busca transformar las relaciones de poder y construir justicia social desde la diversidad” (Walsh, 2010, p. 17).

Este enfoque pedagógico cuestiona la hegemonía epistemológica occidental y promueve una “ecología de saberes” en la que conviven y dialogan múltiples formas de conocimiento, reconociendo su legitimidad y valor (De Sousa Santos, 2009). Por ello, la interculturalidad no es solo un reconocimiento cultural sino un proceso activo de confrontación política y educativa que impulsa la transformación social (Walsh, 2010).

En el ámbito del aula viva, la interculturalidad se concreta en prácticas pedagógicas que valoran el saber ancestral y los conocimientos propios de las comunidades, generando espacios educativos contextualizados y participativos. Quintero y Ortiz (2022) destacan cómo en experiencias como la “San Bernardino aula viva intercultural” se siembra identidad y convivencia armónica en el territorio, fomentando la construcción colectiva del conocimiento desde las raíces culturales de los estudiantes y sus comunidades.

Este diálogo entre educación popular e interculturalidad potencia procesos de aprendizaje crítico y emancipador, en los que los sujetos educativos son reconocidos como actores políticos y culturales capaces de transformar sus realidades desde sus propias perspectivas y prácticas (Freire, 2005). Así, la interculturalidad se vuelve inseparable de la pedagogía del territorio y de la educación popular, abriendo caminos para una educación que respeta y promueve la diversidad, la justicia y la dignidad.

Memoria y tejido social: construcción de lo comunitario desde la experiencia colectiva

El tejido social y la memoria colectiva constituyen dimensiones interrelacionadas en la configuración de la vida comunitaria y en la resignificación de los territorios. Más allá de entenderse como categorías independientes, ambas se articulan en tanto la memoria fortalece

los vínculos sociales, mientras que el tejido social posibilita la circulación, apropiación y recreación de los relatos, saberes y experiencias compartidas.

El tejido social ha sido abordado en las ciencias sociales como el entramado de relaciones sociales, afectivas y organizativas que hacen posible la vida en común. En esta línea, el documento *El sentido del tejido social en la construcción de comunidad* (SEGOB, 2021) plantea que este se configura a partir del reconocimiento de los sujetos como parte de un colectivo, capaces de sostenerse mutuamente y de construir sentidos compartidos a través de prácticas de interacción, cuidado y participación.

Asimismo, el tejido social no puede comprenderse al margen de su contexto territorial y cultural. Como señalan Lins Ribeiro y Muñoz Martínez (2013), las comunidades fortalecen sus vínculos a través de prácticas comunes como el trabajo colectivo, los espacios de encuentro, las dinámicas organizativas y las luchas compartidas por la defensa del territorio. Sin embargo, en contextos urbanos contemporáneos, especialmente aquellos marcados por la fragmentación espacial, el individualismo y las lógicas de encierro propias de la propiedad horizontal; emergen barreras estructurales que debilitan estos procesos, dificultando la construcción de lo común y el reconocimiento del otro como parte de una comunidad.

En este contexto, la memoria colectiva adquiere un papel fundamental en la reconstrucción del tejido social, en tanto permite recuperar experiencias compartidas y reactivar sentidos de pertenencia. Así, la memoria se configura como un proceso social, contextual y político mediante el cual las comunidades reconstruyen sus historias, reafirman sus identidades y proyectan sentidos de futuro. Desde esta perspectiva, no se trata únicamente de recordar el pasado, sino de una práctica activa de producción de sentido que incide en la forma en que los sujetos interpretan y habitan su realidad. En este sentido, como señala Elizabeth Jelin, la

memoria constituye un campo de disputa en el que coexisten narrativas en tensión, incluyendo formas de contra-memoria que cuestionan los relatos hegemónicos e institucionalizados.

En esta línea, la memoria puede comprenderse como un proceso social que se construye en relación con los contextos y las experiencias colectivas, tal como plantea Elizabeth Jelin. Desde esta perspectiva, la memoria no se limita a la evocación del pasado, sino que se configura a partir de prácticas, relaciones y significados que se producen en la vida cotidiana. En el marco de esta investigación, esto permite reconocer su anclaje en el territorio, en tanto se expresa en espacios y dinámicas comunitarias donde se condensan experiencias compartidas. Así, lugares como huertas, fogones, caminos o espacios comunitarios pueden entenderse como soportes de memoria, en la medida en que posibilitan la transmisión y resignificación colectiva de saberes y sentidos. Estos espacios adquieren una función simbólica al contribuir a la construcción de identidad y sentido de pertenencia, así como a la transmisión intergeneracional de saberes. En este sentido, la relación entre memoria y tejido social resulta constitutiva: la memoria colectiva fortalece los vínculos al recuperar experiencias compartidas, mientras que el tejido social genera las condiciones para su circulación, actualización y sostenimiento en el tiempo, permitiendo comprender la comunidad como una construcción relacional basada en prácticas, sentidos y vínculos.

En el marco de la educación popular y del aula viva, esta relación adquiere una dimensión pedagógica central. Las prácticas educativas propias de un contexto como; los círculos de la palabra, las huertas comunitarias o los encuentros colectivos, operan como espacios donde se activan procesos de memoria y se fortalecen los vínculos sociales. De este modo, la acción pedagógica no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que contribuye a la reconstrucción del tejido comunitario y a la generación de formas de vida basadas en la solidaridad, el cuidado y la participación.

En contextos urbanos atravesados por dinámicas de fragmentación y aislamiento, la articulación entre memoria y tejido social se convierte en un eje fundamental para reactivar lo comunitario. En este sentido, el aula viva se configura como una estrategia pedagógica orientada a la reconstrucción de vínculos, la activación de memorias colectivas y la producción de sentidos compartidos, contribuyendo así a procesos de transformación social desde el territorio.

Educación Popular Ambiental

La educación popular ambiental (EPA) surge como una propuesta pedagógica crítica en América Latina, articulando los fundamentos de la educación popular con los de la educación ambiental. Este enfoque plantea una comprensión integral de la relación entre sociedad y naturaleza, reconociendo que los problemas ambientales no pueden analizarse de forma aislada, sino en conexión con dimensiones sociales, económicas, culturales y políticas. En este sentido, la EPA se configura como un proceso educativo orientado a la construcción colectiva de conocimientos y a la transformación de la realidad socioambiental.

En lugar de centrarse únicamente en la transmisión de información sobre el cuidado del entorno, la educación popular ambiental propone comprender la relación entre sociedad y naturaleza como un proceso complejo, histórico y político. En este sentido, no se limita a una visión idealizada del ambiente, sino que asume una postura crítica frente a las estructuras de poder, ya que “no induce una visión romántica, acrítica, sino que se propone reconstituir la delicada trama entre la sociedad y la naturaleza, deteriorada como consecuencia de las dominaciones económica, política y cultural” (Flores, 2010, p. 26). Esto evidencia que la educación no es un proceso neutral, sino una práctica propia del contexto que implica tomar posición frente a las problemáticas sociales y ambientales.

En coherencia con lo anterior, este enfoque no solo plantea una comprensión crítica de la realidad, sino que se vincula directamente con las dinámicas sociales y políticas de los territorios. En este sentido, la educación popular ambiental se vincula directamente con los procesos organizativos y de lucha que emergen desde las comunidades, ya que “en todos estos movimientos se ha manifestado una resistencia local y regional con un fuerte componente social, económico y político que los procesos educativos ambientales no pueden desconocer” (p. 28). Esto implica que la educación no se desarrolla al margen de la realidad, sino que se construye en diálogo con los conflictos y resistencias existentes, consolidándose como una herramienta para la acción colectiva y la transformación social.

Desde esta perspectiva, la educación deja de ser concebida como un simple acto de transmisión de conocimientos y se redefine como un proceso crítico orientado a la transformación social. En este sentido, el enfoque de la educación popular plantea que el aprendizaje debe promover la reflexión y la acción sobre la realidad, ya que “la educación popular ayuda a reflexionar, a criticar de forma constructiva la realidad y a pasar a la acción para cambiar esta realidad. La educación popular es, entonces, una educación que permite tomar conciencia y ‘actuar’” (Bélanger & Zabala, 2014, p. 16). En coherencia con esto, el conocimiento se entiende como praxis, es decir, como un proceso orientado no solo a comprender el mundo, sino a transformarlo.

Esta concepción crítica del aprendizaje se articula con la ecología de saberes, la cual plantea que “buscar credibilidad para los conocimientos no científicos no conlleva desacreditar el conocimiento científico, sino utilizarlo en un contexto más amplio de diálogo con otros conocimientos” (Santos, 2017, p. 231). Esto permite cuestionar la jerarquía tradicional del saber y promover relaciones más horizontales entre distintas formas de conocimiento, integrando saberes científicos y comunitarios.

De este modo, la educación popular ambiental se configura como un espacio de encuentro entre distintos saberes, donde el diálogo y la reflexión crítica permiten no solo comprender la realidad, sino también cuestionar las jerarquías del conocimiento y construir alternativas desde la diversidad epistemológica.

En coherencia con lo anterior, el diálogo se convierte en un principio fundamental del proceso educativo. La educación popular ambiental rompe con la lógica vertical del conocimiento y propone una relación horizontal entre los sujetos. En palabras de Paulo Freire “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo” (Freire, 1970). Esta afirmación no solo redefine el rol del educador y del educando, sino que también reconoce el valor de los saberes comunitarios, posicionando el conocimiento como una construcción colectiva y contextualizada, en la cual el diálogo se convierte en herramienta fundamental para la transformación social.

En este punto, la ecología política permite comprender que los problemas ambientales no son neutrales, sino que están atravesados por relaciones de poder y formas desiguales de apropiación de la naturaleza. En este sentido, dichos procesos configuran “una matriz de relaciones de poder social” que determina el acceso a los recursos por parte de algunos actores, al mismo tiempo que excluye a otros (Alimonda, 2011, p. 14). De esta manera, se reconoce que los conflictos ambientales no son simplemente problemas técnicos, sino expresiones de disputas sociales, económicas y culturales que reflejan desigualdades estructurales.

En relación con esto, el concepto de distribución ecológica permite profundizar en las desigualdades socioambientales, mostrando cómo los impactos del deterioro ambiental no se distribuyen de manera equitativa. Como se plantea en este enfoque “La distribución ecológica designa las asimetrías o desigualdades sociales, espaciales y temporales en el uso de los

recursos y servicios ambientales” (Martínez Alier, 2004, p. 2). Esto evidencia que la crisis ambiental está íntimamente ligada a la desigualdad social, afectando principalmente a las poblaciones más vulnerables y evidenciando la necesidad de enfoques educativos que aborden estas problemáticas desde una perspectiva crítica.

En consecuencia, la educación popular ambiental no puede entenderse únicamente como una estrategia pedagógica, sino como una propuesta ética y política orientada a transformar las relaciones entre sociedad y naturaleza. Su énfasis en la participación, el diálogo, la justicia social y la diversidad de saberes la posiciona como una herramienta clave para enfrentar la crisis socioambiental desde una perspectiva crítica y latinoamericana.

En síntesis, este enfoque trasciende la enseñanza tradicional al reconocer que los problemas ambientales están profundamente vinculados con dimensiones económicas, políticas y culturales, lo que permite comprender la crisis ambiental como una expresión de desigualdades estructurales. Asimismo, al promover formas horizontales de construcción del conocimiento, fortalece la capacidad de los sujetos para interpretar su realidad y actuar sobre ella.

De este modo, la educación se configura como una práctica política en la que el conocimiento se entiende como praxis, es decir, como una articulación entre reflexión y acción orientada a la transformación social, impulsando la construcción colectiva de alternativas frente a la crisis socioambiental contemporánea.

CAPITULO 5: LA PRAXIS DEL AULA VIVA

La propuesta pedagógica del Aula Viva se inscribe en el enfoque de la Educación Popular, el cual entiende la educación como un proceso crítico, participativo y contextual, orientado a la transformación de la realidad. En este marco, la praxis adquiere un lugar central, retomando los planteamientos de Paulo Freire, quien la concibe como la unidad dialéctica entre reflexión y acción mediante la cual los sujetos no solo comprenden el mundo, sino que se reconocen como capaces de transformarlo. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es una transmisión pasiva de contenidos, sino una construcción colectiva que emerge de la interacción entre sujetos y contexto.

En coherencia con lo anterior, el Aula Viva se configura como un espacio formativo que trasciende las lógicas tradicionales de enseñanza, al reconocer que el aprendizaje se produce en la relación con el territorio, sus dinámicas y sus problemáticas. Así, docentes y estudiantes dejan de ocupar roles jerárquicos para asumirse como sujetos que dialogan, reflexionan y construyen saber de manera conjunta, en un proceso que privilegia la experiencia y la participación.

De este modo, la praxis del Aula Viva no solo orienta el cómo se aprende, sino también el para qué, situando la formación en un horizonte ético y político que busca fortalecer la conciencia crítica, la autonomía y la capacidad de acción colectiva. En este sentido, la educación se comprende como una práctica de libertad (Freire, 1970), en la que el territorio, la experiencia y la comunidad se constituyen en ejes fundamentales para la construcción de procesos formativos orientados a la transformación social.

LA EXPERIENCIA COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO

La fundamentación epistemológica de la propuesta “Aula Viva” parte de reconocer, siguiendo a

Oscar Jara (2018), que el conocimiento no se origina en teorías o parámetros definidos aplicados a la realidad, sino en la experiencia vivida y reflexionada colectivamente (P. 40). En este sentido, la experiencia no es entendida como un insumo secundario del proceso educativo, sino como su punto de partida y, al mismo tiempo, su horizonte de sentido. Desde esta perspectiva, la Educación Popular plantea una ruptura con las formas tradicionales de producción de conocimiento, particularmente aquellas de carácter positivista que separan sujeto y objeto, teoría y práctica. Por el contrario, el Aula Viva se configura como un espacio donde el conocimiento emerge de la práctica territorial, es decir, de las relaciones que la comunidad establece con su entorno, sus conflictos y sus procesos organizativos. En este contexto, la propuesta no se limita a la transmisión de conceptos ambientales, sino que busca fortalecer el tejido social y la autonomía comunitaria frente a las lógicas de intervención externa.

Como plantea Jara, la sistematización de experiencias permite “mirar lo andado” para comprender críticamente lo vivido, reconociendo que en toda práctica social existen saberes implícitos que pueden ser interpretados, organizados y proyectados hacia la acción transformadora (p. 21). Esto implica reconocer que el territorio no es un fondo pasivo donde se aplican contenidos previamente definidos, sino un entramado vivo de relaciones sociales, históricas y ambientales que posibilitan la emergencia de saberes situados. En este sentido, la experiencia del territorio no se concibe únicamente como un escenario de intervención pedagógica, sino como un espacio productor de conocimiento. Así, las prácticas desarrolladas en el Aula Viva como el cuidado del agua, la siembra, los recorridos territoriales o los encuentros comunitarios; no son únicamente actividades pedagógicas, sino procesos epistemológicos, en tanto permiten a la comunidad comprender las tensiones socioambientales que habita, como la contradicción entre la expansión urbana y la vida de los ecosistemas dentro del territorio, y generar respuestas colectivas frente a ellas.

En coherencia con lo planteado por Oscar Jara (2018), estas prácticas adquieren sentido en tanto son espacios donde la experiencia se reflexiona, se organiza y se resignifica, dando lugar a aprendizajes que emergen de las propias dinámicas territoriales. De este modo, el hacer no es un fin en sí mismo, sino un medio para comprender las relaciones, tensiones y problemáticas que atraviesan el territorio. En este marco, dichas prácticas permiten a la comunidad reconocer y analizar críticamente las tensiones socioambientales que la configuran, como aquellas que surgen entre la expansión urbana y el cuidado de los ecosistemas presentes en el territorio. Esta lectura no se limita a la identificación del problema, sino que abre la posibilidad de construir respuestas colectivas para ir fortaleciendo la capacidad organizativa y la gestión territorial de los sujetos.

El conocimiento que nace de estos procesos no se queda solo en la teoría, sino que busca transformar la realidad de forma colectiva. Bajo esta mirada, la experiencia de la comunidad es una base válida para crear saber porque está profundamente conectada con su territorio. De esta manera, el Aula Viva reconoce que las personas y sus entornos son espacios legítimos para producir conocimiento fuera de los círculos tradicionales. Esta propuesta cuestiona las viejas jerarquías académicas y amplía las formas en que entendemos y validamos lo que aprendemos en la cotidianidad. Al final, el Aula Viva se convierte en un camino donde el análisis crítico y la acción real se unen para mejorar el mundo que habitamos.

De este modo, la experiencia no solo fundamenta la construcción del conocimiento, sino que orienta el sentido mismo del proceso formativo, articulando saber, territorio y acción colectiva. En consecuencia, se hace necesario precisar las intencionalidades que guían esta propuesta pedagógica, así como los sujetos que la hacen posible.

COMPONENETES FORMATIVOS: Intencionalidad ética, política y pedagógica.

La propuesta pedagógica del Aula Viva no solo define cómo se construye el conocimiento, sino también para qué se forma. En este sentido, los componentes de la formación responden a una intencionalidad ética, política y pedagógica que busca fortalecer sujetos capaces de comprender críticamente su realidad y participar activamente en su transformación.

Desde la perspectiva de la Educación Popular, y en coherencia con los planteamientos de Oscar Jara, la formación se fundamenta en principios como el protagonismo de los sujetos, la construcción colectiva del conocimiento y la articulación entre práctica y reflexión crítica. En este marco, el proceso formativo no se orienta únicamente al desarrollo de habilidades cognitivas, sino a la configuración de sujetos con conciencia crítica, sentido de pertenencia territorial y capacidad de acción colectiva.

Por tanto, este enfoque formativo se estructura a partir de tres elementos centrales: las intencionalidades formativas, el perfil del docente y el perfil del estudiante, los cuales orientan el sentido y la proyección del proceso pedagógico en relación con las dinámicas del territorio.

INTENCION FORMATIVA

La propuesta del Aula Viva tiene como propósito la formación de sujetos críticos, creativos y autónomos, capaces de leer su contexto, cuestionarlo y actuar sobre él. Esto implica trascender una educación centrada en la transmisión de contenidos, para dar lugar a procesos formativos que promuevan la reflexión, el diálogo y la construcción colectiva de conocimiento.

En este sentido, la intencionalidad formativa se orienta de manera explícita a la construcción de entornos de aprendizaje críticos y colectivos, en los cuales el territorio es asumido como un escenario educativo vivo. Desde esta perspectiva, formar no es únicamente posibilitar la adquisición de conocimientos, sino generar condiciones para que los sujetos

reconozcan, interpreten y se vinculen activamente con las dinámicas socioambientales, culturales y simbólicas que configuran su realidad.

Esta apuesta formativa busca, de manera deliberada, fortalecer la conciencia socioambiental y la identidad comunitaria, entendiendo que ambas son fundamentales para la construcción de sujetos comprometidos con su entorno. En este marco, se privilegian procesos pedagógicos que promuevan la exploración crítica del territorio, el reconocimiento de los vínculos históricos y afectivos con el espacio habitado, y la construcción colectiva de aprendizajes que respondan a las problemáticas del contexto.

Asimismo, la intencionalidad del proceso formativo se dirige a potenciar la capacidad de acción colectiva, reconociendo en las prácticas comunitarias un escenario privilegiado para el desarrollo de pensamiento crítico y para la generación de alternativas frente a las lógicas sociales y ecológicas dominantes. De este modo, no solo se busca comprender la realidad, sino incidir en ella a través de prácticas organizadas, conscientes y transformadoras. En coherencia con ello, la creatividad se asume como una capacidad fundamental para resignificar el territorio y proyectar nuevas formas de habitarlo, mientras que la autonomía se entiende como la posibilidad de actuar de manera crítica y articulada con otros. Así, la formación se configura como un proceso intencionado que articula pensamiento, acción y sentido de pertenencia, orientado a la formación de sujetos capaces de transformar sus condiciones de vida desde una perspectiva colectiva.

PERFIL DOCENTE

En coherencia con este enfoque popular, el rol del docente se redefine profundamente. El maestro deja de ser un transmisor de conocimientos para asumirse como guía, facilitador y sujeto en constante proceso de aprendizaje. Su papel no consiste en imponer saberes, sino en generar las condiciones para el diálogo, la reflexión crítica y la construcción colectiva.

Desde esta perspectiva, el docente se reconoce también como investigador de su propia práctica, en tanto reflexiona sobre los procesos que acompaña, interpreta las dinámicas del territorio y participa activamente en la producción de conocimiento junto a la comunidad. Este posicionamiento rompe con la idea de autoridad vertical y promueve relaciones pedagógicas horizontales, basadas en el respeto, la escucha y el reconocimiento de los saberes diversos.

De igual manera, el docente cumple un papel fundamental en la dinamización de los procesos organizativos y en el fortalecimiento del tejido comunitario, articulando las experiencias pedagógicas con las necesidades, intereses y luchas del territorio. Así, su labor trasciende el aula tradicional y se inscribe en un compromiso ético y político con la transformación social.

PERFIL DEL ESTUDIANTE

En este enfoque, el estudiante se reconoce como sujeto activo, protagonista y productor de conocimiento. Lejos de ocupar un lugar pasivo en el proceso educativo, participa de manera consciente en la construcción de aprendizajes, aportando desde su experiencia, su historia y su relación con el territorio.

El estudiante del Aula Viva es un sujeto que observa, cuestiona, propone y actúa. Su formación se orienta a desarrollar una mirada crítica sobre la realidad, así como la capacidad de vincular el conocimiento con la acción. En este sentido, aprender no implica únicamente adquirir información, sino comprender el mundo para intervenir en él de manera responsable y colectiva.

Asimismo, se promueve en el estudiante el fortalecimiento de vínculos con su entorno, reconociendo el valor del territorio como espacio de aprendizaje y construcción de identidad.

De este modo, el proceso formativo contribuye a la consolidación de sujetos comprometidos con el cuidado de los ecosistemas, la vida comunitaria y la transformación de sus realidades.

COMPONENTE METODOLOGICO

Este se inscribe en un enfoque participativo, crítico y contextual, que comprende el conocimiento como una construcción histórica, relacional y situada, producida en la interacción entre sujetos, prácticas y territorios. Desde esta perspectiva, el diálogo de saberes se constituye en principio epistemológico y metodológico central, en tanto posibilita la articulación de diversos saberes y la problematización de las jerarquías tradicionales del conocimiento. En este marco, el proceso formativo se concibe como una praxis, entendida como la unidad dialéctica entre reflexión y acción, mediante la cual los sujetos no solo interpretan la realidad, sino que se reconocen como agentes capaces de incidir en su transformación. De este modo, el enfoque metodológico promueve procesos abiertos, flexibles y contruidos colectivamente, que parten de las experiencias y necesidades del contexto, favoreciendo la participación continua, el pensamiento crítico y la toma de decisiones compartidas. Así, la metodología se orienta a fortalecer la autonomía y el trabajo colectivo, aportando a la construcción de alternativas desde y para el territorio.

SISTEMATIZACION

La perspectiva metodológica que orienta este proceso parte de comprender, como plantea Oscar Jara (2018), que *sistematizar no es solo ordenar información*, sino “mirar lo andado” para descubrir sentires, aprendizajes y posibilidades de transformación que nacen de la práctica colectiva. Desde esta mirada, la sistematización no se concibe como un momento final, sino como un ejercicio vivo que acompaña al proceso pedagógico desde dentro, a través del diálogo, la memoria y el reconocimiento de los saberes que emergen en el territorio.

En coherencia con ello, se emplearon herramientas que dialogan tanto con la educación popular (basada en el diálogo de saberes, la palabra compartida y la reflexión sobre la práctica) como con metodologías participativas propias del trabajo territorial. Estas herramientas permiten reconocer no solo lo que la comunidad hace, sino lo que la comunidad siente, recuerda y transforma.

Desde la educación popular latinoamericana, Jara (2018) recuerda que la sistematización implica una doble tarea: reconstruir la experiencia e interpretarla críticamente para aprender de ella y orientar acciones futuras. Más que una técnica, es un proceso político-pedagógico donde las personas que viven la experiencia se vuelven protagonistas de la producción de conocimiento.

El enfoque adoptado retoma tres principios centrales del autor:

- La experiencia como punto de partida y de llegada, no como un dato, sino como un proceso vivo, contextualizado y colectivo.
- El diálogo de saberes, donde los conocimientos comunitarios, ancestrales, populares y técnicos se encuentran en paralelo.
- La reflexión crítica compartida, que permite comprender cómo la práctica transforma a las personas y cómo las personas transforman la práctica.

Este marco ofrece la base ética y epistemológica para el registro, la lectura y la interpretación de las voces del Aula Viva.

La sistematización que orienta este trabajo no nace como una obligación académica, sino como una necesidad profundamente territorial. Tal como plantea Jara (2018), sistematizar es un acto político: implica “interpretar críticamente lo vivido” para transformar la práctica y fortalecer los procesos colectivos. Desde esta perspectiva, la sistematización no es un reporte,

ni un anexo metodológico, ni una simple recolección de datos; es una forma de defender la experiencia frente a las lógicas que históricamente han invisibilizado los saberes comunitarios.

¿Para qué sistematizar?

Sistematizar para que el proceso del Aula Viva no quede reducido a anécdotas dispersas, ni dependa de la memoria frágil de quienes lo habitamos, sino que se convierta en un tejido organizado de aprendizajes, luchas, afectos y transformaciones territoriales. Sistematizar aquí significa reconocer que el territorio enseña, que las prácticas agroecológicas tienen memoria, y que cada persona que pasa por la huerta aporta una historia que merece ser escuchada.

Como dice Jara, la sistematización permite “mirar lo andado” para comprender su sentido. En un contexto donde la academia muchas veces valida solo ciertos tipos de conocimiento, este ejercicio se convierte también en un reclamo ético: queremos que nuestra experiencia cuente, que sea legítima, y que pueda dialogar de igual a igual con los discursos académicos sin perder su raíz comunitaria.

¿Qué se sistematiza?

Lo que se sistematiza en este proceso no es solamente un conjunto de actividades, sino una experiencia viva, un entramado de relaciones, aprendizajes, memorias y luchas que han dado forma al Aula Viva Obafinsuka. En coherencia con Jara (2007), la sistematización no se centra en “describir lo que pasó”, sino en comprender el proceso, sus sentidos, tensiones y transformaciones, reconociendo que el conocimiento nace de la práctica y se alimenta del diálogo entre quienes la viven.

Por eso, aquí sistematizar significó:

- Nombrar lo vivido desde la comunidad, desde la palabra sencilla y la experiencia encarnada.

- Registrar una memoria territorial que no aparece en los planos, los diagnósticos institucionales ni las cifras oficiales, pero que constituye el corazón de la vida en el barrio.

- Reconocer los aprendizajes que emergen del vínculo con la tierra, el agua y del dialogo de saber, entendiendo el territorio como un maestro vivo.

- Fortalecer la identidad barrial y la apropiación del Aula Viva como espacio pedagógico, donde se teje un saber que nace del encuentro y del trabajo compartido.

- Hay que afirmar que la comunidad es autora y productora de conocimiento, devolviendo la palabra y la centralidad a quienes históricamente han sido silenciados.

En palabras de Fals Borda, esto es “devolver saber, poder y dignidad a quienes se les negó el derecho a producir conocimiento”, reubicando la mirada, reconociendo la autoridad de los saberes propios y reafirmando que la investigación también puede —y debe— hacerse con la gente y desde sus territorios. Así, la sistematización se vuelve un gesto de autonomía y resistencia, una forma de decir que lo que ocurre en el Aula Viva no es menor: es construcción de historia, de aprendizaje y de futuro comunitario.

1. El proceso pedagógico territorial

La construcción del Aula Viva como espacio de aprendizaje crítico, donde el territorio actúa como maestro y donde cada práctica como las siembras de árboles nativos, el cuidado y la defensa del agua, los intercambios de semillas, la apicultura, la olla comunitaria, los recorridos territoriales, entre otros, se convierten en un momento pedagógico. Se sistematiza cómo estas prácticas han generado conciencia, vínculos y pensamiento crítico.

2. Las voces y experiencias de quienes habitan el proceso

Siguiendo a Fals Borda, quien defendía que el conocimiento debe partir de quienes viven la realidad, se sistematizan las memorias, percepciones y sentires de las personas que han construido el Aula Viva: fundadores, nuevos integrantes, niñas, niños y vecinos. Sus relatos permiten comprender cómo se transforma la relación con el territorio y cómo se teje comunidad.

3. El camino organizativo y comunitario

Se sistematizan las formas en que el colectivo se ha ido organizando: las alianzas, los desacuerdos, los aprendizajes, las estrategias de cuidado mutuo y las acciones colectivas que dieron vida al Aula Viva. Este registro permite ver cómo, desde la práctica, se reconstruye el tejido social y se fortalece una identidad barrial donde miramos lo que se ha venido construyendo y a través de esto animarse a mejorar y seguir trabajando por algo que nos compete pero que el sistema y nuestra cotidianidad nos impide.

4. Las prácticas interculturales y los diálogos de saberes

El Aula Viva ha sido un cruce de saberes: técnicos, comunitarios, ancestrales y ambientales. Se sistematiza cómo se encuentran, se tensionan y se transforman estos saberes, y cómo este diálogo cuestiona las jerarquías epistémicas que históricamente han negado validez a los conocimientos comunitarios.

5. La memoria territorial en su dimensión afectiva y política

Siguiendo a Jara, sistematizar implica *interpretar* aquello que ha marcado el camino. Por ello, se sistematizan los recuerdos compartidos: los primeros encuentros, los miedos, las resistencias, los momentos de alegría, los aprendizajes en torno al río, el bosque, la huerta y la vida comunitaria. Esta memoria constituye una narrativa colectiva que disputa los silencios impuestos por la ciudad y por los discursos oficiales.

6. Las transformaciones personales y colectivas

La sistematización recoge también los cambios que el proceso ha generado en las personas: nuevas comprensiones del territorio, vínculos afectivos, sentidos de pertenencia, procesos de sanación, construcción de autonomía y organización comunitaria. No solo se registra “lo que se hizo”, sino lo que esa experiencia hizo en quienes la vivieron.

¿Desde dónde se sistematiza?

Se sistematiza desde un cuerpo que ha resistido junto a la comunidad, que ha construido con ella una pedagogía que se aprende con las manos en la tierra, en el andar constante por el territorio, en los mapas que dibujamos para no olvidar por dónde pasa la vida, en las bicicleteadas que nos han permitido sentir el territorio en el cuerpo y en las observaciones de aves, plantas y pequeños seres que nos enseñan, silenciosamente, a leer la trama de lo vivo y claramente desde ahí a respetarlo y transmitirlo a los que llegan al espacio. Es una pedagogía que nace con el corazón puesto en la memoria de quienes deben ser escuchados, y no relegados a simples narraciones académicas; una pedagogía que reconoce que el territorio también habla a través de su fauna, su flora y sus ritmos, y que cada recorrido, cada árbol y plantas sembrados y la contemplación de la naturaleza son actos de aprendizaje y de dignificación del saber comunitario, de gente con sentido de pertenencia.

Aquí la sistematización no es un ejercicio externo ni una mirada distante, sino una práctica que nace del estar, del sembrar, del caminar el borde del río, del acompañar procesos y proteger lo que la comunidad ha venido construyendo con paciencia y resistencia. Se escribe desde haber compartido semillas, cuidado plantas, observado aves, escuchado historias y sostenido la vida colectiva cuando otros (incluida la academia) preferían mirar hacia otro lado.

Esta perspectiva reconoce que las voces territoriales no pueden seguir siendo traducidas, corregidas o filtradas por quienes nunca han habitado el territorio o solo buscan convertir una experiencia viva en un documento técnico o en un ejercicio académico centrado en una mera narración personal y egocéntrica. La sistematización aquí se distancia de esas prácticas que nombran procesos comunitarios sin incluir a las personas que los sostienen. Por eso, este ejercicio se realiza desde adentro, desde un lugar político y afectivo: la memoria cotidiana que sostiene al Aula Viva y que se niega a quedar relegada a informes institucionales, diagnósticos fríos o narrativas que borran a sus protagonistas.

Sistematizar desde aquí significa:

- Hablar desde el territorio y no sobre él;
- poner en el centro las experiencias, no los requisitos institucionales;
- reconocer la autoridad de los saberes comunitarios;
- Hay que afirmar que el conocimiento también brota de las huertas, del bosque y de las relaciones que allí se tejen.

Por eso, este capítulo no se escribe para validar un trabajo académico, sino para hacer memoria, para devolver dignidad —como diría Fals Borda— y para garantizar que el Aula Viva quede inscrita en un relato colectivo que inspire a otras comunidades a proteger sus territorios y a narrarse desde sus propias voces.

5.3. Herramientas para el registro y la reconstrucción de la experiencia

Para dar forma al proceso de sistematización, se emplearán herramientas que combinan lo técnico con lo comunitario, lo narrativo con lo reflexivo y lo individual con lo colectivo.

1. Cuadro de sistematización de experiencias

El formato adaptado del trabajo de Martínez retoma la importancia de preguntarse colectivamente para qué y qué se desea sistematizar (Anexo 33). Tal como él plantea, el diseño del formato surge de interrogar el sentido mismo de la sistematización: “¿Para qué queremos hacer esta sistematización? ¿Qué experiencia queremos sistematizar? ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa recuperar?”. Su reflexión muestra cómo la sistematización se convierte en un dispositivo para la memoria territorial, para dejar un registro útil a las nuevas generaciones y para reconocer las luchas y aprendizajes acumulados en torno a la protección de los ecosistemas locales (Martínez, 2020). Retomando este planteamiento, se reconoce la importancia de contar con herramientas propias, nacidas de la experiencia y orientadas a fortalecer la lectura crítica del territorio. Por lo tanto, este material permite ordenar cada actividad en dimensiones como:

- objetivo,
- fundamentos,
- descripción,
- reflexiones,
- aprendizajes,
- proyecciones.

El cuadro (Anexo 33) funciona como una guía para no perder la memoria del proceso y posibilitar una lectura integral del camino recorrido, priorizando siempre los aportes de la comunidad y el sentido territorial de las prácticas.

2. Cuadro de sistematización de entrevistas

Como complemento, se diseñó un cuadro específico para las entrevistas semiestructuradas (anexo 34), que permite organizar las voces de las y los participantes según categorías emergentes. Este instrumento recoge:

- datos generales (fecha, lugar, entrevistado/a, contexto),
- síntesis narrativa de la entrevista,
- categorías de análisis (territorio, memoria, vínculos, aprendizajes, proyecciones),
- citas significativas,
- reflexiones de sentido.

El cuadro no busca encasillar la palabra, sino abrirla: a través del análisis permite que cada relato tenga espacio para desplegar su propia memoria, su historia con el territorio y su lugar dentro del Aula Viva.

Esta herramienta permite recuperar:

- memorias del territorio
- procesos de integración comunitaria
- aprendizajes afectivos, ecológicos y organizativos
- significados de las prácticas agroecológicas
- proyecciones del grupo

Las preguntas no se imponen desde afuera; nacen del proceso, de su historia y de las personas que lo habitan.

Organización de los bloques de preguntas

Para reconocer la diversidad de experiencias dentro del Aula Viva, las entrevistas se estructurarán en tres bloques principales:

3. Bloque para líderes y miembros originarios del colectivo

Indaga:

- historia del territorio
- cambios ambientales, sociales y simbólicos
- saberes locales que se buscó recuperar
- memoria del proceso y momentos significativos
- aprendizajes colectivos y transformaciones personales
- sentido del Aula Viva en el barrio

Estas preguntas permiten reconstruir la raíz del proceso y comprender cómo se ha tejido el proyecto desde sus inicios.

b. Bloque para nuevos integrantes del Aula Viva

Explora:

- primeras percepciones del territorio
- proceso de integración al grupo
- vínculos afectivos construidos
- aprendizajes compartidos
- apropiación de los espacios
- significados personales del proceso
- memorias que inspiran

Esta sección reconoce la riqueza que traen quienes llegan después, vinculando lo personal con lo colectivo.

c. Bloque sobre prácticas agroecológicas

Se centra en:

- aprendizajes ambientales
- relación entre técnica y saber comunitario
- valor pedagógico del cuidado de la fauna y la flora
- contribución de estas prácticas a la conciencia ecológica del grupo

Sentido metodológico: sistematizar desde lo humano y lo participativo

Más allá de su dimensión técnica, esta metodología se fundamenta en una manera de hacer que:

- escucha las voces de la comunidad,
- reconoce la memoria como un territorio vivo,
- valora lo que cada persona trae desde su historia,
- invita a pensar desde la experiencia,
- Recupera la palabra como un acto de cuidado y de construcción

colectiva.

Aquí, sistematizar no es simplemente “recolectar datos”, sino acompañar procesos humanos, reconocer saberes que muchas veces han sido silenciados en otros espacios y principalmente en la academia. Esto permite construir una lectura compartida del territorio que habitamos y es necesaria en estos espacios que han sido invisibilizados por no cumplir ciertos requisitos institucionales y oficiales.

EVALUACION

La evaluación se concibe como un proceso continuo, participativo, formativo y de retroalimentación permanente, orientado no solo a valorar resultados, sino a comprender y fortalecer los procesos individuales y colectivos. Desde este enfoque, evaluar implica reflexionar críticamente sobre las experiencias, los aprendizajes y las transformaciones que emergen en el desarrollo de la propuesta, reconociendo tanto los avances como las dificultades, y generando insumos para reorientar las acciones de manera oportuna. En este sentido, se promueve la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación como prácticas complementarias que favorecen el diálogo, la toma de conciencia y la construcción conjunta de criterios. Asimismo, la evaluación se fundamenta en la pertinencia contextual, considerando las particularidades del territorio, los ritmos del proceso y las dinámicas del colectivo. De este modo, más que un mecanismo de control, la evaluación se configura como una herramienta dialógica que permite retroalimentar, ajustar y fortalecer la acción pedagógica de manera continua, contribuyendo al desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y el compromiso con la transformación social.

Criterios de evaluación

La evaluación se orienta por criterios cualitativos que reconocen el carácter procesual, colectivo y contextual del aprendizaje. Entre ellos se destacan: la participación activa y comprometida en los espacios formativos; la capacidad de reflexión crítica frente a la realidad y a las propias prácticas; la articulación entre pensamiento y acción en el desarrollo de propuestas; el trabajo colaborativo y la construcción colectiva de acuerdos; así como el fortalecimiento de la autonomía y el sentido de pertenencia con el territorio. Estos criterios no se entienden como parámetros rígidos, sino como referentes flexibles que se construyen y ajustan de manera conjunta según las dinámicas del proceso.

Instrumentos de evaluación

En coherencia con estos criterios, se emplean instrumentos diversos que permiten recoger y comprender las experiencias desde múltiples voces y perspectivas. Entre ellos se incluyen diarios de campo, bitácoras reflexivas, registros de participación, producciones colectivas, sistematización de experiencias y espacios de diálogo como círculos de palabra o encuentros de retroalimentación. Asimismo, se promueven ejercicios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que posibilitan valorar el proceso de manera integral. De este modo, los instrumentos no se limitan a medir resultados, sino que se constituyen en herramientas para reflexionar, aprender y reorientar las prácticas en función de las necesidades y apuestas del colectivo.

CAPITULO 6: PROPUESTA PEDAGÓGICA: AULA VIVA COMO PRAXIS TERRITORIAL

La presente propuesta pedagógica tiene como propósito fundamental orientar procesos formativos desde el enfoque del Aula Viva, promoviendo la construcción colectiva de conocimiento a partir de la relación directa y vivencial con el territorio. Su diseño busca fortalecer el pensamiento crítico y la capacidad de acción organizativa frente a las diversas problemáticas socioambientales que atraviesan los contextos locales. Se espera que los sujetos dejen de ser receptores pasivos para reconocer el territorio como un espacio legítimo de aprendizaje, desarrollando vínculos profundos de cuidado con su entorno. La finalidad de este proceso es que las comunidades participen activamente en la construcción de alternativas de vida, basándose en prácticas reflexivas, conscientes y transformadoras.

Propósito de la propuesta

La propuesta pedagógica tiene como propósito general contribuir a la formación de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con su entorno, capaces de comprender las dinámicas de su territorio y participar activamente en su transformación a través de prácticas colectivas.

Principios orientadores

La propuesta se fundamenta en los siguientes principios:

- **Territorialidad:** el territorio como eje articulador del proceso formativo.
- **Participación:** reconocimiento de los sujetos como protagonistas del aprendizaje.
- **Diálogo de saberes:** articulación de conocimientos diversos sin jerarquías.
- **Praxis:** integración entre reflexión crítica y acción transformadora.

- **Colectividad:** construcción conjunta de aprendizajes y decisiones.

Ejes formativos

La propuesta se estructura a partir de cuatro ejes transversales que orientan el proceso pedagógico y articulan orgánicamente los contenidos con la experiencia vivida:

- 1. Reconocimiento del territorio: Se centra en promover una lectura ecológica, social y cultural del entorno. Facilita la identificación tanto de las problemáticas latentes como de las potencialidades locales, buscando consolidar una relación afectiva y de pertenencia con el espacio que se habita.
- 2. Diálogo de saberes: Se constituye como el motor epistemológico de la propuesta, fomentando el intercambio horizontal entre los saberes comunitarios, técnicos y experienciales. Reconoce la diversidad de conocimientos presentes en el grupo para permitir la construcción colectiva de nuevas interpretaciones sobre la realidad.
- 3. Acción socioambiental: Orientado a la práctica, este eje impulsa el desarrollo de prácticas concretas de cuidado del territorio. Busca que el aprendizaje se traduzca en una participación constante en los procesos comunitarios, facilitando la construcción de respuestas colectivas frente a las necesidades del contexto.
- 4. Reflexión y sistematización: Garantiza que el activismo esté acompañado de pensamiento crítico mediante el análisis constante de las experiencias vividas. Su función es producir conocimiento válido desde la práctica misma y aportar a la consolidación de la memoria colectiva del territorio.

Estructura pedagógica del proceso

Para materializar el enfoque, se plantea una ruta metodológica estructurada en siete momentos progresivos, diseñados para guiar el aprendizaje desde el sentir individual hasta la acción comunitaria:

- **Momento 1: Sensibilización y vínculo con el territorio** Este momento inicial busca generar una conexión genuina entre los participantes y su entorno, trascendiendo lo puramente teórico para anclarse en la experiencia vivida. Mediante recorridos territoriales, la observación de ecosistemas y ejercicios de percepción (escuchar, sentir, reconocer), se propician los primeros encuentros comunitarios. Su sentido primordial es despertar el interés, forjar un vínculo afectivo y sentar las bases para reconocer el territorio como un espacio vivo.
- **Momento 2: Exploración y reconocimiento crítico** Una vez establecido el vínculo, se profundiza en la lectura del territorio para comprender sus dinámicas, tensiones y problemáticas estructurales. A través de herramientas como la cartografía social y la reconstrucción de memorias locales, se facilita la identificación de conflictos socioambientales y el análisis del contexto. El sentido de esta fase es permitir que el grupo pase de la simple observación a una comprensión crítica de su realidad.
- **Momento 3: Diálogo de saberes y construcción de conocimiento** En esta fase, el proceso se centra de lleno en la validación y articulación de los aprendizajes. Mediante círculos de palabra, talleres participativos y el intercambio de experiencias con actores clave de la comunidad, se fomenta un tejido de ideas horizontal. El sentido de este momento es materializar la premisa de que el conocimiento válido no viene impuesto desde afuera, sino que se construye colectivamente entre todos los participantes.

- **Momento 4: Diseño de acciones colectivas** Este espacio marca la transición metodológica hacia la intervención, orientando la organización y proyección de soluciones reales en el territorio. Contempla la priorización participativa de las problemáticas identificadas, la planeación estratégica y la definición clara de roles y responsabilidades. Su sentido es canalizar la reflexión crítica hacia una acción organizada y con propósito.
- **Momento 5: Desarrollo de prácticas en territorio** Corresponde a la ejecución de las propuestas diseñadas, donde el Aula Viva adquiere su máxima expresión práctica. Se materializa en actividades concretas como jornadas de siembra, prácticas agroecológicas, cuidado de fuentes hídricas y recorridos pedagógicos aplicados. El sentido de este momento es consolidar el “aprender haciendo”, logrando que el territorio se convierta en un escenario real de transformación y trabajo manual.
- **Momento 6: Sistematización de la experiencia**, Aunque acompaña transversalmente todo el proceso, esta fase cuenta con espacios de desarrollo específicos para documentar el camino recorrido. Utilizando diarios de campo, fotos, videos en vivo, bitácoras, entrevistas y herramientas de reconstrucción histórica, se nutre un archivo vivo. Su sentido es asegurar que la comunidad no solo ejecute acciones, sino que comprenda profundamente lo que hace, produciendo saber propio a partir de esa reflexión.
- **Momento 7: Evaluación y retroalimentación** Esta etapa de cierre y apertura simultánea se orienta a valorar el camino andado para fortalecerlo de cara al futuro. A través de espacios de autoevaluación, coevaluación y círculos de la palabra de retroalimentación, se analizan colectivamente los avances, los retos y las dificultades encontradas. Su sentido final es el de mejorar y ajustar el proceso formativo de forma constante, distanciándose de las lógicas de medición o calificación punitiva.

Estrategias pedagógicas

La propuesta se apoya en estrategias metodológicas profundamente coherentes con los principios de la educación popular. Se destacan la investigación-acción participativa (IAP), el diálogo de saberes, el aprendizaje basado en la experiencia, el trabajo colaborativo y la inmersión en prácticas territoriales directas. En conjunto, estas herramientas permiten que el aprendizaje deje de ser genérico para volverse contextual, altamente significativo y orientado invariablemente hacia la transformación social.

Proyección de la propuesta

Esta iniciativa está pensada como un proceso flexible y adaptable a la pluralidad de contextos comunitarios, educativos o barriales. Se asume que son el territorio y la propia comunidad quienes, en última instancia, marcan el ritmo y orientan el desarrollo del ciclo pedagógico. Por tanto, no constituye una estructura rígida ni un manual cerrado, sino una brújula metodológica diseñada para ser reinterpretada, nutrida y ajustada permanentemente según las dinámicas, necesidades y luchas históricas de cada colectivo que decida implementarla.

Elementos jurídicos de la propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica del Aula Viva incorpora una dimensión jurídica que no se entiende como un componente externo o meramente normativo, sino como un eje transversal que permite comprender el territorio también como un espacio regulado por marcos legales, relaciones de poder e intereses en disputa. En este sentido, el abordaje de los elementos jurídicos se articula con el enfoque de educación popular, en tanto busca que los sujetos no solo conozcan las normas, sino que las interpreten críticamente y las utilicen como herramientas para la acción colectiva y la defensa del territorio.

Este enfoque no surge de manera abstracta, sino que se ancla en la experiencia concreta de la Veeduría Ciudadana La Magdalena, proceso comunitario sostenido entre 2017 y

2020 en el sector del Tintal Norte de la localidad de Kennedy (Veeduría Ciudadana La Magdalena, 2017-2020). Dicha veeduría constituye un referente empírico fundamental para la propuesta, pues encarna, en la práctica, la posibilidad de que sujetos organizados se apropien críticamente del ordenamiento jurídico y lo utilicen como instrumento de incidencia territorial. Sus integrantes no solo realizaron recorridos de campo, monitoreos nocturnos y toma de muestras sobre el predio La Magdalena, sino que articularon estas acciones con el uso de mecanismos jurídicos formales, entre ellos el derecho de petición consagrado en la Ley 1755 de 2015, mediante el cual interpelaron a entidades como la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (EAAB) y la Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca (CAR), exigiendo información técnica, jurídica y administrativa sobre las actividades desarrolladas en el territorio (Cuesta, 2020). Esta práctica, que combina la presencia física en el espacio con el dominio de los canales institucionales, demuestra con claridad el tipo de formación crítica que el Aula Viva busca promover.

Desde esta perspectiva, el componente jurídico no se plantea como la enseñanza formal de leyes, sino como un proceso de apropiación crítica del marco normativo que incide en las dinámicas socioambientales del contexto. El predio La Magdalena, territorio en el que se desarrolla la propuesta, ha sido objeto de múltiples decisiones administrativas que configuran su condición actual y determinan sus posibilidades futuras. Clasificado como suelo de protección y parte del Área de Manejo Especial del Río Bogotá, este predio de 29 hectáreas fue incorporado como sitio de disposición final de biosólidos provenientes de la Planta de Tratamiento de Aguas Residuales El Salitre, mediante la Resolución 1301 de 2016 expedida por la Autoridad Nacional de Licencias Ambientales (ANLA, 2016), que modificó la licencia ambiental original otorgada a través de la Resolución 817 de 1996 del entonces Ministerio del Medio Ambiente (Ministerio del Medio Ambiente, 1996). Esta cadena de decisiones normativas revela cómo el territorio no es simplemente un espacio físico, sino el resultado de disputas,

negociaciones y definiciones jurídicas que afectan directamente la vida de las comunidades que lo habitan o con él colindan.

Comprender esta trama normativa es, en sí mismo, un acto político y pedagógico. Por ello, la propuesta contempla un espacio formativo orientado al reconocimiento normativo del territorio, articulado con los momentos de sensibilización y exploración. En este espacio, los participantes se aproximan a la comprensión de las normas que regulan el uso, la gestión y la planificación del territorio: figuras como el ordenamiento territorial, el suelo de protección, las áreas de manejo especial y las competencias de entidades como la CAR, la ANLA y la EAAB. La respuesta que la CAR emitió ante el derecho de petición interpuesto por el líder comunitario Juan Cuesta, en la que señaló que los asuntos del plan de desarrollo local no eran de su competencia según la Ley 99 de 1993, y redirigió la solicitud a la Alcaldía Mayor de Bogotá en los términos del artículo 21 de la Ley 1755 de 2015 (CAR, 2020), sirve como material pedagógico concreto para problematizar cómo se distribuye el poder institucional sobre el territorio y qué consecuencias tiene esa distribución para las comunidades que buscan incidir en las decisiones que las afectan. Así, la cartografía social y los recorridos territoriales se complementan con una lectura jurídica que permite ampliar la comprensión del espacio más allá de su dimensión física.

En segundo lugar, la propuesta contempla un espacio formativo centrado en los derechos ambientales y los mecanismos de participación ciudadana, articulado con el momento de problematización y diálogo de saberes. Aquí adquiere centralidad el artículo 79 de la Constitución Política de Colombia (1991), que establece el derecho de todas las personas a gozar de un ambiente sano como derecho colectivo, y el artículo 80, que obliga al Estado a planificar el manejo y aprovechamiento de los recursos naturales para garantizar su desarrollo sostenible. Desde el enfoque de educación popular, este espacio no se orienta a la memorización de estos artículos, sino a la reflexión sobre su sentido en la vida cotidiana del

territorio: ¿qué implica el derecho a un ambiente sano cuando el predio contiguo a tu vivienda recibe biosólidos de una planta de tratamiento de aguas residuales? ¿Qué mecanismos existen para cuestionar esa decisión? ¿Quién tiene acceso real a esos mecanismos y en qué condiciones? La experiencia de la veeduría, que formuló derechos de petición a múltiples entidades y recibió respuestas que en varios casos remitían a otras instancias o informaban sin resolver los problemas de fondo (ANLA, 2020; CAR, 2020; EAAB, 2020), permite problematizar con evidencia concreta la brecha entre el derecho formal y el derecho efectivo.

En tercer lugar, se plantea un espacio relacionado con la gestión del agua y la normativa ambiental, vinculado directamente con las prácticas territoriales proyectadas en la propuesta. El ciclo del agua en la cuenca del río Bogotá, el tratamiento de aguas residuales a través de la PTAR El Salitre, el manejo de biosólidos y su disposición final en el predio La Magdalena son todos fenómenos atravesados por marcos normativos específicos: el Plan de Manejo Ambiental aprobado por la ANLA (2016), los conceptos técnicos de la CAR, y las obligaciones impuestas al Distrito Capital mediante la Resolución 817 de 1996 en materia de monitoreo, control de vertimientos, educación ambiental y participación comunitaria (Ministerio del Medio Ambiente, 1996). Este espacio formativo permite, a través de la experiencia directa en el territorio ; como recorridos por la cuenca, análisis de infraestructuras, observación de las condiciones del suelo, articular ese conocimiento del contexto con la comprensión de los instrumentos normativos que regulan las intervenciones institucionales, cuestionando al mismo tiempo cómo se implementan, quién las vigila y qué papel pueden jugar las comunidades organizadas en ese proceso de seguimiento y control.

Finalmente, la propuesta integra un espacio orientado al análisis de conflictos socioambientales, en el que se abordan las tensiones entre proyectos de desarrollo, intereses institucionales y dinámicas comunitarias. El caso del predio La Magdalena es, en este sentido, un caso pedagógico de alto valor: la licencia ambiental fue inicialmente negada por la ANLA en

enero de 2016, luego revertida en octubre del mismo año tras un recurso de reposición de la EAAB, y finalmente otorgada mediante la Resolución 1301 de 2016 (ANLA, 2016), todo esto mientras la comunidad organizada realizaba su propia veeduría sobre el predio (Veeduría Ciudadana La Magdalena, 2017-2020). Por su parte, la EAB ESP (2017) presentaba ante las comunidades del área de influencia directa el proyecto de recuperación paisajística del predio como corredor ecológico del río Bogotá, incorporando programas de participación comunitaria y educación ambiental que, paradójicamente, continuaron desarrollándose mientras la veeduría cuestionaba las condiciones reales de implementación del mismo proyecto. Este recorrido permite a los participantes reconocer el territorio como un escenario de disputa en el que intervienen múltiples actores con intereses diferenciados, y en el que los resultados no están determinados de antemano, sino que son producto de relaciones de fuerza, de información disponible y de capacidad de organización.

En conjunto, estos espacios configuran una aproximación integral al componente jurídico en la que el conocimiento normativo se articula con la experiencia, la reflexión crítica y la acción colectiva. La propuesta no busca formar especialistas en derecho, sino sujetos capaces de comprender las implicaciones jurídicas de las problemáticas que atraviesan su territorio y de utilizar ese conocimiento como herramienta para la participación, la organización y la transformación social. La Veeduría Ciudadana La Magdalena (2017-2020) no es solo un antecedente histórico del proceso que dio origen al Aula Viva: es también un modelo de praxis, en el sentido freireano del término, que articula reflexión y acción sobre el mundo, que combina el recorrido nocturno por el predio con el derecho de petición, la toma de muestras de suelo con la lectura de resoluciones, la conversación comunitaria con la interlocución ante las instituciones del Estado. Así, el componente jurídico se consolida como un elemento fundamental de la propuesta pedagógica, en tanto contribuye a ampliar la lectura del territorio, fortalecer la autonomía de los sujetos y potenciar su capacidad de incidencia en las decisiones

que afectan su vida y su entorno, en coherencia con el horizonte ético y político de la Educación Popular y la praxis transformadora que orienta el Aula Viva.

CAPITULO 7: EL TERRITORIO COMO SUJETO PEDAGÓGICO Y ESCENARIO DE TRANSFORMACIÓN

En los enfoques pedagógicos tradicionales, el territorio ha sido entendido como un recurso educativo: un objeto de estudio, un contexto donde ocurren actividades, un escenario donde se despliegan conocimientos predefinidos. Sin embargo, en el Aula Viva ObafinsukA emerge una comprensión radicalmente distinta. Aquí, el territorio no es un soporte físico externo, sino un sujeto pedagógico activo que **enseña**, interpela, exige cuidado y, a su vez, transforma.

Esta resignificación no es inmediata ni discursiva; emerge de la experiencia vivida, de la relación cotidiana con la tierra, el río y el bosque periférico, y se consolida a través de la reflexión colectiva sobre dichas prácticas. Desde la perspectiva de la Educación Popular, esta comprensión se articula con la noción de praxis propuesta por Paulo Freire, en la cual la educación no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se configura como una relación dialéctica entre acción y reflexión.

Ahora bien, ¿cómo se concreta esta transformación del territorio en sujeto pedagógico? ¿Cuáles son los aprendizajes que emergen cuando la experiencia vivida se convierte en punto de partida? ¿Y qué tensiones atraviesan este proceso? Para responder estas preguntas, este capítulo se estructura en cuatro momentos: primero, examina cómo la experiencia práctica reemplaza la transmisión vertical de conocimientos; segundo, analiza la resignificación del territorio como espacio de vida y encuentro; tercero, reconoce el territorio también como espacio de conflicto y disputa; y finalmente, identifica los aprendizajes y transformaciones que emergen de esta compleja relación. En conjunto, estos análisis revelan que el territorio, cuando es vivido y reflexionado colectivamente, se convierte en un fundamento pedagógico capaz de generar cambios profundos en las formas de estar, conocer y actuar en el mundo.

La experiencia como punto de partida: hacer para comprender

Si el territorio es un sujeto pedagógico, entonces ¿dónde reside su capacidad de enseñar? La respuesta fundamental es que el aprendizaje en el Aula Viva no se organiza a partir de contenidos previamente definidos, sino desde la experiencia vivida como punto de partida del conocimiento. Este desplazamiento es radical: no se trata de aplicar teorías sobre el territorio, sino de producir conocimiento desde el territorio, a través del hacer y la reflexión.

Uno de los hallazgos centrales del proceso de sistematización del Aula Viva es que el aprendizaje no se organiza a partir de contenidos previamente definidos, sino desde la experiencia vivida como punto de partida del conocimiento. A partir del análisis de las fichas de registro de experiencias y de las entrevistas realizadas a los participantes, se identifica una lógica pedagógica común en las distintas actividades desarrolladas; talleres de manejo de residuos, siembra, cartografía social, bicirrecorridos y recorridos institucionales; todas ellas parten del hacer para conducir a procesos de reflexión crítica. Dichos procesos pedagógicos se construyen desde la experiencia. En este sentido, el aprendizaje no inicia con una explicación teórica, sino con una pregunta, una acción o una vivencia concreta. Un ejemplo significativo de esta lógica se evidencia en el taller de separación de residuos, donde la pregunta inicial “¿existe realmente la basura?” no busca una respuesta inmediata ni correcta, sino que abre un campo de problematización que se despliega a lo largo de la actividad. A través de la construcción de la paca biodigestora, los participantes no solo adquieren una técnica específica de este tipo de compostaje, sino que transforman su comprensión sobre los ciclos de la materia, cuestionando la noción lineal de consumo y desecho. De este modo, el aprendizaje emerge de la experiencia práctica, pero adquiere sentido en la reflexión colectiva que se construye en torno a ella. Desde la perspectiva de la sistematización de experiencias propuesta por Óscar Jara, este hallazgo permite afirmar que la experiencia no cumple un papel

instrumental dentro del proceso formativo, sino que constituye su base epistemológica. Es en el hacer donde surgen las preguntas significativas, y es en la reflexión colectiva donde dichas preguntas se organizan, se interpretan y se proyectan hacia la acción transformadora.

Esta misma estructura se replica en los bicirrecorridos por el río Bogotá, donde el desplazamiento físico se convierte en una forma de lectura territorial. Pedalear, detenerse, observar, escuchar y dialogar configuran una experiencia pedagógica en la que el conocimiento no es transmitido por un experto, sino construido de manera contextual por las mismas personas que lo habitan. En este caso, el territorio deja de ser un objeto de estudio para convertirse en un interlocutor activo que interpela a quienes lo recorren. Así, la experiencia se posiciona no solo como metodología, sino como fundamento epistemológico. Es en el hacer donde surgen las preguntas, y es en la reflexión colectiva donde estas preguntas adquieren profundidad.

Esta estructura de aprendizaje; donde la pregunta surge en el hacer, y la reflexión colectiva la profundiza, se replica en todas las actividades del Aula Viva. Pero ¿cuál es el resultado visible de esta pedagogía experiencial? ¿Cómo transforman las personas su comprensión del territorio cuando el aprendizaje parte de la vivencia concreta?

Resignificación del territorio: de espacio residual a espacio de vida

La respuesta a estas preguntas se hace evidente en la transformación más visible del proceso: la manera en que las personas comienzan a percibir y habitar el territorio de forma radicalmente distinta. Lo que inicialmente aparece como "potrero", "fincho" o espacio marginal, se resignifica como Aula Viva, es decir, como un lugar cargado de sentido, aprendizaje y posibilidad. Esta transformación no es únicamente simbólica ni discursiva. Las entrevistas (Anexos 21 al 24) evidencian que el cambio en la percepción del territorio está profundamente anclado en la experiencia vivida. No se trata simplemente de "aprender sobre" el territorio, sino de habitarlo desde el cuerpo, la emoción y la acción. Al sembrar, recorrer, mapear y

permanecer en el espacio, las personas comienzan a reconocerlo progresivamente como un lugar de vida, encuentro y posibilidad. Este desplazamiento en la mirada no ocurre a través de explicaciones sin peso argumental, sino mediante prácticas concretas que reconfiguran la relación entre sujeto y entorno.

En este punto, los sentires adquieren un lugar central dentro del proceso formativo. Lejos de ser un elemento incomprensible, la dimensión afectiva se posiciona como un componente estructural del aprendizaje. Varias voces recogidas en las entrevistas coinciden en señalar que ese territorio periférico se convierte en un espacio para “respirar”, una especie de pausa frente a la lógica acelerada, fragmentada y muchas veces asfixiante de la vida urbana. Esta experiencia de respiro no es menor: implica una ruptura con los ritmos impuestos por la ciudad y abre la posibilidad de reconectar con formas más lentas, conscientes y sensibles de habitar el mundo.

Desde la perspectiva de la educación popular, este elemento puede leerse como parte de una pedagogía de la experiencia que reconoce al sujeto en su integralidad. En términos de Paulo Freire, no hay proceso de concientización sin implicación emocional, pues es en la vivencia donde el conocimiento adquiere sentido y se vincula con la vida concreta. Así, lo que ocurre en el Aula Viva no es únicamente la apropiación de contenidos ambientales, sino la construcción de vínculos afectivos con el territorio, condición fundamental para cualquier proceso de transformación.

El testimonio de Santiago resulta especialmente revelador en este sentido. Al establecer una analogía entre el proceso de sembrar una planta y su propio proceso personal “Para mí, sembrar una mata desde cero era como verme a mí mismo, era construirme a mí mismo. Uno aprende que los procesos toman tiempo. El territorio aquí te acompaña, te escucha sin juzgarte y te da un espacio donde puedes ser vulnerable y volver a crecer, igual que las semillas” (Anexo 23), Esto pone en evidencia que la relación con la tierra se sale completamente de la

dimensión económica y productiva. La siembra deja de ser una práctica agrícola para convertirse en un ejercicio de reconstrucción subjetiva, donde el cuidado de la planta se relaciona con el autocuidado.

En esta experiencia, la huerta opera como un espacio de mediación entre lo individual y lo colectivo, entre lo emocional y lo ecológico. Trabajar la tierra, usar herramientas, observar los ciclos de crecimiento o simplemente permanecer en el espacio, se configuran como acciones que permiten procesar las emociones, reorganizar experiencias personales y construir nuevas formas de relación consigo mismo y con los otros. De este modo, el territorio deja de ser un escenario externo para convertirse en un agente activo en los procesos de sanación y resignificación.

En coherencia con lo planteado por Óscar Jara, este tipo de hallazgos solo pueden emerger cuando la experiencia es reflexionada críticamente. La sistematización permite, precisamente, reconocer que en estas prácticas aparentemente simples como sembrar, caminar y conversar; se producen aprendizajes profundos que no siempre son visibles en una primera mirada. Así, la dimensión afectiva y de salud mental del proceso no solo enriquece la experiencia pedagógica, sino que se consolida como uno de sus núcleos fundamentales. En este sentido, la huerta no solo produce alimentos, ni el territorio únicamente conocimientos ambientales: producen sentido. Un sentido que se construye colectivamente, que atraviesa lo emocional, lo corporal y lo simbólico, y que permite a los sujetos no solo comprender su realidad, sino reconfigurar su manera de habitarla. Pero esta imagen del territorio como armónico y sanador, ¿es la realidad completa? ¿Qué ocurre con los conflictos, las tensiones y las disputas que también lo atraviesan?

El territorio como espacio de conflicto: aprender desde la tensión

Sin embargo, una sistematización rigurosa y honesta debe también reconocer que el territorio no es únicamente un espacio de vida y sanación. Por el contrario, está profundamente

atravesado por tensiones, conflictos y disputas que forman parte integral del proceso de aprendizaje. Lejos de ser obstáculos para evitar, estas tensiones son constitutivas de la pedagogía del Aula Viva.

Las actividades de cartografía social y los recorridos territoriales hacen visible esta complejidad. A través del mapeo colectivo, las y los participantes identifican no solo lugares de encuentro y cuidado, sino también zonas de riesgo, puntos de contaminación y áreas amenazadas por proyectos urbanos.

El bicirrecorrido, en particular, permite una lectura crítica del territorio. Las preguntas que orientan la actividad ¿quién cuida el río?, ¿qué significa perderlo?, ¿cómo se relaciona la ciudad con el agua? Abren un espacio de reflexión que trasciende lo ambiental para posicionarse en el plano político. Los testimonios recogidos al final de la actividad evidencian un impacto emocional fuerte: dolor frente al deterioro del río, sorpresa ante la biodiversidad, indignación frente a las lógicas de abandono. Estos sentires no son solo parte de la narrativa; sino son parte del proceso pedagógico. Sentir el territorio es una forma de conocerlo.

Asimismo, la visita a la PTAR Salitre introduce una tensión adicional al poner en diálogo el saber técnico institucional con la experiencia comunitaria. Este encuentro no resuelve las diferencias, pero sí permite problematizarlas, fortaleciendo una mirada crítica sobre las políticas ambientales y lo que hace la EAAB y la CAR en los territorios periféricos al río. En este sentido, el territorio enseña no solo desde lo que ofrece, sino también desde lo que duele.

Aprendizajes emergentes: entre lo ecológico, lo afectivo y lo político

Estos aprendizajes no son casuales: emergen precisamente de la relación compleja que acabamos de analizar. Simultáneamente, estas experiencias generan transformaciones concretas que modifican las relaciones, las formas de actuar y las capacidades colectivas.

En primer lugar, se consolidan aprendizajes ecológicos que no se construyen desde conceptos indeterminados, sino desde la práctica. Las personas comprenden el manejo de residuos, los ciclos de la naturaleza y la importancia de los ecosistemas a partir de su interacción directa con ellos.

En segundo lugar, aparecen aprendizajes afectivos profundamente ligados a los sentires. El Aula Viva se configura como un espacio de cuidado emocional, donde trabajar la tierra, compartir con otros y habitar el territorio permite tramitar el estrés, la ansiedad y otras cargas propias de la vida urbana.

En tercer lugar, se evidencian aprendizajes políticos, en tanto las experiencias permiten comprender el territorio como un campo de disputa. Las personas no solo reconocen problemáticas, sino que comienzan a cuestionar las lógicas que las producen.

Finalmente, se fortalecen aprendizajes sobre la acción colectiva, al evidenciar que la transformación del territorio no depende de acciones individuales, sino de procesos organizativos.

Transformaciones: del individuo al colectivo

Más allá de los aprendizajes, la sistematización permite identificar transformaciones concretas.

A nivel individual, las personas experimentan cambios en su forma de percibir el entorno, de relacionarse con la naturaleza y de comprender su propio lugar en el mundo. La experiencia de la huerta aparece especialmente como un proceso de reconexión personal y reconstrucción subjetiva.

A nivel colectivo, se fortalecen los vínculos comunitarios, el sentido de pertenencia y la capacidad de organización. El territorio se convierte en un punto de encuentro que posibilita la construcción de lo común.

Estas transformaciones no son lineales ni homogéneas, pero evidencian que el proceso pedagógico tiene efectos que trascienden el momento de la actividad, sedimentándose en nuevas formas de habitar y actuar colectivamente.

Reflexión final: El territorio como sujeto pedagógico

El análisis del proceso del Aula Viva ObafinsukA permite afirmar que el territorio, cuando es vivido y reflexionado colectivamente, se constituye en un sujeto pedagógico capaz de generar aprendizajes significativos y transformaciones profundas.

Desde la perspectiva de la Educación Popular, esto implica un desplazamiento fundamental: reconocer que el conocimiento no se produce de la nada, sino en relación con la vida. El territorio enseña porque se vive, porque se siente y porque se piensa críticamente. Pero, como esta sistematización ha revelado, el territorio también enseña a través de sus contradicciones, sus conflictos y sus tensiones.

En este sentido, la praxis del Aula Viva no solo transforma la manera de aprender, sino también la manera de habitar el mundo. El territorio deja de ser un lugar de paso para convertirse en un espacio de sentido, de cuidado y de lucha. Esta transformación es profundamente política: implica reconocer que aprender es también resistir, que cuidar el territorio es un acto de dignidad colectiva.

Ahora bien, este aprendizaje del territorio como sujeto pedagógico no ocurre en el vacío. Ocurre en un encuentro con otros saberes, otras formas de entender el mundo, otras personas. Es precisamente en este encuentro donde surge la interculturalidad, no como concepto abstracto, sino como práctica viva. Es a este segundo eje, cómo el diálogo de saberes se convierte en la base del aprendizaje colectivo, al que se dedica el siguiente capítulo.

CAPITULO 8 INTERCULTURALIDAD Y DIALOGO DE SABERES COMO BASE DE LA CONSTRUCCION COLECTIVA

En las sociedades atravesadas por lógicas coloniales y occidentales, el conocimiento ha sido históricamente organizado de manera jerárquica: lo académico sobre lo comunitario, lo técnico sobre lo ancestral, lo científico sobre lo popular. Esta jerarquización no es neutral; es una relación de poder que ha legitimado ciertas voces mientras ha silenciado otras, permitiendo que unos saberes se impongan como verdad universal mientras otros quedan marginalizados.

El Aula Viva ObafinsukA desafía esta estructura de maneras concretas y cotidianas. En este espacio, el conocimiento no se produce de manera vertical ni se transmite como un contenido predefinido, sino que emerge del encuentro entre múltiples saberes que coexisten en el territorio. Desde la perspectiva de la Educación Popular y las epistemologías del Sur, este enfoque implica cuestionar activamente las jerarquías tradicionales del conocimiento y reconocer que cada persona, independientemente de su formación académica, es portadora de saberes válidos.

Pero esta afirmación, aunque radical en su intención, requiere una exploración profunda: ¿Cómo se concreta este diálogo en la práctica cotidiana? ¿Qué saberes exactamente dialogan? ¿Cuáles son las tensiones que emergen cuando se intenta dismantelar jerarquías que llevan siglos construidas? ¿Y cuáles son las transformaciones que genera en las personas y las relaciones?

Este capítulo responde estas preguntas en cuatro movimientos: primero, examina cómo el conocimiento se construye colectivamente a través de dinámicas participativas; segundo, mapea la pluralidad de saberes que confluyen en el territorio; tercero, reconoce y analiza las tensiones inherentes a este diálogo; y finalmente, identifica las transformaciones profundas que genera en las personas y las relaciones. En conjunto, estos análisis demuestran que la

interculturalidad no es un ideal abstracto, sino una práctica viva que se construye permanentemente a través del encuentro, la reflexión crítica y la voluntad de transformación.

La construcción colectiva del conocimiento: aprender con otros

Para comprender cómo opera el diálogo de saberes en el Aula Viva, es necesario comenzar por el reconocimiento fundamental de que el conocimiento no se transmite, sino que se construye colectivamente. Este cambio fundamental se evidencia en todas las actividades sistematizadas: talleres, siembras, recorridos, cartografía social, bicirrecorridos (Anexos 10 al 15). Todas ellas comparten una característica radical: no parten de una lógica de enseñanza tradicional, sino de una dinámica de participación donde todas las personas tienen algo que aportar.

Esta lógica se hace visible en las diferentes experiencias documentadas. En el taller de paca biodigestora, por ejemplo, la construcción del conocimiento no siguió una instrucción técnica unidireccional. Por el contrario, emergió de la confluencia entre saberes técnicos, experiencias ancestrales, conocimientos populares del barrio y las preguntas espontáneas de niños y participantes. En este espacio, varios vecinos aportaron desde su propia experiencia, señalando que ya conocían otras formas de compostaje, como el uso de residuos orgánicos directamente en la tierra o el compostaje en huecos, aunque no habían tenido acercamiento previo a la técnica de la paca biodigestora.

De este intercambio emergió no solo la comprensión de una nueva técnica, sino una reflexión más amplia sobre las distintas formas de relacionarse con los residuos orgánicos. La paca biodigestora no fue asumida como “la forma correcta”, sino como una alternativa que se suma a otras prácticas ya existentes en el territorio. Así, el aprendizaje no se limitó a la apropiación de un procedimiento, sino que implicó el reconocimiento de la diversidad de saberes presentes en la comunidad y la posibilidad de enriquecerlos a partir del encuentro.

Esta construcción colectiva cobra relevancia porque varios participantes han habitado el territorio durante años. Han recorrido sus caminos, han observado sus cambios, han sentido el río Abuelo Funzá en diferentes épocas y han desarrollado una comprensión profunda y corporal del lugar. Esa experiencia larga y vivida no se presenta como algo cerrado o suficiente en sí misma. Muy por el contrario, se abre con curiosidad al diálogo con otros saberes: técnicas agroecológicas, lecturas institucionales, perspectivas científicas o formas ancestrales de nombrar el territorio.

No se trata de una simple suma de conocimientos, sino de un proceso en el que estos se interpelan, se cuestionan y se transforman mutuamente. Esta misma dinámica se evidencia en los ejercicios de cartografía social, donde los participantes construyen colectivamente una representación del territorio. Cada trazo incorpora una mirada distinta: memorias del pasado, experiencias de infancia, identificación de zonas de riesgo o lecturas técnicas del ordenamiento territorial.

En este proceso, además, emergen transformaciones concretas en la forma de percibir y habitar el territorio. Una de las integrantes del espacio manifestó que nunca había visto su territorio desde una perspectiva “de arriba”, como la que permitía el ejercicio de mapeo colectivo. Al observar el mapa que se estaba construyendo entre todos, logró reconocer dimensiones, conexiones y relaciones que antes no eran evidentes en su experiencia cotidiana. Este ejercicio no solo amplió su comprensión espacial, sino que le permitió entender mejor los procesos que atraviesan el territorio, como las dinámicas ambientales, los puntos de conflicto y los espacios de organización comunitaria.

A partir de esta nueva lectura, también se generó en ella una mayor disposición a proponer y participar en actividades dentro del territorio, evidenciando que el conocimiento construido colectivamente no se queda en la reflexión, sino que moviliza acciones concretas.

En este sentido, el mapa no solo representa el territorio, sino que activa formas de pensarlo y de intervenirlo.

El mapa resultante, por tanto, no pertenece a un individuo, sino que se configura como una síntesis colectiva de múltiples formas de entender el territorio y, al mismo tiempo, como un dispositivo pedagógico que transforma la mirada y fortalece la capacidad de acción de quienes lo habitan.

En los bicirrecorridos por el río Abuelo Funzá y en los pajareos por el bosque La Magdalena, el saber tampoco precedía a la acción. Emergió del pedaleo, del observar, del detenerse frente al paisaje y del diálogo que surgía naturalmente. Las preguntas que aparecían en el camino; sobre el olor del biosólido, el futuro de la ALO Sur o el cuidado del agua y los entornos naturales donde residen la fauna, se respondían de manera colectiva, combinando memoria barrial, observación directa y elementos técnicos.

Las entrevistas refuerzan esta lectura. En ellas se reconoce que el aprendizaje ocurre en la interacción: cuando alguien explica cómo sembrar, cuando otro comparte un saber heredado, cuando alguien más hace una pregunta que desestabiliza lo que parecía evidente. Así, el conocimiento no se impone, sino que se negocia, se adapta y se resignifica en función del contexto.

Juan David, uno de los fundadores, captura esta dinámica con claridad: "Entre esos saberes distintos empezamos a construir... podíamos hacer casi cualquier cosa, aunque no supiéramos trabajar la tierra" (Anexo 22). Esta afirmación no es menor: revela que el reconocimiento del otro como portador de conocimiento amplía las propias capacidades colectivas más allá de lo que cada uno podría hacer individualmente.

Santiago, más recientemente incorporado al proceso, lo expresa de manera similar: "Me gusta que todos enseñan... este se siembra así, este así" (Anexo 23). Esta afirmación refleja una disposición a aprender sin jerarquías rígidas, reconociendo que el conocimiento puede provenir de múltiples lugares y que la sabiduría no tiene una única fuente legítima.

En esencia, el Aula Viva no enseña sobre diálogo de saberes: lo practica de manera cotidiana. Cada minga, cada taller y cada recorrido se convierten en un espacio donde el conocimiento se teje de forma relacional, sencilla y profundamente del mismo contexto. Esta construcción colectiva constituye, por tanto, el núcleo pedagógico del proceso y uno de sus aportes más significativos a la comprensión de cómo el aula viva puede promover procesos de interculturalidad y pensamiento crítico desde el territorio

En este contexto, la figura del experto se diluye. No hay un sujeto que posee el saber absoluto ni un grupo que lo recibe. Por el contrario, cada actividad se configura como un espacio de intercambio donde el conocimiento circula, se cuestiona y se reconstruye constantemente. Esto se evidencia, por ejemplo, en los espacios de siembra o en los talleres agroecológicos, donde una persona puede enseñar una técnica, otra complementarla con su experiencia, y otra reinterpretarla desde lo aprendido en la academia o en otros contextos. Desde la perspectiva de Paulo Freire, esto puede leerse como una ruptura con la educación bancaria, donde el conocimiento se deposita en los sujetos. En el Aula Viva, por el contrario, el conocimiento se produce en la relación, en el diálogo y en la experiencia compartida.

Pluralidad de saberes: una ecología del conocimiento en práctica

El proceso del Aula Viva ObafinsukA hace visible algo fundamental: el conocimiento no se presenta como un bloque homogéneo, sino como una verdadera ecología de saberes. Distintas formas de entender y habitar el territorio conviven, se cruzan y se enriquecen

mutuamente, configurando un tejido vivo donde cada saber aporta su propia densidad y sentido.

En primer lugar, están los saberes ancestrales y tradicionales, aquellos que se transmiten a través de la memoria oral y la experiencia directa con la tierra. Aparecen en las prácticas de siembra, en el reconocimiento de los ciclos lunares, en el manejo correcta separación de los residuos orgánicos o en la forma de leer los signos del bosque. Estos saberes se hacen presentes, por ejemplo, cuando participantes de larga trayectoria en el territorio comparten cómo sus abuelos preparaban abono o cómo identificaban las épocas propicias para sembrar. En el taller de paca biodigestora, estos saberes dialogan constantemente con otras miradas, aportando sabiduría práctica acumulada durante años de relación con la tierra. Lo valioso de esto es que no se trata de una nostalgia por el pasado, sino de un reconocimiento de que la memoria de la tierra tiene validez pedagógica presente. Elizabeth, una de las fundadoras, subraya esto cuando afirma: "Las abejas me enseñaron a tener paciencia" (Anexo 21). Esta frase simple pero profunda captura cómo los saberes tradicionales no son manuales o recetas, sino relaciones vivas con otros seres que enseñan a través de la observación y la convivencia.

En segundo lugar, emergen los saberes populares, contruidos desde la experiencia cotidiana de habitar el barrio y el borde del bosque. Son saberes que nacen de haber caminado el territorio durante muchos años: conocer los puntos donde se acumula el agua en invierno, identificar las zonas de mayor riesgo de microtráfico, recordar cómo era el bosque antes de los rellenos de biosólidos, saber qué caminos son seguros para recorrer con la comunidad y, especialmente, reconocer los puntos donde se acumulan residuos de manera constante.

Estas observaciones cotidianas revelan también una carencia compartida: muchas personas aún no tienen suficiente conocimiento sobre la separación y el manejo adecuado de residuos, lo que evidencia la necesidad de fortalecer esos saberes para evitar la contaminación

del espacio y mejorar el cuidado colectivo del territorio. Estos saberes se expresan con fuerza en los ejercicios de cartografía social y en los bicirrecorridos, donde los integrantes del colectivo y algunos vecinos aportan una lectura profunda del lugar que ningún mapa técnico podría sustituir.

Johan Napa, vecino histórico del territorio, reconoce la potencia de estos saberes cuando expresa: "Eso de las semillas, eso sí nunca lo había visto aquí. Era algo nuevo para el bosque. Nosotros somos el puente al río para que las personas lo conozca y aprendan de él a través de nosotros" (Anexo 25). Esta declaración es reveladora: Napa reconoce que su conocimiento del territorio no es cerrado, sino que se abre a nuevas posibilidades cuando entra en diálogo con otros saberes.

En tercer lugar, se evidencian los saberes académicos, Estos aparecen en conceptos ambientales, en el uso de herramientas como los Sistemas de Información Geográfica (SIG), en la comprensión de los procesos de tratamiento de aguas residuales o en el reconocimiento científico de la avifauna. Lejos de imponerse como verdades superiores, estos saberes entran en diálogo profundo con los saberes populares y ancestrales, permitiendo comprender de manera más completa el entorno en el que se reside.

El proceso de digitalización del mapa de cartografía social es un claro ejemplo: la herramienta SIG, aprendida en el ámbito universitario, se pone al servicio de la memoria y las miradas comunitarias para traducirlas en un mapa que permite a los habitantes observar su territorio desde otra perspectiva, más amplia, detallada y articulada. De igual manera, la visita a la PTAR Salitre posibilita conectar el conocimiento técnico institucional con la experiencia cotidiana del río y los biosólidos.

Este diálogo no solo enriquece la comprensión del territorio, sino que abre la posibilidad de actuar sobre él de forma más informada y estratégica. Al poner en conversación lo técnico

con lo vivido, se genera un conocimiento híbrido que permite a la comunidad no solo entender mejor las dinámicas ambientales y urbanas que la afectan, sino también incidir en ellas, proponer alternativas y abrir camino para que otros actores trabajen de manera más respetuosa y articulada con el territorio. De este cruce surgen aprendizajes mutuos y nuevas capacidades colectivas para transformar la realidad.

Finalmente, están los saberes sensibles y afectivos, aquellos que muchas veces ni siquiera se reconocen como parte del conocimiento, pero que resultan fundamentales en el proceso del Aula Viva. Se trata de las emociones que despierta el silencio del bosque, del asombro ante el vuelo de un ave poco común, del dolor que genera la persistente contaminación del río, de la calma profunda que produce el pajareo y de la alegría compartida al ver crecer una planta sembrada colectivamente.

Estos saberes sensibles adquieren especial fuerza en actividades como el pajareo y salud mental, y en el cierre emocional del bicirrecorrido. En ellos, el territorio deja de ser solo un espacio físico para convertirse en un lugar que permite sentir, respirar y sanar. Frente al entorno frenético, ruidoso y acelerado de la ciudad, estos momentos de silencio y conexión con la naturaleza ofrecen un contraste poderoso: permiten a las personas calmarse, observar con atención y comparar esa tranquilidad con el ritmo agitado de la vida urbana.

David Pajarero, quien ha dedicado tiempo significativo al avistamiento de aves, lo expresa con claridad: "El río tiene un poder. La gente llega, lo ve, se maravilla, y algo les cambia" (Anexo 25). En esta frase está contenida una verdad pedagógica: el aprendizaje no es solo información, sino una transformación que ocurre cuando el territorio nos interpela emocionalmente.

Alejandro Rape añade: "Es muy estético... es biodiverso. Uno no imagina que todo eso esté tan cerca del barrio" (Anexo 25). Lo interesante aquí es que el conocimiento estético y

emocional del territorio es tan válido como el técnico, porque permite una conexión profunda que moviliza el cuidado y la acción colectiva.

Estos saberes sensibles adquieren especial fuerza en actividades como el pajareo y salud mental, y en el cierre emocional del bicirrecorrido. En ellos, el territorio deja de ser solo un espacio físico para convertirse en un lugar que permite sentir, respirar y sanar. Frente al entorno frenético, ruidoso y acelerado de la ciudad, estos momentos de silencio y conexión con la naturaleza ofrecen un contraste poderoso: permiten a las personas calmarse, observar con atención y comparar esa tranquilidad con el ritmo agitado de la vida urbana.

David relata esta transformación: "El silencio del bosque te agarra... te saca de la vida acelerada" (Anexo 25). Y Alejandro lo refuerza: "Uno viene acá y respira distinto. Es otra energía" (Anexo 25). Estas expresiones capturan cómo los saberes afectivos no acompañan el aprendizaje, sino que lo hacen posible.

Es en esa pausa donde ocurre una transformación sutil pero profunda. Los sentires no solo acompañan el aprendizaje, sino que lo hacen posible. Al permitir que las personas se detengan, respiren y se reconecten consigo mismas y con el entorno, estos saberes afectivos se convierten en una forma esencial de conocer el territorio: no solo con la razón, sino también con el cuerpo y el corazón.

Lo significativo de este proceso es que estos saberes no compiten entre sí ni se organizan jerárquicamente. Por el contrario, se complementan, se interpelan y se enriquecen mutuamente. La sistematización permite evidenciar que el valor del conocimiento no está en su origen, sino en su capacidad de dialogar con otros saberes y aportar a la comprensión del territorio.

Aprendizajes emergentes: reconocer, desjerarquizar y resignificar

Del diálogo constante entre saberes diversos surge una serie de aprendizajes que van más allá de lo conceptual y se ubican en el plano relacional, ético y transformador. Estos aprendizajes no aparecen como resultados aislados, sino como producto de la experiencia compartida en el Aula Viva.

En primer lugar, se fortalece el reconocimiento del otro como sujeto de conocimiento. Las personas comienzan a ver que cada uno, independientemente de su formación, edad o trayectoria, tiene algo valioso que aportar. Este no surge de manera espontánea ni declarativa, sino que se construye poco a poco en la práctica: en una minga de siembra, en una parada durante el bicirrecorrido, en la construcción colectiva de la paca biodigestora o en el silencio compartido del pajareo.

Gradualmente, se va instalando la certeza de que todos son portadores legítimos de saber. Elizabeth lo expresa de manera directa cuando afirma: "Es bonito cuando uno siente que lo que sabe también sirve para otros" (Anexo 21). Esta no es una frase sobre generosidad; es una declaración sobre la legitimidad y el valor social del propio conocimiento.

Juan David, por su parte, sintetiza este aprendizaje cuando dice: "Uno aquí se da cuenta de que todos saben algo, que todos tienen algo para aportar" (Anexo 22). Esta realización fundamental cambia la manera en que las personas se relacionan entre sí y con el proceso colectivo.

En segundo lugar, se produce una desjerarquización del conocimiento. La idea de que solo lo académico es válido se va desdibujando, dando paso a una comprensión más amplia donde la experiencia, la intuición y la memoria también son formas legítimas de saber. Ya no se mira con desconfianza al que "solo sabe por haber vivido aquí", ni se sobrevalora automáticamente al que trae conceptos de la universidad. Esta desjerarquización abre espacio

para una comprensión más amplia y humilde del saber, donde la experiencia y la formación académica pueden relacionarse sin que una tenga que someter a la otra. Santiago lo vive cuando reconoce: "Los mayores saben cosas que uno no" (Anexo 24), evidenciando que la edad y la experiencia son fuentes válidas de conocimiento que merecen escucha y respeto.

En tercer lugar, el aprendizaje se vuelve significativo. Al estar vinculado con la vida cotidiana, con el territorio y con las experiencias personales, el conocimiento deja de ser abstracto y adquiere sentido. Se aprende no para acumular información, sino para comprender mejor el lugar que se habita, para transformar relaciones y para dar sentido a la propia existencia.

El territorio deja de ser un objeto de estudio y se convierte en un compañero de aprendizaje. Santiago lo expresa así: "Para mí, sembrar una mata desde cero era como verme a mí mismo, era construirme a mí mismo. Uno aprende que los procesos toman tiempo. El territorio aquí te acompaña, te escucha sin juzgarte y te da un espacio donde puedes ser vulnerable y volver a crecer, igual que las semillas" (Anexo 24).

Esta reflexión es profunda: no se trata solo de sembrar una planta, sino de usar la siembra como metáfora y práctica de reconstrucción personal. El territorio se convierte en un maestro que enseña paciencia, acompañamiento y cuidado.

Finalmente, se transforma la relación pedagógica misma. La figura tradicional del docente que enseña y del estudiante que aprende se disuelve. En su lugar emerge un colectivo que construye conocimiento de manera horizontal.

Los roles se vuelven más fluidos: quien hoy comparte una técnica ancestral mañana puede estar aprendiendo sobre separación y manejo de residuos sólidos, y quien trae herramientas técnicas puede estar recibiendo lecciones de relacionamiento, silencio, observación de avifauna y asombro frente al bosque.

Esta transformación abre la puerta a procesos educativos más participativos, democráticos y emancipadores. Elizabeth lo subraya cuando insiste: "Los saberes deben ser compartidos, gratuitos y replicables" (Anexo 21), expresando una ética del conocimiento donde la sabiduría no es propiedad sino un bien común que cobra sentido en la circulación y el compartir.

Tensiones y desafíos

Sin embargo, la sistematización también permite reconocer que el diálogo de saberes no es un proceso que no está exento de dificultades. La interculturalidad, en este contexto, no ocurre de manera espontánea; se construye en medio de tensiones que forman parte del aprendizaje y de la relación entre los individuos.

Una de las principales tensiones identificadas se relaciona con las diferencias en los lenguajes. En varios espacios, el uso de términos técnicos asociados a lo ambiental o a lo institucional puede generar distancias frente a quienes no están familiarizados con estos códigos. Al mismo tiempo, los saberes cotidianos o populares, al no estar formalizados, pueden ser inicialmente percibidos como menos "rigurosos" por quienes provienen de la academia.

Esta situación no siempre se expresa de manera explícita, pero sí atraviesa las interacciones, evidenciando que el diálogo de saberes implica también un proceso de traducción, negociación y reconocimiento mutuo. Es necesario que alguien traduzca, que busque las palabras comunes, que haga visible lo que está oculto en los códigos.

De manera complementaria, emergen jerarquías implícitas en la valoración del conocimiento. Aunque el Aula Viva promueve relaciones horizontales, en algunos momentos ciertos saberes son legitimados con mayor rapidez que otros. Por ejemplo, una explicación técnica puede ser asumida como "más válida" en comparación con una práctica heredada o una experiencia de vida. Esto pone en evidencia que las relaciones de poder en torno al

conocimiento no desaparecen automáticamente, sino que deben ser constantemente problematizadas dentro del proceso pedagógico. El cambio no ocurre de una sola vez; es un proceso continuo de cuestionamiento y reafirmación.

Otra tensión importante se encuentra en el reconocimiento de formas de conocimiento que históricamente han sido deslegitimadas. Aceptar que la experiencia, la emoción, la memoria o incluso la percepción estética del territorio también constituyen formas válidas de conocimiento implica un desplazamiento profundo en la manera de entender el aprendizaje. Esto se hace visible, por ejemplo, en relatos como el de Santiago (Anexo 23), quien vincula la siembra con su propio proceso personal, mostrando que el territorio no solo enseña técnicas, sino también formas de comprenderse a sí mismo. No todas las personas llegan con la misma disposición a reconocer estos saberes, por lo que este proceso requiere tiempo y una experiencia que permita evidenciar su valor en la práctica.

Elizabeth señala esto cuando afirma: "Aquí no me siento juzgada" (Anexo 21), revelando que el reconocimiento de saberes emocionales requiere un espacio donde la vulnerabilidad sea segura. No es suficiente con decir que los sentires son válidos; es necesario crear las condiciones para que esas verdades emocionales sean vividas, expresadas y honradas.

En este sentido, las tensiones no deben entenderse como fallas del proceso, sino como momentos necesarios que permitan su desarrollo. Son precisamente estas fricciones las que permiten cuestionar las jerarquías establecidas, ampliar la comprensión del conocimiento y fortalecer una interculturalidad crítica.

Juan David reconoce esto cuando narra que "la primera paca se hizo mal, al aire libre, sin técnica... pero de ahí aprendimos" (Anexo 22). El error, la improvisación, la necesidad de ajustar: todo esto es parte del proceso de construcción colectiva del conocimiento.

Así, la experiencia del Aula Viva muestra que el diálogo de saberes no es un punto de partida dado, sino una construcción permanente que exige disposición al encuentro, capacidad de escucha y voluntad de transformación. Es en medio de estas tensiones donde la interculturalidad deja de ser un discurso y se convierte en una práctica real.

Transformaciones: del saber individual al conocimiento colectivo

A pesar de las tensiones y desafíos, el diálogo de saberes en el Aula Viva genera transformaciones profundas, tanto a nivel individual como colectivo. Estas transformaciones pueden ser el resultado más valioso del proceso.

A nivel individual, las personas amplían su mirada sobre qué significa el “saber”. Muchas comienzan a cuestionar sus propias ideas previas sobre el conocimiento y se abren a aprender de fuentes que antes no valoraban. Aparece una mayor humildad epistémica, o sea que se reconoce que nadie lo sabe todo y que siempre hay algo nuevo que recibir del otro. Algunos participantes, por ejemplo, descubren que su propia experiencia de vida tiene valor pedagógico, mientras que otros aprenden a escuchar con mayor atención los saberes que no vienen de libros o aulas universitarias. Santiago lo vive cuando afirma: "El aula viva me ha enseñado más de lo que yo hubiera imaginado" (Anexo 24), reconociendo que el aprendizaje ha sido más profundo de lo que esperaba porque ha atravesado múltiples dimensiones de su ser.

A nivel colectivo, se fortalece un sentido del “nosotros” más sólido y horizontal. El conocimiento deja de pertenecer a una persona en particular, para convertirse en un bien compartido. Este paso del saber individual al conocimiento colectivo es visible en cómo las decisiones, las reflexiones y las propuestas ya no surgen de una sola voz, sino del entramado de muchas.

Las entrevistas evidencian con claridad esta transformación. Por ejemplo, Juan David señala que “entre esos saberes distintos empezamos a construir... podíamos hacer casi cualquier cosa, aunque no supiéramos trabajar la tierra” (Anexo 22), lo que muestra cómo el reconocimiento del otro como portador de conocimiento permite ampliar las propias capacidades. Este cambio implica pasar de una lógica de suficiencia individual a una lógica de construcción compartida.

En otro momento, el mismo Juan David expresa que parte del trabajo en el territorio ha sido “hacerles entender a las personas que no dejen de apreciar la vida”, lo que evidencia que el conocimiento no solo se construye en términos técnicos, sino también en dimensiones éticas y sensibles. Aquí, el aprendizaje no se limita a adquirir habilidades, sino que implica transformar la manera en que se percibe el entorno y la relación con los otros.

De igual manera, en la voz de Santiago se evidencia una apertura hacia el aprendizaje desde los otros: “me gusta que todos enseñan... este se siembra así, este así” (Anexo 23). Esta afirmación refleja una disposición a aprender sin jerarquías rígidas, reconociendo que el conocimiento puede provenir de múltiples lugares.

Esta transformación también se hace visible en experiencias como la de Johan Napa, quien, al observar el proceso desde su cercanía con el territorio, reconoce que lo que ocurre en el Aula Viva es distinto a lo habitual. Cuando menciona que percibió “una energía diferente” en las prácticas del colectivo, está dando cuenta de un cambio en la forma de relacionarse con el conocimiento: ya no como algo individual o aislado, sino como un proceso vivo que se construye en interacción con otros, a través del compartir, la siembra y el intercambio de semillas y experiencias.

Por su parte, Elizabeth refuerza esta idea al insistir en que los saberes deben ser compartidos, gratuitos y replicables. Su postura implica una transformación en la manera de entender el conocimiento, no como propiedad individual ni como capital, sino como un bien

común que cobra sentido en la medida en que circula y se pone al servicio de la comunidad. Esta visión rompe con lógicas tradicionales de acumulación del saber y fortalece una ética del compartir.

Asimismo, en la experiencia de David se evidencia cómo el conocimiento también se amplía hacia dimensiones sensibles y contemplativas. A través del avistamiento de aves y su relación con el bosque, reconoce que aprender no es solo adquirir información, sino desarrollar una forma de mirar, de escuchar y de habitar el territorio. Esta transformación implica reconocer que el conocimiento también se construye desde la observación, la experiencia y la conexión con lo vivo.

En conjunto, estas voces permiten comprender que el proceso del Aula Viva genera un desplazamiento profundo del saber entendido como acumulación individual, al conocimiento concebido como construcción colectiva. Este cambio no solo amplía las formas de aprender, sino que transforma la manera en que las personas se reconocen a sí mismas y a los otros dentro del proceso pedagógico.

Además, se transforma la forma de habitar el territorio. Ya no se mira solo como un espacio físico o problemático, sino como un sujeto pedagógico vivo, lleno de enseñanzas. Esta resignificación colectiva del territorio fortalece los vínculos afectivos con la comunidad y la disposición a cuidarlo y defenderlo.

En síntesis, el Aula Viva no solo produce aprendizajes puntuales sobre residuos, agua o biodiversidad. Produce una transformación más profunda: pasa de sujetos que acumulan información a una comunidad que construye conocimiento juntos, desde la humildad, el diálogo y el reconocimiento mutuo.

Sentidos del proceso: conocer para la vida

El proceso del Aula Viva permite comprender que el conocimiento adquiere sentido únicamente cuando está profundamente conectado con la vida. No se trata de aprender por aprender ni de acumular contenidos descontextualizados, sino de construir saberes que permitan leer el territorio, relacionarse con otros y, sobre todo, transformar la realidad que se habita.

Las experiencias sistematizadas muestran que cada aprendizaje está anclado en una práctica concreta: sembrar, recorrer el río, mapear el territorio o construir una paca biodigestora. En ese hacer, el conocimiento deja de ser abstracto y se vuelve contextual, útil y significativo. Como se evidencia en la entrevista de Napa, el aprendizaje se construye en la práctica misma, en el intercambio de semillas, en el reconocimiento de cómo se siembra cada una y en el acompañamiento entre quienes saben y quienes están aprendiendo. No es una explicación aislada, sino un proceso compartido donde el conocimiento circula entre las manos, la tierra y la palabra.

Esta experiencia muestra que el saber no se legitima por su origen, sino por su capacidad de dialogar con la experiencia y responder a las necesidades del contexto. En este sentido, la interculturalidad deja de ser un concepto teórico para convertirse en una práctica cotidiana. Se materializa en cada conversación, en el intercambio de semillas, en las preguntas que surgen en los recorridos o en los saberes que emergen durante una minga. Es allí donde se configura un conocimiento más justo, porque reconoce múltiples voces; más humano, porque incorpora la dimensión afectiva; y más contextual, porque responde a las condiciones concretas del territorio.

Además, este proceso permite comprender que conocer no es un acto individual, sino profundamente relacional. Tal como lo señala Eli en su testimonio, *“el conocimiento tiene que compartirse, porque si no, no sirve para transformar nada”* (Anexo 21). Así, el saber adquiere sentido en la medida en que circula, se comparte y se pone al servicio de lo colectivo.

Cierre: la interculturalidad como base de una pedagogía transformadora

El análisis de este eje permite afirmar que el diálogo de saberes no es un elemento complementario del proceso pedagógico, sino una de sus condiciones fundamentales. Es a través de este diálogo que el Aula Viva logra construir un conocimiento que no solo explica el mundo, sino que permite habitarlo de otras maneras.

Las entrevistas y las experiencias evidencian que este proceso transforma tanto a las personas como a las relaciones que se tejen entre ellas. Como lo menciona Juan: *“uno aquí se da cuenta de que todos saben algo, que todos tienen algo para aportar”* (Anexo 22). Esta idea, aparentemente simple, implica una ruptura profunda con las lógicas tradicionales del conocimiento, en las que solo ciertas voces son legitimadas.

Desde la perspectiva de la Educación Popular, esto supone reconocer que el conocimiento no es neutro ni universal, sino contextual, histórico y atravesado por relaciones de poder. En el Aula Viva, esta comprensión no se queda en el plano discursivo, sino que se traduce en prácticas concretas que dignifican los saberes comunitarios, fortalecen el tejido social y abren posibilidades para construir formas alternativas de educación.

En este proceso, la interculturalidad no aparece como un ideal abstracto, sino como una práctica que se construye en medio de tensiones, aprendizajes y encuentros. Se expresa en la capacidad de escuchar al otro, de cuestionar las propias certezas y de construir, colectivamente, nuevas formas de entender el mundo.

Así, el Aula Viva no solo propone una manera distinta de aprender, sino también una forma diferente de relacionarse con el conocimiento, con el territorio y con los otros. La interculturalidad, en este sentido, no se enseña como contenido: se vive, se practica y se convierte en el fundamento de una pedagogía verdaderamente transformadora.

AULA VIVA COMO ESCENARIO DE TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA: REFLEXIONES, APRENDIZAJES Y DESAFÍOS

El proceso investigativo que dio forma a este trabajo de grado, Aula Viva: una propuesta pedagógica desde la educación acción para la comprensión y defensa del territorio, culmina no como un cierre definitivo, sino como una invitación abierta a seguir caminando el territorio que habitamos y que nos habita. A lo largo de estos meses de sistematización, diseño y reflexión colectiva, el Colectivo ObafinsukA en el Bosque La Magdalena se convirtió en el epicentro de un aprendizaje que desbordó los límites de un aula tradicional para anclarse en la tierra, el río Abuelo Funzá, las mingas, los círculos de la palabra y las tensiones cotidianas de un barrio periférico de Kennedy. Lo que aquí se presenta no es solo el resultado de un ejercicio académico, sino el tejido vivo de experiencias, saberes y resistencias que, al ser mirados con rigor crítico, revelan el potencial transformador de la educación popular cuando se enraíza en el territorio.

Este ejercicio permitió responder de manera concreta y contextual la pregunta de investigación que orienta todo el trabajo. La respuesta que emerge de la sistematización es clara: sí es posible, cuando el territorio se asume como sujeto pedagógico, cuando el conocimiento se construye colectivamente a través del diálogo de saberes y cuando la praxis se enraíza en la experiencia cotidiana. El Aula Viva no solo promovió interculturalidad, sino que la vivió como práctica diaria: saberes ancestrales y populares dialogaron con conocimientos técnicos y académicos sin jerarquías, permitiendo que los participantes resignificaran su identidad barrial, fortalecieran su sentido de pertenencia y desarrollaran una mirada crítica frente a las problemáticas socioambientales (biosólidos, ALO Sur, manejo de residuos, fragmentación social). De esta manera, la propuesta cumplió cabalmente con el objetivo general del trabajo que busca contribuir a la construcción de entornos de aprendizaje críticos y colectivos, integrando el territorio como escenario educativo vivo, desde los principios del aula

viva y la educación popular, para fortalecer la conciencia socioambiental, la identidad comunitaria y la acción transformadora.

Asimismo, el desarrollo del trabajo permitió avanzar en el objetivo de generar experiencias que favorezcan la exploración crítica del territorio y el fortalecimiento de la identidad comunitaria. La propuesta de Aula Viva evidenció que espacios como la huerta comunitaria no solo cumplen funciones productivas o ambientales, sino que se constituyen como escenarios pedagógicos donde emergen aprendizajes relacionados con la memoria, el cuidado del entorno, la participación y la acción colectiva. En este sentido, el territorio se consolida como un sujeto pedagógico activo que enseña, cuestiona y transforma.

En relación con el objetivo de analizar los alcances de las acciones comunitarias en la formación de conciencia crítica, el proceso de sistematización permitió identificar que las prácticas desarrolladas fortalecen no solo el conocimiento del territorio, sino también la capacidad de los sujetos para comprender y problematizar las dinámicas que lo afectan. Problemáticas como la degradación ambiental, los proyectos de infraestructura o la estigmatización del espacio fueron abordadas desde una perspectiva crítica, lo que contribuye a la construcción de una conciencia socioambiental y política en la comunidad.

En este marco, el trabajo aporta de manera significativa a la línea de interculturalidad y a las ciencias sociales, al proponer una mirada que reconoce la pluralidad de saberes y amplía las formas tradicionales de conocimiento. La interculturalidad, entendida como diálogo y tensión entre diferentes formas de conocer, se materializa en la experiencia del Aula Viva, donde saberes comunitarios, ancestrales y académicos se encuentran y se resignifican. Este aporte resulta relevante para las ciencias sociales en tanto amplía sus límites epistemológicos, incorporando el territorio como espacio legítimo de producción de conocimiento y reconociendo a las comunidades como sujetos activos en estos procesos.

Respecto al ejercicio de sistematización, se cumplieron los propósitos planteados en el capítulo 5. Siguiendo a Óscar Jara (2018), se logró "mirar lo andado" de forma crítica y colectiva: se registraron, interpretaron y resignificaron prácticas concretas (siembras, cartografía social, pajareos, talleres de paca biodigestora, bicirrecorridos y visitas a la PTAR Salitre). Las fichas de experiencia, las entrevistas y los materiales visuales permitieron identificar aprendizajes ecológicos, afectivos y políticos, así como las tensiones propias de un territorio periférico. El resultado no es un archivo muerto, sino una memoria viva que el colectivo puede retomar y que sirve como base para futuras acciones.

En este sentido, el presente trabajo aporta de manera significativa a la línea de Interculturalidad, Educación y Territorio y al campo de las ciencias sociales, en tanto se inscribe plenamente en sus propósitos de construir lecturas críticas sobre la relación entre educación, territorio, cultura e interculturalidad. Tal como lo plantea la línea, uno de sus objetivos centrales es establecer vínculos entre la escuela y el territorio, entendiéndolo como un espacio de posibilidad, producción y transformación de conocimientos. En coherencia con ello, la propuesta del Aula Viva no solo reconoce el territorio como contexto, sino que lo posiciona como sujeto pedagógico activo, capaz de producir saberes, memorias y formas de organización colectiva, lo cual amplía las formas tradicionales de enseñanza de las ciencias sociales. Asimismo, este trabajo dialoga directamente con el enfoque de la línea al retomar fundamentos como la pedagogía crítica, la educación popular y la pedagogía intercultural, entendidas como apuestas que abren la escuela al territorio y permiten comprender los saberes comunitarios como parte fundamental de los procesos educativos. En este sentido, la sistematización desarrollada no solo recupera una experiencia, sino que contribuye a resignificar los contenidos y propósitos de formación en las ciencias sociales, incorporando conocimientos que emergen desde la cotidianidad de los sujetos, la vida comunitaria y las prácticas territoriales.

De igual manera, el trabajo se articula con la perspectiva de interculturalidad crítica asumida por la línea, entendida no como un simple reconocimiento de la diversidad, sino como un proyecto político, social y epistemológico orientado a reflexionar sobre las desigualdades, las jerarquías del saber y las formas de exclusión históricamente construidas. En la experiencia del Aula Viva, esta perspectiva se concreta en el diálogo horizontal de saberes, donde el conocimiento no se transmite de manera vertical, sino que se construye colectivamente a partir del encuentro entre saberes comunitarios, ancestrales y académicos. Esto aporta a las ciencias sociales al ampliar su mirada epistemológica y abrir la posibilidad de una ecología de saberes que reconozca la legitimidad de múltiples formas de conocer el mundo.

Por otra parte, el trabajo también responde a los propósitos de la línea en cuanto a diseñar propuestas educativas e investigativas que permitan a los sujetos reflexionar colectivamente sobre los desafíos sociales, políticos, económicos y culturales actuales. La propuesta pedagógica del Aula Viva evidencia cómo, a través de prácticas arraigadas en el contexto territorial, es posible fortalecer procesos de conciencia crítica, identidad colectiva y acción transformadora, elementos fundamentales para la formación en ciencias sociales.

Finalmente, este aporte cobra especial relevancia al establecerse en un espacio no escolarizado, lo cual responde a las preocupaciones de la línea por comprender el papel de la educación en el fortalecimiento de procesos organizativos y en las tensiones entre sujetos y territorio. De esta manera, el trabajo no solo amplía los escenarios de enseñanza de las ciencias sociales, sino que también evidencia la importancia de reconocer a las organizaciones y procesos comunitarios como espacios legítimos de formación, producción de conocimiento y transformación social.

El proceso de sistematización implicó también un aprendizaje profundo sobre la naturaleza misma de la investigación. Se comprendió que estos procesos no se construyen de manera individual, sino colectiva, y que el conocimiento emerge del encuentro con otros. Tal

como se plantea en el desarrollo del trabajo, se reafirma que los sujetos del común son portadores de saberes válidos y necesarios, y que su reconocimiento dentro del ámbito académico es una apuesta ética y política. Esto transforma el papel del investigador, quien deja de ser un sujeto externo para convertirse en parte del proceso, aprendiendo, dialogando y construyendo junto con la comunidad.

Por su parte, los demás actores también generaron aprendizajes significativos. La comunidad fortaleció su capacidad de reflexión sobre su territorio, amplió su comprensión de las problemáticas socioambientales y consolidó procesos de organización y participación. Los espacios colectivos permitieron no solo el intercambio de saberes, sino también la construcción de vínculos y el fortalecimiento del tejido social, evidenciando que el aprendizaje no es únicamente cognitivo, sino también afectivo, político y relacional.

Las principales reflexiones de este trabajo dialogan con las discusiones actuales en educación popular, pedagogías críticas y estudios territoriales. En un continente atravesado por crisis ecológica y urbana, Aula Viva pone en diálogo los planteamientos de Freire sobre la praxis, de Walsh sobre interculturalidad crítica, de Fernandes sobre territorios en disputa y de Sousa Santos sobre epistemologías del Sur. Demuestra que la educación puede ser un acto de resistencia cuando parte de la vida concreta y no de fundamentos descontextualizados.

En cuanto a los aportes a la enseñanza de las ciencias sociales, la propuesta ofrece una ruta metodológica replicable que integra inmersión territorial, diálogo de saberes, cartografía social y sistematización como ejes centrales del currículo. Invita a formar licenciados que no solo estudien el territorio, sino que lo habiten críticamente y lo transformen junto a las comunidades. Los materiales pedagógicos diseñados pueden ser adaptados en escuelas, procesos comunitarios y otras universidades, contribuyendo a una enseñanza de las ciencias sociales más contextual, crítica y transformadora.

Sin embargo, el proceso enfrentó limitaciones importantes que vale la pena nombrar, no solo como dificultades metodológicas, sino como parte de tensiones más amplias entre los requerimientos institucionales y las realidades de los territorios. La principal de ellas fue la imposibilidad de realizar prácticas formales en el Colectivo ObafinsukA debido a que, a pesar de contar con más de cinco años de trayectoria y un trabajo comunitario consolidado, no posee un registro oficial ante Cámara de Comercio u otra figura jurídica requerida por la universidad. Esta situación llevó a orientar el alcance del trabajo de grado hacia el diseño de materiales pedagógicos y una sistematización reflexiva, lo que redujo las posibilidades de una inmersión más amplia en el proceso comunitario.

Esta situación invita a una reflexión importante: si desde la academia se promueven enfoques como la educación popular, la interculturalidad y el reconocimiento de los saberes comunitarios, vale la pena preguntarse si los criterios institucionales están a la altura de esos principios. Muchos procesos comunitarios con años de trabajo y arraigo territorial no cuentan con personería jurídica, no porque sean informales en su compromiso, sino porque su forma de organizarse responde a otras lógicas. Excluirlos de los espacios de práctica académica por esa razón limita, paradójicamente, las posibilidades de aprendizaje que la propia universidad dice querer promover. Por eso, repensar los criterios de reconocimiento institucional no es solo un asunto administrativo, sino una oportunidad para que la universidad construya vínculos más reales y coherentes con los territorios y comunidades que busca acompañar.

En ese mismo sentido, resulta valioso reconocer que el potencial pedagógico y político de un espacio comunitario no se mide por su figura jurídica, sino por la calidad de los procesos que construye, los saberes que moviliza y los vínculos que teje. El Colectivo ObafinsukA es un ejemplo de ello: su trayectoria desde agosto de 2020 da cuenta de una forma de organizarse que, aunque no encaje en los moldes formales, produce conocimiento, forma sujetos y

transforma territorios. Visibilizar esto no es solo parte del ejercicio académico, sino también un compromiso con una comprensión más amplia de lo que significa aprender y enseñar.

El camino no termina aquí. El Bosque La Magdalena sigue enseñando, el Colectivo ObafinsukA sigue tejiendo y cada persona que pasó por este proceso lleva consigo nuevas formas de mirar, sentir y actuar. Como futura licenciada en ciencias sociales, se asume el compromiso de seguir acompañando procesos como este, con la convicción de que la pedagogía crítica se construye con las manos en la tierra, el corazón en la comunidad y la mente en la defensa de lo común.

Finalmente, en relación con la pregunta central del proyecto, este trabajo permite afirmar que sí es posible avanzar en esta dirección, aunque no sin tensiones. La experiencia muestra que el Aula Viva constituye un escenario propicio para el diálogo de saberes, la construcción colectiva de conocimiento y la formación de sujetos críticos, en la medida en que parte de la experiencia, el territorio y la participación comunitaria. Sin embargo, también se evidencia que estos procesos no son automáticos ni lineales. La interculturalidad implica disputas, negociaciones y reflexiones constantes, así como la necesidad de seguir pensando en las jerarquías del conocimiento y las estructuras institucionales que condicionan estas prácticas. En este sentido, el Aula Viva no es solo una estrategia pedagógica, sino una apuesta ética y política por transformar la educación, reconociendo que aprender también es habitar, cuidar y defender el territorio.

En conclusión, este trabajo reafirma que el territorio es un espacio pedagógico vivo, donde se construyen conocimientos, identidades y formas de organización colectiva. La sistematización permitió no solo comprender una experiencia, sino también abrir preguntas sobre las formas en que entendemos la educación, la investigación y el conocimiento. Apostar por propuestas como el Aula Viva implica reconocer que, en los procesos comunitarios, en los

saberes del común y en la vida cotidiana se encuentran claves fundamentales para construir una educación más justa, propia y transformadora.

REFERENCIAS

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). *Decreto Distrital 190 de 2004*.

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=15092>

Alimonda, H. (2014). Una introducción a la ecología política latinoamericana (pasando por la historia ambiental). Instituto de Estudios Ecologistas del Tercer Mundo.

<https://www.estudiosecologistas.org/documento/una-introduccion-a-la-ecologia-politica-latinoamericana-pasando-por-la-historia-ambiental/>

Ángel, M., & Rivas, C. (2017). *Aula viva interdisciplinariedad Quitsato: una historia por descubrir*. 593 Digital Publisher CEIT, 2(6), 31–45.

Arévalo Martínez, J., Cuesta Martínez, L., & Sánchez Mesa, M. (2018). *La huerta comunitaria como estrategia de soberanía alimentaria y acción colectiva: El caso de la Huerta Wayra del Sur en la localidad de Ciudad Bolívar – Bogotá D.C.* Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Autoridad Nacional de Licencias Ambientales [ANLA]. (2016, 31 de octubre). *Resolución 1301 de 2016. Por la cual se modifica la licencia ambiental otorgada mediante Resolución 817 de 1996, en el sentido de incluir el predio La Magdalena como sitio de disposición del biosólido proveniente de la PTAR El Salitre*. Expediente LAM0368.

Autoridad Nacional de Licencias Ambientales [ANLA]. (2020, 21 de agosto). *Respuesta a la comunicación con radicación 2020128244-1-000 del 10 de agosto de 2020. Licencias predio La Magdalena (Radicado 2020137168-2-000)*. Grupo de Respuestas a Solicitudes y Peticiones.

Bélanger, M., & Zabala Hurtado, K. (2014). *Educación popular y educación ambiental*. Módulo 8.

Calixto Flores, R. (2010). *Educación popular ambiental*. Revista Trayectorias, 12(30), 24–39.

Carreón, F., & Solís, F. (2013). La reconstrucción del tejido social como proceso pedagógico. Revista Iztapalapa, 74, 31–56.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07052013000100008

Consortio ALO SUR. (2023). *Informe de Diagnóstico Ambiental del Proyecto ALO Sur* [Informe técnico]. <https://alosaur.com>

Carreón, F., & Solís, F. (2013). *La reconstrucción del tejido social como proceso pedagógico*. Revista Iztapalapa, 74, 31–56.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07052013000100008

Colombia. Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Legis.

Colombia. Congreso de la República. (1993, 22 de diciembre). *Ley 99 de 1993. Por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, se reordena el sector público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente y los recursos naturales renovables*. Diario Oficial n.º 41.146.

Colombia. Congreso de la República. (2015, 23 de junio). *Ley 1755 de 2015. Por medio de la cual se regula el derecho fundamental de petición y se sustituye un título del Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo*. Diario Oficial n.º 49.559.

Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca [CAR]. (2020, 25 de junio). *Respuesta al radicado 20201129256: Solicitud* (Radicado 20202133462). Dirección de Cultura Ambiental y Servicio al Ciudadano.

Cuesta, J. (2020, 23 de junio). *Derecho de petición dirigido a la EAAB y a la CAR* [Comunicación electrónica]. Comunidad Proactiva – JAC Tintal. jac.c.tintal@gmail.com.

Cuitiva Villadiego, J. (2020). *Tejido social y educación popular en contextos urbanos. Un enfoque desde la participación comunitaria* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/26760>

Cuitiva Villadiego, N., Hoyos Nieves, E., Cadavid Velásquez, E., & Pérez Vásquez, N. (2024). Aula viva: Una mirada crítico-reflexiva para la conservación de la biodiversidad. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (55), 366–369. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/21095>

DAGMA. (2023). *Huertas urbanas en la ciudad: lugares que fortalecen el tejido social y la seguridad alimentaria*. Alcaldía de Santiago de Cali.

Duitama Parra, F. A. (2022). *Aula viva como propuesta pedagógica para la educación ambiental desde un enfoque sustentable en estudiantes de grado séptimo del colegio Externado Nacional Camilo Torres* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18129>

Empresa de Acueducto, Alcantarillado y Aseo de Bogotá [EAB ESP]. (2017, septiembre). *Recuperación paisajística predio La Magdalena como futuro corredor ecológico del río Bogotá* [Presentación institucional]. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Empresa de Acueducto, Alcantarillado y Aseo de Bogotá [EAAB]. (2020, 10 de agosto). *Información de modificación menor al Plan de Manejo Ambiental del predio La Magdalena, adoptado a través de la Resolución 1301 de 2016* (Radicado 2551001-S-2020-184259). Dirección Red Troncal de Alcantarillado.

Escobar, A. (2016). *Sentipensar con la Tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. ICANH.

Fals Borda, O. (1991). *La ciencia y el pueblo*. Tercer Mundo Editores.

Fernandes, B. M. (2008). *Sobre la tipología de los territorios*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/148737243>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Extensión o comunicación*. Siglo XXI Editores.

Gamboa Rodríguez, A. (2024). *Estrategia de Educación Ambiental Aula Viva Itauasuca*. Universidad Pedagógica Nacional.

Guelman, A., Cabaluz, F., & Salazar, M. (Coords.). (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI*. CLACSO.

https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf

Guerrero Pérez, D. A. (2025). Diversidad y preferencias de hábitat por parte de la avifauna en áreas antropizadas como antecedente para evaluar los efectos de la futura construcción de la Avenida Longitudinal Occidental Sur (ALO-Sur) [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Gurevich, R. (ca. 2000). *Aportes a la construcción del concepto de territorio*. Manuscrito no publicado.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.

Jara, H. O. (s.f.). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. *Centro de estudios y publicaciones Alforja*, 1-17. Obtenido de <http://www.cepalforja.org/sistematizacion/bvirtual/>

Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social . 1-11.

Jara, Oscar. (2012). Sistematización de experiencia, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres 117ará117so. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, 56-70.

Jara, Oscar. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: CINDE.

Julio Vargas, H. A. (2015). *Las aulas ambientales como estrategia pedagógica para la resignificación de las interacciones del ser humano y su entorno* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1717>

Lins Ribeiro, G., & Muñoz Martínez, A. (2013). *Tejido social, cultura y territorio*. En A. Muñoz Martínez (Ed.), *Educación popular y territorio. Tejidos comunitarios en América Latina* (pp. 25–44). Editorial Caminos.

Leff, E. (2003). La ecología política en América Latina

Martínez Alier, J. (2004). *El ecologismo de los pobres: Conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Barcelona: Icaria.

Martínez Molina, H. (2020). *Guaches y Guarichas: Una propuesta de educación para la apropiación del territorio*. Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio del Medio Ambiente. (1996, 24 de julio). *Resolución 817 de 1996. Por la cual se otorga una licencia ambiental al proyecto de descontaminación del río Bogotá – Planta de Tratamiento El Salitre*. República de Colombia.

Muñoz Martínez, G. I., & Sicard Currea, A. (s.f.). *El aula viva, un ambiente de diálogo intercultural desde los saberes ancestrales con la Universidad Pública Colombiana en el siglo XXI*. Universidad de los Libertadores.

Paladino, I. R., Sokolowski, A. C., Navas, M., Gagey, M., Barrios, M. B., Rodríguez, H. A., & Wolski, J. E. (2020). Experiencia de extensión universitaria en huertas comunitarias de organizaciones barriales. *Agrotecnia*, 30, 5–16. <https://doi.org/10.30972/agr.0304651>

Parra Caro, D. I., & Hernández Yunda, K. D. (2020). *De ciudades y resistencias. Transformaciones del uso de suelo en el barrio María Paz: entre la normatividad, la acción ciudadana y la educación popular* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/26038>

Peña Trujillo, M. T. (2009). “Aulas vivas”: Perspectiva desde la ecología de saberes. *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, Número Extraordinario, 117–125. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/6326>

Pérez-Vásquez, N. del S., Cadavid-Velásquez, E. de J., & Ariza-Ariza, L. G. (2023). Territorio en acción, relaciones y sentires: La huerta comunitaria como aula viva. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (54), 65–83. <https://doi.org/10.17227/ted.num54-17607>

Quintero Chía, N. O., & Ortiz Ibañez, L. J. (2022). *San Bernardino aula viva intercultural: Una siembra de identidad y convivencia armónica en el territorio* [Trabajo de grado, Universidad de los Libertadores].

Rodríguez Silva, M. Y. (2021). *Huertas comunitarias de la localidad de San Cristóbal como base para la construcción del tejido social comunitario* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Sousa Santos, B. de. (2009). *Una epistemología del sur*. CLACSO.

Santos, B. de Sousa. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial. *Instituto de Estudios Ecuatorianos*.

Secretaría de Gobernación (SEGOB). (2021). *El sentido del tejido social en la construcción de comunidad*. Gobierno de México.

<https://generaconocimiento.segob.gob.mx/sites/default/files/document/biblioteca/279/20210413-el-sentido-del-tejido-social-en-la-construccion-de-comunidad.pdf>

Secretaría Distrital de Ambiente & CAR. (2019). *Resolución Conjunta 002 de 2019*.

<https://www.ambientebogota.gov.co>

Valoyes Quiñones, M. P. (2020). La huerta comunitaria como estrategia de soberanía alimentaria y acción colectiva: El caso de la huerta Wayra del Sur en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá D.C. [Trabajo de grado de pregrado, Colegio Mayor de Cundinamarca].

Repositorio Institucional. <https://repositorio.universidadmayor.edu.co/handle/unicolmayor/205>

Veeduría Ciudadana La Magdalena. (2017-2020). *Registro fotográfico y documental del proceso de veeduría ciudadana sobre el predio La Magdalena, UPZ 78 Tintal Norte, localidad de Kennedy* [Documento de proceso comunitario]. Bogotá.

ENLACES PARA VISUALIZAR LA CARTILLA Y MATERIAL PEDAGOGICO

<https://drive.google.com/drive/folders/1zQjCY8CsexhXngKX32-dRe0g9bWvdnbb>

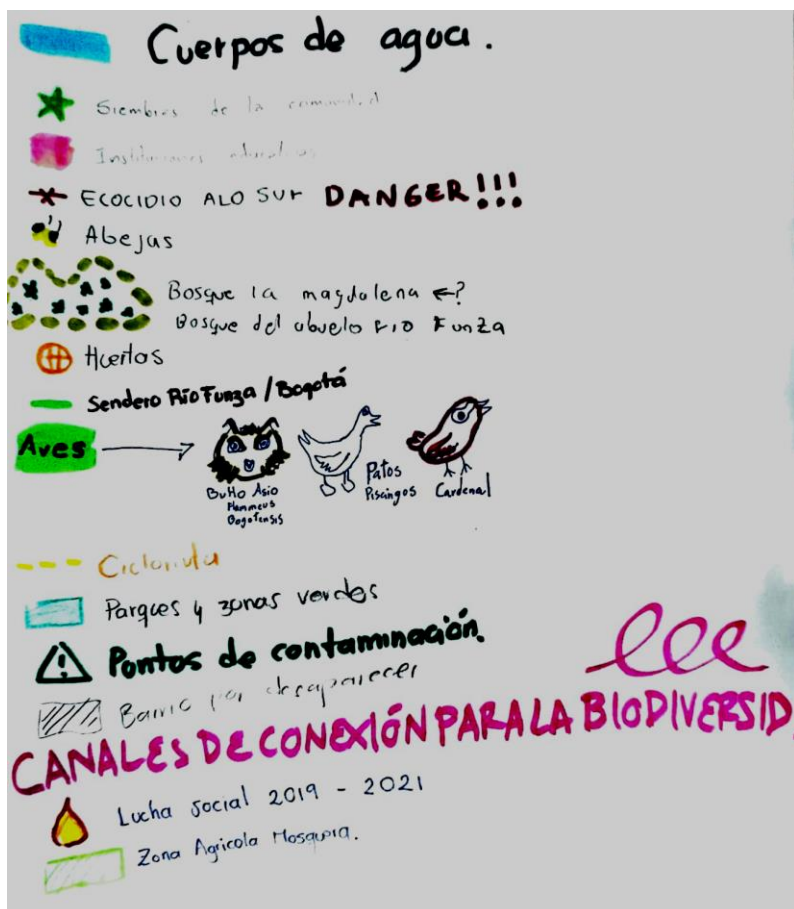
BIBLIOGRAFÍA

Calvachi Zambrano, B. (director editorial). (2016). *Los humedales de Kennedy: dinámica social, ambiental y urbana*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), & Red de Incidencia en EPJA. (2021). *Derechos humanos, comunicación y liderazgo: Pistas para defender el derecho humano a la educación*. DVV International. <https://redclade.org/wp-content/uploads/DERECHOS-HUMANOS-COMUNICACION-Y-LIDERAZGO.pdf>

ANEXOS

Anexo 1



Anexo 3

Realización de ejercicio de cartografía social. Fotografía de elaboración propia



Anexo 4

Integrante del colectivo agregando los puntos de apicultura al cuidado de él Nota. Fotografía de elaboración propia



Anexo 5

Actividad de siembra de árboles con la comunidad Nota: Flyer hecho por los integrantes del colectivo.

DOMINGO
1º DE SEPTIEMBRE

TRAMO SUR
Kennedy y Bosa

LATOMA
#ALOBien
Por una movilidad digna, sana y sostenible, EN CONTRA DE LA ALO.

OBAFINSUKA

CUANTOS CUANTOS OBAFINSUKA

RESTAURATE SIEMBRATE



2 BOTELLAS AGUA. 1 PA. TI. 2 PA. TU ARBOL QUE
TRASPLANTARAS MENAJE 10 AM (01/09/24)
DETRAS. UNIVERSIDAD PÚBLICA KENNEDY TINTAL UPH
(UBICACION EN GOOGLE MAPS) (HUERTA OBAFINSUKA)
CHARLAS ACTIVIDADES

#4añosmandonoslaALO

#ALOBien #CamilaVive #CamiloVive



Anexo 6

Realización de taller de paca biodigestora Silva Nota: Foto de Juan David Cuesta



Anexo 7

Realización de recorrido de reconocimiento del bosque Rio Abuelo Funzá



**28 MAYO
2024**

**DESCUBRAMOS EL BOSQUE
NATIVO CORTAFUEGO**

**Caminata Ecológica
al bosque de galería del río Bogotá**

Punto de encuentro
📍 Huerta Obafinsuka,
detrás de la UPK
🕒 9:00 a.m.
Aporte
\$10.000

Facilitador
**Guillermo Silva
Pérez**
Tec. Forestal
UNAL, 1976



Traer botas de campo, agua y fruta

Organizan: **COLECTIVO AMBIENTAL
Obafinsukfi**



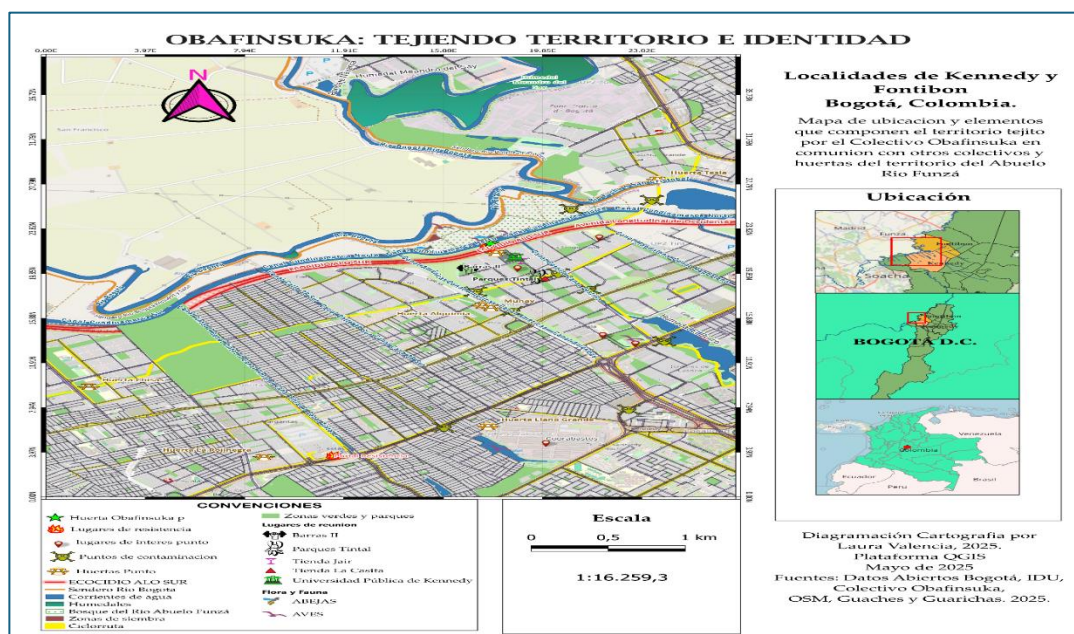
Anexo 8

Taller de paca con los niños de la comunidad




Anexo 9

Mapa digitalizado final del ejercicio de cartografía social elaboración propia




Anexo 10

Ficha de registro de Experiencia Obafinsuka – Taller de residuos y paca

Obafinsuka		FICHA DE REGISTRO DE EXPERIENCIA – AULA VIVA OBAFINSUKA	
Fecha:	13/04/2024		
Lugar:	Huerta Obafinsuka		
Hora:	9:00 a. m.		
Nombre de la actividad:	TALLER DE RESIDUOS Y PACA BIODIGESTORA		
Objetivo general	Explorar el territorio como un espacio pedagógico vivo que articula saberes locales, ecológicos y culturales, fortaleciendo la conciencia crítica y ambiental de la comunidad a través de prácticas participativas y reflexivas.		
Objetivos específicos	Analizar las transformaciones ecológicas, sociales e institucionales del territorio mediante lecturas y discusión colectiva. Identificar, a través de herramientas cartográficas, los espacios naturales en riesgo y las posibilidades de restauración ecológica comunitaria. Fortalecer la comprensión del territorio como aula viva, donde el aprendizaje surge del diálogo entre el conocimiento técnico y la experiencia cotidiana.		
Responsable	Laura Valencia		
Logística			
Actividad	Descripción	Responsable	
Recolección previa de residuos orgánicos	Para realizar el taller de paca se recorrió con algunos integrantes del colectivo algunos puntos críticos de basura en el territorio como lo es Abastos para recoger el material orgánico para realizar el taller de la paca.	Juan David, Juan Camilo, Johan Neira y Laura Valencia	
Refrigerios	Realización de refrigerios para los participantes de la Actividad	John Rojas y Luis Rojas	
Carpa	Monte y desmonte de la carpa.	Johan Neira, John Rojas, Juan Cuesta.	
Taller			
Actividad	Descripción	Responsable	
Taller práctico de separación de residuos	Se realizó un taller práctico de separación de residuos con la participación de niños y niñas del territorio. Durante la actividad se simuló una situación cotidiana de manejo de desechos, utilizando materiales que suelen desecharse a diario. A cada participante se le pidió identificar qué elementos podían reciclarse, reutilizarse o aprovecharse en el proceso de compostaje para la paca biodigestora.	Laura Valencia	
Debate guiado	Después de que los estudiantes realizaron el ejercicio, se llevó a cabo una reflexión colectiva sobre los residuos que consideraban reutilizables y aquellos que realmente debían desecharse. Se revisaron algunos materiales extraídos de la basura, identificando junto a los participantes cuáles podían reciclarse, transformarse o aprovecharse en el proceso de compostaje para la paca biodigestora. A través de este ejercicio se determinó que, de todo lo que comúnmente se arroja a la basura, solo cerca del 3% corresponde a residuos no aprovechables, mientras que el resto puede tener una segunda vida mediante prácticas de reciclaje o compostaje comunitario. Esta experiencia permitió reconocer que los residuos orgánicos son una fuente de fertilidad y vida para la huerta, fortaleciendo la conciencia ambiental y el trabajo colectivo.	Laura Valencia	
Taller práctico de la paca	Se explicó y realizó el proceso de elaboración de la paca biodigestora, invitando a los niños y niñas a recolectar material seco en la huerta y a verter el material orgánico previamente separado durante el taller. Cada participante participó activamente en las etapas del proceso: preparar el nido, picar los residuos orgánicos, hundirlos en la mezcla, agregar material seco y finalmente pisarlo para compactarlo. Esta práctica permitió comprender de manera vivencial cómo los desechos orgánicos pueden transformarse en abono natural, fortaleciendo la conciencia sobre el ciclo de la materia y el cuidado del territorio.	Laura Valencia	
Lugar:	Descripción		
Proyección:	Replicar la experiencia de la paca biodigestora en otros espacios del territorio, promoviendo la autonomía ambiental, el trabajo colaborativo y la construcción de comunidad.		
TERRITORIO ANCESTRAL	Huerta Obafinsuka	FOTOS O EVIDENCIAS	
PARTICIPANTES	Integrantes colectivo.		
UBICACIÓN	Huerta Obafinsuka		
NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	TALLER DE RESIDUOS Y PACA BIODIGESTORA	<p>La práctica permitió comprender que los residuos pueden transformarse en recursos si se gestionan con conciencia. Las y los participantes resignificaron la idea de "basura", reconociendo su potencial para nutrir la tierra y fortalecer el tejido comunitario.</p>	
LUGARES IMPORTANTES DEL CONTEXTO TERRITORIAL	Zonas comunes, Rio Bogotá y huerta.		
FECHA DE LA ACTIVIDAD	13/04/2024	ANEXOS	

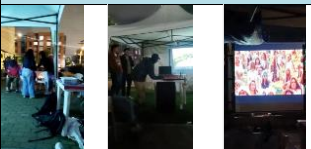


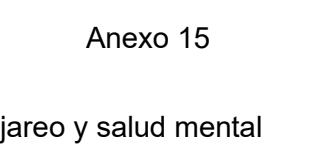
Anexo 11

Ficha de registro de experiencia Bicicrecorrido

Obafinsukfi		FICHA DE REGISTRO DE EXPERIENCIA – AULA VIVA OBAFINSUKA	
Fecha:	25/07/2025		
Lugar:	PLANTA DE TRATAMIENTO DE AGUAS RESIDUALES SALITRE		
Hora:	8:00 a. m.		
Nombre de la actividad:	VISITA GUIADA PTAR SALITRE		
Objetivo general	Reconocer el funcionamiento y los impactos ambientales de la PTAR Salitre como parte del sistema hídrico de Bogotá, fortaleciendo la comprensión sobre el ciclo del agua y sus implicaciones en el territorio.		
Objetivos específicos	Identificar los procesos de tratamiento de aguas residuales y su relación con el río Bogotá. Reflexionar sobre los efectos ambientales y sociales que genera el manejo de biosólidos en la cuenca. Promover el diálogo de saberes entre la comunidad, el colectivo Obafinsuka y la EAAB para construir aprendizajes en torno al cuidado del agua.		
Responsable	Colectivo Obafinsuka – con invitación y acompañamiento de la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (EAAB, 2023).		
Logística			
Actividad	Descripción	Responsable	
Convocatoria y transporte	Organización del grupo y traslado desde el territorio hasta la PTAR Salitre.	Obafinsuka	
Coordinación interinstitucional	Contacto con la EAAB para ingreso y recorrido guiado.	EAAB y Obafinsuka	
Registro audiovisual y pedagógico	Fotografías, notas y mapas para sistematización.	Participantes del recorrido	
Taller			
Actividad	Descripción	Responsable	
Recorrido guiado por la PTAR	Explicación de los procesos de tratamiento de aguas residuales.	Acueducto	
Conversatorio comunitario	Diálogo sobre el impacto de los biosólidos en los suelos del territorio del bosque La Magdalena	Obafinsuka	
Lugar:	Descripción		
PTAR SALITRE	Las visitas a la PTAR Salitre se realizan entendiendo la importancia que tiene la educación ambiental en el proceso de saneamiento de nuestras cuencas. En este sentido, se ofrece el servicio gratuito de visitas que buscan la concientización de la comunidad respecto a la recuperación de los ríos, humedales y quebradas. En las visitas también se explica la operación de la PTAR Fase I como uno de los pasos fundamentales para la recuperación de la cuenca Salitre y el saneamiento del Río Bogotá.		
Proyección:	Fortalecer la educación ambiental del colectivo y de la comunidad a través de visitas guiadas a otros espacios de la cuenca del río Bogotá, integrando estos aprendizajes en los procesos del Aula Viva y en la cartografía social.		
TERRITORIO ANCESTRAL	Cuenca del río Bogotá – Territorio Mulca de Funzú	FOTOS O EVIDENCIAS	BREVE RELATO DE LA EXPERIENCIA
PARTICIPANTES	Integrantes del colectivo Obafinsuka, comunidad barrial y representantes de la EAAB		La visita a la PTAR Salitre, realizada en articulación con la EAAB, permitió comprender el proceso de tratamiento de aguas residuales y su relación con el río Bogotá. Durante el recorrido se reflexionó sobre el manejo de los biosólidos, material que ha sido utilizado como relleno en el Bosque La Magdalena, lugar donde el colectivo desarrolla la mayoría de sus actividades. Esta experiencia generó conciencia sobre los impactos ambientales que este proceso produce en el territorio y motivó al grupo a proyectar acciones de restauración ecológica comunitaria para contribuir al cuidado del agua y la recuperación del bosque.
UBICACIÓN	PTAR Salitre – Engativá, Bogotá		
NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	Recorrido ambiental y pedagógico		
LUGARES IMPORTANTES DEL CONTEXTO TERRITORIAL	Río Bogotá, humedal Tibabuyes, zona de vertimiento de biosólidos Bosque La Magdalena		
FECHA DE LA ACTIVIDAD	25/07/2025		
			ANEXOS

Anexo 13

Ficha de registro de experiencias de la actividad de Cartografía social

Obafinsuka		FICHA DE REGISTRO DE EXPERIENCIA – AULA VIVA OBAFINSUKA		Sesiones 1,2,3y 4	
Fecha:	12/09/2025 19/09/2025 26/09/2025 03/10/2025				
Lugar:	Universidad Pública de Kennedy - Parque Tintal				
Hora:	18:00				
Nombre de la actividad:	CICLO DE CINE CONSCIENTE				
Objetivo general	Promover la reflexión crítica y la conciencia colectiva frente a las problemáticas sociales, ambientales, económicas y culturales de la actualidad, mediante la proyección de audiovisuales en espacios públicos del barrio, que fortalezcan el diálogo comunitario y el pensamiento consciente desde una perspectiva territorial y popular.				
Objetivos específicos	<p>-Fomentar espacios de encuentro y diálogo comunitario, donde a través del cine se generen debates, reflexiones y aprendizajes colectivos sobre las dinámicas globales y su impacto en lo local.</p> <p>-Visibilizar y sensibilizar a la comunidad sobre las problemáticas socioambientales, culturales y políticas que atraviesan los territorios, utilizando el lenguaje audiovisual como herramienta pedagógica y transformadora.</p> <p>-Fortalecer la apropiación del espacio público como escenario para la educación, la cultura y la organización comunitaria, promoviendo el arte como medio para construir conciencia crítica y participación social.</p>				
Responsable	Javier Eguerra, Colectivo Obafinsuka, Colectivo Ardec				
Logística					
Actividad	Descripción			Responsable	
Carpa	Carga y armada de la carpa			David, Juan, Napa, Alejandro y José	
Videobeam	Prestamo de colectivos amigos			Laura y José	
Sonido	Sonido para la película			Juan, Jose	
Sillas	Sillas para los participantes			Todos	
Comida	Maiz pira y dulces			Napa y Alejandro	
Taller					
Actividad	Descripción			Responsable	
Reproducción Documental Chiribiquete	Esta proyección permitió acercarse a la comunidad a uno de los territorios más sagrados y biodiversos del país. A través de sus imágenes y relatos, los asistentes reflexionaron sobre la importancia de los ecosistemas amazónicos y el papel de los pueblos indígenas en la defensa del territorio. Esta sesión generó un diálogo sobre la conexión espiritual con la naturaleza y la responsabilidad colectiva de proteger los territorios que garantizan la vida, reforzando la idea de que la educación ambiental comienza con el reconocimiento del territorio como sujeto vivo y sagrado.			Javier Eguerra	
Reproducción Audiovisual película Planeta libre	La proyección y el cine mostraron a los participantes e imaginar un mundo posible de vivir en armonía con la naturaleza, cuestionando los modelos de consumo, poder y desarrollo que dominan la sociedad contemporánea. A partir de esta película se promovió una conversación crítica sobre el papel del ser humano en la Tierra, destacando la necesidad de recuperar valores como la cooperación, la sencillez y el respeto por los ciclos naturales. La comunidad expresó cómo este tipo de narrativas despiertan conciencia sobre el impacto de nuestras acciones cotidianas en el planeta.			Colectivo Obafinsuka	
Reproducción audiovisual documental "Al borde del Rio"	Este documental permitió reflexionar sobre la vida, la resistencia y las luchas que se tejen alrededor del río Bogotá y los humedales en la ciudad. A través de sus testimonios, se visibilizaron las			Colectivo Ardec	
Reproducción Audiovisual película Los Viajes del Viento	A través del arte y la tradición oral. La historia del juglar que recorre el territorio con su acordeón se co			Colectivo Obafinsuka	
Lugar:	Descripción				
UPK y Parques Tintal	<p>Durante el Ciclo de Cine Consciente se proyectaron las producciones Chiribiquete, Planeta Libre, Al borde del río y Los viajes del viento, seleccionadas por su valor ambiental, cultural y humanista. Cada una de estas películas permitió abrir un diálogo con la comunidad sobre la relación entre el ser humano, la naturaleza y el territorio, abordando temas como la defensa de la vida, la memoria de los pueblos originarios, la crítica al modelo de desarrollo y la necesidad de reconectarnos con la Tierra.</p> <p>A través de estas proyecciones, el cine se convirtió en una herramienta pedagógica y política, que promovió la reflexión colectiva y el pensamiento crítico. Las discusiones posteriores a cada función fortalecieron la conciencia ambiental y el sentido de pertenencia al territorio, consolidando el Ciclo de Cine Consciente como una experiencia de educación popular donde el arte y la comunidad se unen para imaginar otros modos posibles de habitar el mundo.</p>				
Proyección:	<p>Esta actividad es una extensión pedagógica del Aula Viva, en la que el cine se convierte en una herramienta para reflexionar colectivamente sobre el territorio, la vida y las problemáticas socioambientales. Esta propuesta busca mantener viva la práctica del aprendizaje en comunidad, fortaleciendo el pensamiento crítico y la sensibilidad frente a las realidades que atraviesan tanto el barrio como el país.</p> <p>A futuro, el colectivo Obafinsuka aspira a consolidar estos espacios como encuentros regulares de formación y diálogo popular, donde cada proyección sea una oportunidad para tejer memoria, compartir saberes y construir conciencia ambiental y social. El ciclo permitirá seguir fortaleciendo la relación entre arte, educación y territorio, reafirmando el compromiso del Aula Viva con la defensa de la vida, la preservación de los ecosistemas y la construcción de una ciudadanía consciente desde el hacer colectivo.</p>				
TERRITORIO ANCESTRAL		FOTOS O EVIDENCIAS		BREVE RELATO DE LA EXPERIENCIA	
PARTICIPANTES	Comunidad general y Colectivo Obafinsuka			Este es un espacio comunitario de proyección audiovisual que busca generar reflexión y diálogo sobre temas sociales, ambientales y territoriales, promoviendo el aprendizaje colectivo y la conciencia crítica desde el arte y la educación popular.	
UBICACIÓN	UPK				
NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	CICLO DE CINE CONSCIENTE				
LUGARES IMPORTANTANTES DEL CONTERXTO TERRITORIAL	RIO BOGOTÁ				
FECHA DE LA ACTIVIDAD	12/09/2025 19/09/2025 26/09/2025		ANEXOS: https://www.instagram.com/p/DPFKuNxDCVG/		


Anexo 15

Ficha de registro de experiencias Pajareo y salud mental

Obafinsuka		FICHA DE REGISTRO DE EXPERIENCIA – AULA VIVA OBAFINSUKA	
Fecha:	Sábado 15 de Noviembre de 2025		
Lugar:	Huerta Obafinsuka - Bosque La Magdalena		
Hora:	7:00 a. m.		
Nombre de la actividad:	Pajareo y Salud Mental		
Objetivo general	Promover el bienestar emocional y la salud mental comunitaria a través de una experiencia de observación de aves guiada en el socioecosistema La Magdalena, fortaleciendo la apropiación del territorio y la valoración de la biodiversidad local. Aforo mínimo 15 personas.		
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar prácticas de atención plena, relajación y conexión emocional y sensorial con el entorno mediante ejercicios de silencio y observación durante el recorrido. Reconocer la biodiversidad avifaunística del ecosistema La Magdalena mediante el uso de guías de campo propias del sitio, aprender a usar herramientas como aplicaciones de pajareo y dar un panorama ambiental del sitio. Generar apropiación afectiva y sentido de pertenencia al territorio a través del contacto directo con el paisaje, el diálogo colectivo y la vivencia de una experiencia marcante. 		
Responsable	David Guerrero		
Logística			
Actividad	Descripción		Responsable
Alimentación	Brindar sandwich y salpicon a los participantes		Angela Barbosa y Laura Valencia
Taller			
Actividad	Descripción		Responsable
1. Momento 1: Conexión sensorial con el entorno	El sentido del pajareo como práctica de bienestar y reconocimiento territorial. Se entregaron binoculares por parejas,		David Guerrero y Alejandro Cepeda
Momento 2: Observación y caminata interpretativa	elementos del territorio como nidios y sitios de percha, y se resaltó la presencia de especies insignia como el búho		David Guerrero y Alejandro Cepeda
Momento 3: Cierre reflexivo y círculo de la palabra	presaron sus emociones y aprendizajes a través de palabras, dibujos o frases breves. Este momento permitió valorar		David Guerrero y Alejandro Cepeda
Lugar:	Descripción		
Bosque la Magdalena - Huerta Obafinsuka	La jornada de pajareo fue una actividad comunitaria de educación ambiental que combinó la observación de aves con la reflexión colectiva sobre el territorio y el bienestar emocional. A través de un recorrido guiado por el socioecosistema La Magdalena, los participantes identificaron diversas especies. La experiencia permitió conectar con la naturaleza desde la contemplación, fortalecer el vínculo comunitario y reconocer el valor del entorno natural para la salud mental colectiva y la apropiación del territorio. Fue también un ejercicio de escucha activa y atención plena que invitó a ver el bosque como un espacio vivo, resiliente y fundamental para la vida urbana.		
Proyección:	A partir del éxito y la acogida de esta primera jornada de pajareo, se proyecta continuar con esta experiencia como una actividad regular dentro de los procesos pedagógicos del colectivo Obafinsuka. La observación de aves se propone no solo como una herramienta de educación ambiental, sino también como un espacio para el cuidado de la salud mental comunitaria y el fortalecimiento del vínculo con el territorio. Se buscará integrar estas jornadas en las rutas de aprendizaje de la huerta comunitaria, ampliar la participación de vecinas y vecinos del barrio, y construir un registro fotográfico y sonoro que permita documentar la biodiversidad local. Asimismo, se pretende articular esta práctica con instituciones educativas y procesos de restauración ecológica en la zona, fortaleciendo así la apropiación social del ecosistema La Magdalena como un espacio de vida, memoria y resistencia.		
TERRITORIO ANCESTRAL	Bosque La Magdalena, Rio Bogotá, Huerta Obafinsuka, Canal Cundinamarca.	FOTOS O EVIDENCIAS	BREVE RELATO DE LA EXPERIENCIA
PARTICIPANTES	Colectivo Obafinsuka y habitantes del territorio		<p>La jornada de pajareo comenzó con un espacio de apertura en círculo de la palabra, en la huerta comunitaria Obafinsuka, donde David, responsable de la actividad y miembro del colectivo, contextualizó su sentido. Se explicó cómo esta práctica va más allá de la observación de aves: se trata de un ejercicio de encuentro con la comunidad, que promueve la salud mental colectiva, el reconocimiento del territorio y la apropiación de sus problemáticas. En este diálogo inicial, se hizo énfasis en que cualquier comunidad, en cualquier contexto, enfrenta desafíos relacionados con el bienestar emocional, y que el contacto con la naturaleza puede ser una herramienta transformadora.</p> <p>Durante la conversación, Alejandro destacó el valor del pajareo como alternativa de cuidado emocional, al permitir a las personas conocer, contemplar y respetar otras formas de vida. En este sentido, el bosque La Magdalena se reconoció como un espacio sanador, de contemplación y de conexión profunda, que ofrece un respiro frente al ritmo acelerado y estresante de la ciudad.</p> <p>A lo largo del recorrido se lograron observar diversas especies de aves características del ecosistema, entre ellas gaviñanes, búhos, colibríes, chamosetes, alcaravanes, entre otras. Cada vistamiento fue una oportunidad para el asombro, el aprendizaje colectivo y la sensibilización frente a la riqueza ecológica que aún persiste en las periferias urbanas, así como para fortalecer el vínculo afectivo con el territorio.</p>
UBICACIÓN	Cuenca media Rio Bogotá		
NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	Pajareo y salud mental		
LUGARES IMPORTANTES DEL CONTEXTO TERRITORIAL	Bosque La Magdalena, Rio Bogotá, Huerta Obafinsuka, Canal Cundinamarca.		
FECHA DE LA ACTIVIDAD	15/11/2025		

Anexo 16

Ficha de registro de experiencia de digitalización de los mapas análogos

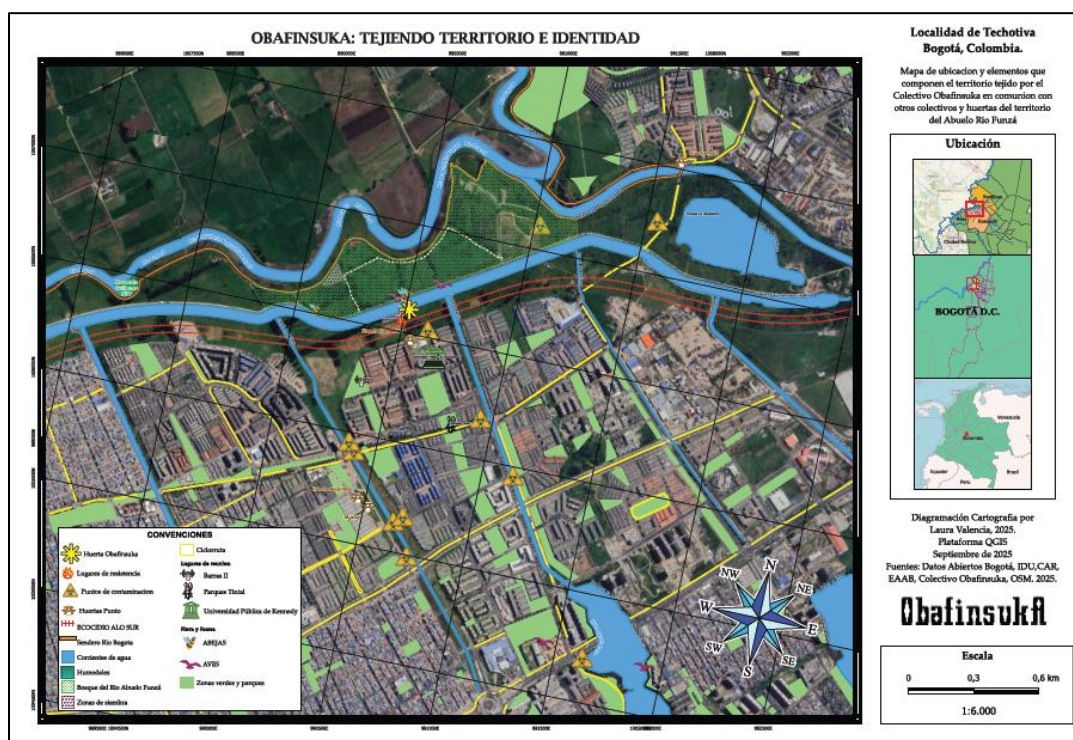
Obafinsuka		FICHA DE REGISTRO DE EXPERIENCIA – AULA VIVA OBAFINSUKA	
Fecha:	may-25		
Lugar:	Mi casa		
Nombre de la actividad:	DIGITALIZACIÓN MAPA DE CARTOGRAFIA SOCIAL		
Objetivo general	Fortalecer la comprensión territorial, ambiental y comunitaria del colectivo Obafinsuka mediante la construcción participativa de un proceso de cartografía social y su posterior digitalización en herramientas SIG, con el fin de visibilizar dinámicas socioespaciales, memorias territoriales y amenazas ambientales presentes en el territorio.		
Objetivos específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y georreferenciar, a través de herramientas de cartografía social y SIG, los lugares significativos del territorio asociados a prácticas comunitarias, ambientales y sociales del colectivo Obafinsuka. 2. Analizar las dinámicas socioespaciales del territorio mediante el procesamiento de datos en QGIS, permitiendo reconocer relaciones entre espacios de cuidado, huertas urbanas, corredores ecológicos, puntos de contaminación y zonas en conflicto ambiental o social. 3. Socializar y validar colectivamente los resultados cartográficos obtenidos para fortalecer la apropiación territorial, el diálogo de saberes y la construcción de propuestas comunitarias orientadas a la defensa y cuidado del territorio. 		
Responsable	Laura Valencia		
Taller			
Actividad	Descripción		Responsable
I) Fase de trabajo en Google Earth	Georreferenciación inicial de lugares significativos identificados en el taller.		Laura Valencia
II) Generación de base de datos en Excel:	Consolidación de información cualitativa y espacial recolectada durante el taller. Se creó una tabla con atributos espaciales, incluyendo nombre del lugar, tipo de espacio, localidad, coordenadas, y participación de actores sociales.		Laura Valencia
III) Herramientas / geoprocesamientos aplicados en QGIS	<p>Se importaron los datos desde Excel y se aplicaron simbologías categorizadas para representar diferentes tipos de lugares (reunión, huertas, fauna, etc.). Se usaron capas base de OpenStreetMaps, IDU y datos abiertos Bogotá.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carga de capas base. • Georreferenciación. • Vectorización de elementos del mapa analógico. • Estilización y simbología. 		Laura Valencia
IV) Mapa resultante (digital) y análisis de resultados	<p>A partir del mapa final, se identifican diferentes relaciones espaciales clave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concentración de iniciativas comunitarias en torno al agua en zonas de alto riesgo ambiental y social. Ubicadas en zonas aisladas o donde ocurren hechos que han tenido lugar a violencias. • Identificación de procesos de lucha social asociadas al estallido social del año 2021 de donde ha diferido varios de los espacios comunitarios donde Obafinsuka ha tenido influencia. • Áreas de uso comunitario (huertas, casas culturales, zonas de siembra, puntos de reunión) y puntos de riesgo ambiental donde hay zonas donde botan residuos de toda clase y generan contaminación, evidenciando que los vecinos del territorio comunitario no tienen idea de cómo hacer una debida separación de residuos sólidos. • Importancia estratégica de ciertos corredores ecológicos verdes que conectan cuerpos de agua y zonas de encuentro comunitario. • Las memorias territoriales y de cuidado comunitario están asociadas a lugares hoy amenazados por procesos de urbanización acelerada. 		Laura Valencia
Lugar:	Descripción		
Huerta Obafinsuka	Se realizó una digitalización en el software QGIS de los mapas construidos por el colectivo Obafinsuka, con el fin de fortalecer el conocimiento y la apropiación del territorio propio. Este producto cartográfico también sirve como herramienta de apoyo en las distintas actividades que se desarrollan en torno a los procesos comunitarios, permitiendo visibilizar lo que se ha venido construyendo y el aprendizaje adquirido colectivamente.		
Proyección:	Seguir creando mapas junto a la comunidad, para que podamos entender mejor el territorio que habitamos y reconocer, entre todos y todas, los saberes que nacen de nuestra propia experiencia. Así, los mapas se convierten en un camino para fortalecer lo que somos y lo que construimos colectivamente.		
TERRITORIO ANCESTRAL	Cuenca del río Bogotá – Territorio Muisca de Funzà	FOTOS O EVIDENCIAS	BREVE RELATO DE LA EXPERIENCIA
PARTICIPANTES	Colectivo Obafinsuka		<p>Digitalización de los mapas temáticos</p> <p>Como parte del componente técnico del SIG participativo, realicé la digitalización de diversos mapas construidos durante el proceso comunitario. Entre ellos se incluyeron: (1) el mapa del proceso identitario, elaborado a partir de las memorias y relatos territoriales compartidos por los habitantes; (2) el mapa sobre la incidencia de la ALO Sur, donde se evidencian afectaciones, tensiones y transformaciones proyectadas en el territorio; y (3) el mapa de la estructura ecológica principal, que integra los elementos ambientales relevantes —cuerpos de agua, conectividades ecológicas, zonas de protección y áreas en riesgo— identificados durante el taller.</p> <p>Cada uno de estos mapas fue georreferenciado, organizado y estilizado en QGIS, lo cual permitió generar productos digitales consistentes que articulan el conocimiento comunitario con información espacial verificable.</p>
UBICACIÓN	Barrio Tintal		
NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	Digitalización SIG		
LUGARES IMPORTANTES DEL CONTEXTO TERRITORIAL	Huerta Obafinsuka, ALO; Río Bogotá, Techotibá, Barrios Tintal y Patio Bonito		
FECHA DE LA ACTIVIDAD	may-25		ANEXOS

Anexo 17



Anexo 18

Mapa final digitalizado a partir del análogo de la cartografía social. Elaboración propia.



Anexo 19

Testimonios escritos de los participantes al bicirrecorrido por el río Bogotá

Aprendí que todos somos parte de la naturaleza y que entre todo debe haber cuidado para dejarle algo a nuestros nietos

Me sentí parte del río:
 En muy pocos espacios bogotanos
 Hay lugar para respirar y sentirse parte del agua, en Bogotá el agua solo se siente (con todos los sentidos) cuando sale por un tubo.

9
 Mi mayor impacto fue ser testigo de la belleza de un territorio que se resiste a desaparecer



ME SENTÍ COMO UN BICHO, DIMINUTO Y PARTE DE UN BUCO QUE AUN NO TERMINÓ DE CONOCER.
 ME SENTÍ COMO LA AVE EN LA RUTA POR OTROS Y ENTRE ELLOS EL VIENTO



✓ Tristeza por que el ser humano no valoramos lo que tenemos y muy pronto nos quedaremos sin la naturaleza.

Primero agradecer por el recorrido interpretativo, por visibilizar las problemáticas del territorio se demuestra la apropiación que han tenido como colectivo.
 Me siento conforme con la logística por la disposición en ayudar y permitir tener tiempo para ver la antenna, la flora y los ecosistemas de la ciudad muy poco conocidos.
 Tuvieron buen manejo del público y de ayuda visual como mapas, ayudar con los pitos y uniformados.
 El mensaje fue bien recibido y para mejorar tener 2 o 3 binoculares para prestar y kit de despañe herramientas o bolsa basura

Anexo 20

Fotografías de aves tomadas durante el Pajareo y Salud mental Elaboradas por: Soreco asistente que tiene cámara profesional con teleobjetivo



Anexo 21

Ficha de registro de entrevista Elizabeth

SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTA	
Nombre:	Elizabeth
Fecha:	24/11/2025
Lugar:	Barrio Tintal
Entrevistador/a:	Laura Valencia
Objetivo de la entrevista:	emociones personales y comunitarias asociadas a la participación de Elizabeth en el pr
Contexto:	
1. Síntesis general de la entrevista	
<p>La entrevista con Elizabeth recoge un relato sobre su proceso de encuentro, transformación y aprendizaje dentro del Aula Viva. Su voz refleja cómo el territorio se convirtió en un espacio de refugio emocional, crecimiento personal y construcción colectiva. En sus palabras se evidencia la relevancia del vínculo con la huerta, las personas del colectivo y la posibilidad de reencontrarse consigo misma a través del hacer comunitario. Ella narra cómo su llegada a ObafinsukA coincidió con un momento personal difícil, donde necesitaba un lugar para respirar, sostenerse y reencontrar propósito. La huerta se convirtió en ese espacio. Allí encontró personas que la acogieron, la escucharon y la acompañaron sin juicios. Se integró a las prácticas de siembra, los recorridos territoriales, el cuidado de la fauna y flora, y los diálogos comunitarios además de formular procesos pedagógicos relacionados con el rprocesamiento de residuos y la paca biodigestora.. Todo esto la conectó no solo con el territorio, sino con una parte de sí misma que había quedado silenciada. Su relato aporta una mirada sensible y honesta sobre los afectos que sostienen la organización y sobre el poder transformador del trabajo comunitario.</p>	
2. Categorías de análisis	
Categoría 1:	Territorio
Hallazgos:	de ruptura, buscando sanar, y encuentra en la huerta un sostén que se vuelve fundame
Citas:	“Este lugar me recibió cuando no sabía qué hacer conmigo misma.”
Categoría 2:	Interculturalidad
Hallazgos:	trales, populares, ecológicos y también técnicos. La experiencia y las prácticas agroec
Citas:	<p>“Yo pensé que solo venía a sembrar, pero aquí se aprende de todo.” “Las abejas me enseñaron a tener paciencia.” “Es bonito cuando uno siente que lo que sabe también sirve para otros.”</p>
Categoría 3:	Tejido Social
Hallazgos:	Eli destaca que lo que sostiene al colectivo no son solo las actividades, sino los vínculos afectivos. Para ella, ObafinsukA es un espacio donde se cocina la confianza, donde la gente se escucha y se cuida. Reconoce que el sentido comunitario la motivó a quedarse y a comprometerse con el proceso.
Citas:	<p>“Lo que me hizo quedarme fue la gente.” “Aquí no me siento juzgada.” “Somos una familia rara, pero familia.”</p>
Categoría 4:	memoria
Hallazgos:	Eli destaca que lo que sostiene al colectivo no son solo las actividades, sino los
Citas:	“Lo que me hizo quedarme fue la gente.”
3. Interpretación / Reflexión	
Su voz confirma que el Aula Viva funciona como un dispositivo pedagógico y afectivo de enorme potencia territorial. Su experiencia demuestra que los procesos comunitarios no solo movilizan acciones ambientales o educativas, sino que también sostienen vidas, reparan heridas, reconstruyen sentidos y generan pertenencia.	
4. Conclusiones	
<p>La entrevista muestra que el Aula Viva es un espacio de cuidado emocional, pedagógico y comunitario. Eli aporta una lectura sensible del territorio como maestro y refugio. Su vivencia reafirma el poder de los saberes populares y del trabajo colectivo para generar bienestar y conciencia ambiental. Su testimonio subraya la importancia de sostener estos espacios fuera de la academia tradicional, donde muchas veces estas experiencias son invisibilizadas. Sus sentires contribuyen a la memoria del proceso y a la proyección del Aula Viva como un espacio</p>	

Anexo 22

Ficha de sistematización de entrevista realizada a Juan David

SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTA	
Nombre:	Juan David
Fecha:	15/11/2025
Lugar:	Huerta Obafinsuka
Entrevistador/a:	Laura Valencia
Objetivo de la entrevista:	Recuperar la memoria del origen del proceso, las motivaciones personales, los aprendizajes territoriales y la experiencia comunitaria desde la voz de un
Contexto:	
1. Síntesis general de la entrevista	
<p>Su interés por el territorio se profundizó cuando, siendo padre, comenzó a preguntarse por el futuro del espacio que habitan sus hijas. Ese impulso lo llevó a acercarse al río, a conocer sus conflictos, a reconocer los olores penetrantes del tratamiento de biosólidos y a comprender la dimensión ambiental y social de estas prácticas. Ese contacto directo, doloroso y a la vez esclarecedor, marcó su entrada al activismo territorial.</p> <p>Durante la pandemia, cuando el barrio estaba más vulnerable y los consumos problemáticos eran más visibles, Juan se unió a Elizabeth Padilla en la idea de sembrar y transformar un espacio periférico en una huerta comunitaria. Su voz refleja la mezcla de cansancio urbano, preocupación ambiental y necesidad de construir comunidad que dio origen al Aula Viva.</p> <p>Para él, la huerta y el territorio han sido una escuela de aprendizaje colectivo, de encuentros inesperados, de errores que se transforman en saberes, y de vínculos que se sostienen incluso en medio de la violencia estructural que atraviesa la periferia.</p>	
2. Categorías de análisis	
Categoría 1:	Territorio
Hallazgos:	Juan comprende el territorio no solo como un ecosistema, sino como un campo de disputa, cuidado y memoria. Su paso por la veeduría del Acueducto le permitió leer el río más allá del paisaje y entender las consecuencias sociales y ambientales del relleno de biosólidos.
Citas:	"Me enteré de que el biosólido entró de agache, que era un veneno que impactaba al barrio y que nadie conocía. Desde antes de pandemia conocía esa información y ya después conocí la ALO, no entendía lo de las aves y las especies pero después entendí que es un lugar muy diverso"
Categoría 2:	Tejido social
Hallazgos:	El proceso nació en plena pandemia, cuando la incertidumbre permitió pensar otros usos del tiempo y del espacio. Juan resalta cómo la siembra, aunque improvisada y "antitécnica" al inicio, encendió una chispa organizativa. Para Juan, el barrio cambió gracias a la organización comunitaria, pero también por obras externas como el Parque Lineal del río. Reconoce avances, pero no romantiza las dificultades: violencia, microtráfico, inseguridad. Ver el territorio sin filtros es parte del aprendizaje.
Citas:	"Entre esos saberes distintos empezamos a construir... podíamos hacer casi cualquier cosa "Una vez por semestre se ve un episodio de violencia fuerte... es periferia urbana."
Categoría 3:	Interculturalidad
Hallazgos:	Juan valora cómo desde el inicio se integraron infancias y jóvenes. Para él, transmitir la memoria del proceso es clave para sostenerte.
Citas:	"Esos chinos se van bien tocados... algo les debe quedar." "Entre todos nos dimos cuenta que podíamos hacer casi cualquier cosa, aunque no supiéramos trabajar la tierra." "La primera paca se hizo mal, al aire libre, sin técnica... pero de ahí aprendimos."
Categoría 4:	memoria
Hallazgos:	Su experiencia en la veeduría del Acueducto lo llevó a conocer el manejo de biosólidos y a cuestionar la intervención estatal en la cuenca. Su decisión de trabajar en el Aula Viva está ligada a su rol como padre y al deseo de entregar a su familia un territorio digno.
Citas:	"Desde antes de pandemia yo ya sabía que estaban trayendo un veneno al bosque. Supe del biosólido, supe del ALO, conecté todo y dije: esto se va a transformar y hay que hacer algo."
3. Interpretación / Reflexión	
<p>La experiencia de Juan revela que el Aula Viva nació de una necesidad comunitaria, pero también de un gesto político: defender un territorio invisibilizado y profundamente afectado por decisiones estatales tomadas sin consulta. Su relación con la veeduría del Acueducto no es un dato aislado: marca el origen de una conciencia crítica sobre el río Bogotá que después se traduce en acción colectiva.</p> <p>Su narrativa muestra la transición desde un territorio marcado por el abandono hacia uno en disputa, donde la comunidad reclama su derecho a vivir dignamente. El proceso de la huerta opera simultáneamente como:</p> <ul style="list-style-type: none"> espacio de educación ambiental, lugar de contención emocional, laboratorio comunitario, y plataforma de memoria barrial. <p>El testimonio de Juan confirma que el Aula Viva ha sido capaz de tejer puentes intergeneracionales, transformar imaginarios y crear comunidad en un barrio que carga con el peso de la marginalización urbana.</p>	
4. Conclusiones	
<p>Juan muestra que el origen del Aula Viva es inseparable de la defensa territorial.</p> <p>Su rol como fundador se entrelaza con su trayectoria de veeduría, su compromiso familiar y su preocupación por los impactos del biosólido y la ALO.</p> <p>Su voz evidencia que la comunidad no solo siembra plantas: siembra vínculos, conciencia y memoria.</p> <p>Las prácticas colectivas —mingas, cinehuerta, talleres, apicultura— no son actividades sueltas, sino formas de resistir al olvido.</p> <p>El proceso ha generado transformaciones personales profundas, especialmente en torno a la salud mental, el sentido de lo común y la relación con la naturaleza.</p>	

Anexo 23

Ficha de sistematización de entrevista realizada a Santiago Lor

SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTA	
Nombre:	Santiago Lor
Fecha:	15/11/2025
Lugar:	Huerta Obafinsuka
Entrevistador/a:	Laura Valencia
Objetivo de la entrevista:	Recuperar memorias, aprendizajes, transformaciones y percepciones del territorio desde las voces que han construido la escena comunitaria y ambiental del Aula Viva Obafinsuka.
Contexto:	Conversación tipo podcast orientada a recoger memorias, aprendizajes y experiencias de un integrante del Aula Viva que se ha vinculado recientemente pero que ha encontrado en este espacio un lugar para la música, la salud mental, el territorio y la comunidad.
1. Síntesis general de la entrevista	
<p>Santiago se acerca al Aula Viva desde un proceso profundamente personal: la música, una ruptura afectiva, la búsqueda de salud mental y la necesidad de habitar el territorio de otra manera. Su entrada no ocurre "por la huerta" en sí misma, sino por los eventos culturales que allí sucedían, especialmente uno de rap que articuló procesos juveniles y comunitarios. Desde entonces, reconoce que la huerta se convirtió para él en un lugar de refugio, aprendizaje y transformación emocional.</p> <p>Relata que su percepción del territorio cambió radicalmente cuando comprendió la relación entre la huerta, el río Funzú/Bogotá, los canales y los procesos ecológicos que sostienen la vida. La música—su forma de expresión—comenzó a nutrirse de lo ambiental, de la siembra y de la necesidad de sanar. Así, para él el territorio no es solo un paisaje, sino una experiencia que atraviesa la cabeza, las emociones, la salud mental y la creación artística.</p> <p>Santiago reconoce que el Aula Viva es un espacio vivo, que enseña desde lo colectivo y desde la práctica: sembrar, compartir semillas, escuchar a los mayores, aprender con el cuerpo, equivocarse, recomenzar. También señala las tensiones que se viven dentro del grupo—los conflictos, los atibajos emocionales, las relaciones complejas—pero a la vez valora profundamente los vínculos significativos construidos allí. Para él, la huerta es un lugar donde uno "se construye a sí mismo", del mismo modo que acompaña el crecimiento de una planta.</p>	
2. Categorías de análisis	
Categoría 1:	Territorio
Hallazgos:	Santiago vive el territorio desde la música y la salud mental. La huerta se convierte en una herramienta para equilibrar emociones y canalizar dolores personales. El río, los canales, los árboles y el avistamiento de aves aparecen como elementos que enseñan y acompañan.
Citas:	"Mi música también es ambiental... lo que vivo en el territorio lo reflejo en mis canciones." "Coger una pica, una pala, y sembrar... es como nivelarme por dentro." "Es como verme a mí mismo cuando veo crecer una planta." "Para mí, sembrar una mata desde cero era como verme a mí mismo, era construirme a mí mismo. Uno aprende que los procesos toman tiempo. El territorio aquí te acompaña, te escucha sin juzgarte y te da un espacio donde puedes ser vulnerable y volver a crecer, igual que las semillas".
Categoría 2:	Tejido social
Hallazgos:	
Citas:	
Categoría 3:	Interculturalidad
Hallazgos:	Santiago describe un diálogo horizontal donde se mezclan saberes ancestrales, comunitarios y académicos. La enseñanza no está en los manuales sino en la palabra, la práctica y la escucha. El intercambio de semillas, los talleres, las conversaciones cotidianas y las amistades forman parte de esta pedagogía viva.
Citas:	"Me gusta que todos enseñan... este se siembra así, este así."
Categoría 4:	transformaciones personales
Hallazgos:	Santiago identifica un proceso de sanación y reconstrucción personal. Ha aprendido a comunicarse mejor, a creer en sí mismo y a entender la importancia de la salud mental en comunidad. La huerta opera como un espacio de acompañamiento afectivo.
Citas:	"Los mayores saben cosas que uno no." "El aula viva me ha enseñado más de lo que yo hubiera imaginado." "Ha sido una experiencia... me ha construido." "Aprender a creer en uno mismo como la semilla."
3. Interpretación / Reflexión	
<p>Santiago representa una dimensión fundamental del Aula Viva: la llegada de juveniles que encuentran en el territorio un lugar para sanar, crear y reconstruir su sentido de vida. Su trayectoria evidencia que la huerta no es solo un espacio ecológico, sino un dispositivo afectivo, político y artístico que permite que personas jóvenes transformen su relación con su propio mundo interior.</p> <p>Su relato también muestra que el territorio enseña desde la experiencia: desde caminar el barrio, reconocer el río, sembrar, equivocarse, escuchar historias de abuelos y vecinas, aprender técnicas de cultivo, improvisar rap, compartir dolores y alegrías comunitarias. Ese es el corazón pedagógico del Aula Viva.</p> <p>Además, su entrevista evidencia cómo el arte, la música y la naturaleza se articulan como lenguajes poderosos para construir identidad territorial y vínculos significativos. La organización comunitaria, con sus tensiones y afectos, se vive en carne propia y no desde un discurso institucional: se teje desde los encuentros, desde las amistades, desde la vida cotidiana.</p>	
4. Conclusiones	
<p>El Aula Viva funciona como un espacio de salud mental comunitaria, especialmente para personas jóvenes.</p> <p>El territorio es vivido como maestro: enseña desde los sentires, lo ambiental y lo cotidiano.</p> <p>La huerta ha permitido que Santiago—y muchos otros jóvenes—articulen arte, territorio y transformación personal.</p> <p>El diálogo de saberes aparece como una práctica real y no como un concepto: se encarna en las manos, las conversaciones y la siembra.</p> <p>Su proceso confirma que la memoria del Aula Viva no solo se transmite en documentos, sino en canciones, vínculos, experiencias y prácticas compartidas.</p>	

Anexo 24

Ficha de registro de entrevista realizada a Johan Napa, David Pajarero y Alejandro Rape

SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTA	
Nombre:	David Pajrero, Alejandro Rape y Johan Napa
Fecha:	9/11/2025
Lugar:	Huerta Obafinsuka
Entrevistador/a:	Laura Valencia
Objetivo de la entrevista:	Recuperar memorias, aprendizajes, transformaciones y percepciones del territorio desde las voces que han construido la escena comunitaria y ambiental del Aula Viva Obafinsuka.
Contexto:	
1. Síntesis general de la entrevista	
<i>Las voces de David, Alejandro y Napa permiten comprender la relación afectiva, sensible y territorial que distintas generaciones han construido con el bosque, la huerta y el Aula Viva Obafinsuka. Aunque cada uno llegó por caminos diferentes, sus relatos se entrelazan al reconocer que este espacio ha sido un lugar de refugio, aprendizaje y transformación.</i>	
<i>Napa, habitante histórico del borde del bosque, recuerda que antes de conocer al colectivo observaba—con cierta distancia y curiosidad—las</i>	
2. Categorías de análisis	
Categoría 1:	Territorio
Hallazgos:	El territorio se presenta como un maestro común. Cada uno nombra un aprendizaje distinto, pero todos conectan con la dimensión sensible. Aprender a vivir en comunidad. Reconocer la biodiversidad. Entender el valor del silencio. Reconectarse con el río como cuerpo vivo y presente. David siente una conexión espiritual con el río Abuelo; Alejandro se fija en la estética del paisaje y su biodiversidad; Napa reconoce que la vida comunitaria transforma el sentido del lugar.
Citas:	David: "El río tiene un poder. La gente llega, lo ve, se maravilla, y algo les cambia." Alejandro: "Es muy estético... es biodiverso. Uno no imagina que todo eso esté tan cerca del barrio." Napa: "Aprender a vivir en comunidad también es aprender del territorio."
Categoría 2:	memoria
Hallazgos:	Los tres reconocen que la huerta les cambió la mirada sobre el territorio y sobre ellos mismos: La huerta aparece como refugio emocional. El silencio y los ritmos de la naturaleza les permiten salir de la presión urbana. La comunidad fortalece sentimientos de identidad colectiva. Reconocen que el territorio los "saca" de la rutina y les muestra otra manera de estar en el mundo.
Citas:	David: "El silencio del bosque te agarra... te saca de la vida acelerada." Alejandro: "Uno viene acá y respira distinto. Es otra energía." Napa: "Viviendo aquí uno ve todo, pero cuando llegaron ustedes, el bosque empezó a hablar distinto."
Categoría 3:	tejido social
Hallazgos:	La huerta aparece como un espacio de encuentro que no existía antes: El intercambio de semillas, Las prácticas agroecológicas, Avistamiento de Aves Siembra de arboles Y la energía viva del lugar, son elementos que transformaron la forma en que ellos se relacionan con el territorio. Para Napa, estas prácticas fueron una sorpresa—no las había visto así en el bosque—y generaron curiosidad. Para Alejandro y David, fue la manera de continuar prácticas que habían intuido pero nunca vivido políticamente.
Citas:	Napa: "Eso de las semillas, eso sí nunca lo había visto aquí. Era algo nuevo para el bosque." "Nuestros como el puente al río para que las personas lo conozca y parenzan de él a través de nosotros" David: "Sembrar con otros es otra cosa. Es como hablar otro idioma." Alejandro: "Uno ya conocía el bosque, pero no así... no con tanta vida en grupo."
3. Interpretación / Reflexión	
Las entrevistas con Napa, Alejandro y David muestran que el Aula Viva no es solo un proyecto ambiental, sino un proceso profundamente humano. A través de sus voces se evidencia que el territorio enseña, acompaña, despierta preguntas y transforma. El río, el bosque y la huerta no aparecen como escenarios neutros, sino como territorios vivos que interpelan a quienes los habitan.	
4. Conclusiones	
El Aula Viva no surge solo como un proyecto ambiental, sino como una respuesta afectiva y política al abandono del territorio. La presencia de Napa, Alejandro y David confirma que este espacio reivindica la relación con la tierra y permite reconstruir tejidos sociales rotos por la violencia, la segregación y la indiferencia institucional.	

Anexo 25

Fotografías del bicirrecorrido Elaborado por: Colectivo Obafinsuka



Anexo 26

Cuadro previo a la sistematización que contiene información del proceso y sus ejes de trabajo

AULA VIVA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DESDE LA EDUCACIÓN ACCIÓN PARA COMPRENSIÓN Y DEFENSA DEL TERRITORIO - OBAFINSUKA									
<p>Visualizar los alcances que tenga la organización desde una perspectiva crítica ambiental, recuperando la memoria de la experiencia y extendiendo el pensamiento crítico hacia otros territorios donde aún no se evidencian.</p> <p>Forjarse los procesos identitarios y de organización comunitaria, resaltando el valor del trabajo colectivo como base para la transformación social y ambiental.</p> <p>Reconocer la experiencia como una fuente legítima de conocimiento, poniendo en diálogo saberes académicos, ancestrales y comunitarios.</p> <p>Generar aprendizajes colectivos a partir de la reflexión crítica sobre la práctica, con el fin de orientar mejoras y nuevas estrategias pedagógicas en el marco del Aula Viva.</p> <p>Aportar insumos para la toma de decisiones y la incidencia política, de manera que la sistematización sirva como herramienta para posicionar la experiencia en escenarios institucionales, comunitarios y académicos.</p> <p>Documentar y comunicar la experiencia de manera participativa, garantizando que los propios actores de la comunidad se reconozcan en el relato y puedan usarlo como memoria viva y como recurso pedagógico.</p>									
Objeto de sistematización									
Ejes									
TERRITORIO									
INTERCULTURALIDAD									
TEJIDO SOCIAL									
MEMORIA									
¿Para qué sistematizar?	SENTIDO DE LA EXPERIENCIA	PREGUNTAS	PREGUNTAS COMPLEMENTARIAS	COMPONENTES	FUENTES	TECNICAS	TIEMPO	RESPONSABLES DE LA ACTIVIDAD	
	El territorio como entramado de relaciones sociales, culturales, políticas, históricas y afectivas; entendido como sujeto pedagógico que enseña y transforma.	¿Cómo se resignifica el territorio a través de las prácticas del Aula Viva?	¿Qué aprendizajes emergen al reconocer el territorio como sujeto pedagógico?	Relaciones sociales, prácticas pedagógicas, apropiación del espacio	Entrevista a los creadores y participantes de la organización	Entrevistas semiestructuradas, participación activa, revisión documental y audiovisual, formulación de las actividades	Antes y después de cada actividad	Líder investigación y colectivo	
	Apuesta ética y pedagógica que promueve el reconocimiento y el diálogo de saberes diversos, cuestionando las jerarquías epistemáticas impuestas por la escuela tradicional.	¿De qué manera el Aula Viva posibilita el diálogo de saberes?	¿Cómo se construye una práctica intercultural crítica desde el territorio?	Diálogo de saberes, prácticas educativas, relaciones interculturales	Narrativas de talleres y participaciones, productos pedagógicos, experiencias compartidas.	Grupos focales, talleres participativos, sistematización de relatos, Resignificación cultural del territorio	A lo largo de los procesos pedagógicos desarrollados en el Aula Viva	Líder investigación y colectivo	
	Conjuntó de vínculos, afectos y formas de organización que sostienen la vida colectiva y que buscan recomponerse frente a la fragmentación urbana	¿Cómo contribuye el Aula Viva al fortalecimiento del tejido social en la comunidad?	¿Qué transformaciones colectivas se han dado a partir de la experiencia?	Organización comunitaria, vínculos sociales, redes de apoyo	Relatos comunitarios, actas de reuniones, evidencias de actividades colectivas	Cantografía social, entrevistas colectivas, análisis de actas y registros audiovisuales.	En el desarrollo y evaluación de los procesos comunitarios	Comunidad participante y sistematizadores	
	Fuerza vital que conecta pasado, presente y futuro, recuperando sentidos, reconstruyendo narrativas comunitarias y resignificando los territorios como espacios de aprendizaje y resistencia.	¿Qué memorias se recuperan y reconfiguran en la experiencia del Aula Viva?	¿Cómo estas memorias fortalecen la identidad y la organización comunitaria?	Narrativas comunitarias, memoria histórica, identidad territorial	Historias de vida, relatos orales, fotografías, archivos comunitarios	Entrevistas a profundidad, reconstrucción histórica, talleres de memoria, fanzine de la proceso comunitario	Durante y después de los procesos pedagógicos y comunitarios	Líder investigación y colectivo	

Anexo 27

TALLER DE SEPARACIÓN DE RESIDUOS Y PACA BIODIGESTORA

1. información básica	
1.1. Fecha: ABRIL 2024	1.5. Responsable: ObafinsukA – Laura Valencia
1.2. Hora: 9:00 AM	1.6. Elaborado por: Laura Valencia
3.8. Lugar: Aula Viva Huerta ObafinsukA	1.7. Temática: Taller de separación de residuos y paca biodigestora
1.4. Duración estimada: 2 horas	1.8. Población objetivo: Miembros del colectivo y comunidad en general que habita en la huerta.

Justificación

El taller se plantea como una estrategia pedagógica comunitaria orientada a fortalecer la conciencia ambiental del territorio, a través de prácticas participativas que permiten reconocer el valor de los residuos orgánicos y su transformación mediante la paca biodigestora Silva. La actividad busca promover aprendizajes significativos sobre la separación adecuada de residuos, el manejo responsable de los desechos y la regeneración del suelo como parte del cuidado del entorno.

Este proceso surge a partir de una propuesta inicialmente formulada y aplicada por una de las exparticipantes del colectivo, Elizabeth Carrillo Padilla, quien diseñó la estructura base del taller sobre la paca biodigestora. A partir de su iniciativa, se adaptó y amplió la metodología incorporando actividades prácticas, espacios de reflexión y elementos pedagógicos orientados a potenciar el trabajo comunitario. De esta manera, se reconoce y valora el aporte colectivo que dio origen al taller, al tiempo que se consolida una ruta propia de implementación y acompañamiento dentro del territorio.

La justificación de esta actividad radica en promover prácticas comunitarias de sostenibilidad que fortalezcan el vínculo entre la comunidad y su entorno, fomentando la participación, la apropiación territorial y la construcción conjunta de soluciones ambientales.

Descripción general:

Se propone una experiencia participativa y contextualizada que permita a las y los participantes reforzar sus conocimientos sobre la separación de residuos y conocer la técnica de compostaje de la paca biodigestora Silva. Esta práctica se presenta como una alternativa concreta, accesible y replicable para el manejo ecológico de desechos orgánicos, así como una oportunidad para fortalecer la creación de comunidad y tejido social.

La actividad invita a construir, de manera colaborativa, una paca biodigestora, integrando saberes comunitarios con conocimientos técnico-ambientales. De este modo, se busca resignificar la relación con los residuos, entendiendo que pueden convertirse en una fuente de vida, fertilidad y sostenibilidad.

Finalmente, la reflexión colectiva del taller motiva a las y los participantes a problematizar el concepto de basura con preguntas problematizadoras como: qué desechamos, por qué lo hacemos y qué implica seguir generando residuos sin una conciencia ambiental. A través del diálogo, se espera que surjan propuestas para transformar hábitos cotidianos, fortalecer el cuidado del territorio y reconocer a la comunidad como un agente activo en la regeneración de su entorno.

Objetivo general

Explorar con la comunidad el uso de la paca biodigestora Silva como una técnica sencilla de compostaje, fortaleciendo los conocimientos sobre la separación adecuada de residuos y promoviendo el cuidado del territorio.

Objetivos específicos

Explicar qué es la paca biodigestora Silva y cuál es su función dentro del proceso de compostaje comunitario.

Reforzar los conocimientos sobre la separación de residuos orgánicos y no orgánicos a través de actividades prácticas.

Reconocer la importancia de aprovechar los residuos orgánicos para regenerar el suelo y fortalecer la huerta para las posteriores siembras. B

Fomentar el tejido social mediante la participación colaborativa en las actividades alrededor de la paca biodigestora.

Metodología

La metodología se desarrollará en tres momentos que combinan actividades prácticas, reflexión y trabajo colectivo con la comunidad. El proceso inicia y culmina con la pregunta orientadora: ¿Existe realmente la basura?, la cual permite que las y los participantes cuestionen sus concepciones iniciales y contrasten sus aprendizajes al final de la actividad, evidenciando que solo una pequeña fracción (aprox. 1 %) de lo que desechamos requiere disposición final.

4. Activación inicial y taller práctico de separación de residuos

La actividad comienza planteando a las y los participantes la pregunta guía: ¿Existe realmente la basura? Este detonante genera curiosidad y permite identificar sus percepciones iniciales sobre lo que consideran “desecho”.

Posteriormente, se realiza un ejercicio práctico que recrea una situación cotidiana de manejo de residuos utilizando materiales similares a los que la comunidad desecha diariamente. Las personas participantes deberán clasificar los residuos según su posibilidad de:

- Reutilización
- Reciclaje
- Transformación (compostaje)

- Disposición final

Esta primera clasificación permite reconocer conocimientos previos, visibilizar hábitos instalados y abrir un espacio de reflexión sobre la responsabilidad individual y colectiva en el manejo de los residuos.

5. Debate guiado y reflexión colectiva

Al finalizar la clasificación inicial, se lleva a cabo un espacio de análisis y diálogo colectivo. Grupo por grupo, se revisa cómo fueron separados los residuos y se analiza críticamente si los materiales ubicados como “basura” realmente lo son, o si cuentan con rutas de aprovechamiento.

En este debate se busca:

- Aclarar dudas sobre el manejo adecuado de los residuos.
- Identificar errores frecuentes en la separación.
- Reconocer que una gran parte de los elementos considerados desechos pueden reincorporarse a procesos de reutilización, reciclaje o compostaje.
- Promover pensamiento crítico y aprendizaje colaborativo.

Este momento fortalece la idea de que la basura es, en gran medida, resultado de prácticas de consumo y desconocimiento, no de una imposibilidad real de aprovechamiento.

6. Taller práctico de elaboración de la paca biodigestora Silva

Como cierre vivencial, las y los participantes se integran al manejo de la paca biodigestora Silva instalada en la huerta.

Las actividades incluyen:

- Recolección de material seco del entorno.

- Preparación y picado del material orgánico previamente recolectado.
- Identificación del papel de cada componente dentro del proceso de compostaje.
- Incorporación adecuada de materiales a la paca.

Este taller permite comprender de manera práctica cómo los residuos orgánicos pueden transformarse en abono natural, demostrando que una parte significativa de los desechos puede volver al ciclo productivo de la tierra.

Cierre: Retomar la pregunta inicial

Para finalizar, se invita nuevamente a reflexionar sobre la pregunta que abrió el proceso:
¿Existe realmente la basura?

A partir de lo aprendido, las y los participantes analizan cuánto de los residuos trabajados realmente debía desecharse y cuánto podía aprovecharse. Esta reflexión final evidencia que la “basura” representa solo una mínima fracción de los residuos, mientras que la mayoría puede reutilizarse, reciclarse o transformarse en insumos útiles, fortaleciendo el compromiso comunitario con el cuidado del territorio.

Anexo 28

ACTIVIDAD CARTOGRAFIA SOCIAL

1. información básica	
1.1. Fecha: MAYO	1.5. Responsable: ObafinsukA – Laura Valencia
1.2. Hora: 3:00 PM	1.6. Elaborado por: Laura Valencia
6.8. Lugar: Aula Viva Huerta ObafinsukA	1.7. Temática: Cartografía social, mapas, territorio, identidad.
1.4. Duración estimada: 2 horas	1.8. Población objetivo: Miembros del colectivo y comunidad en general que habita en la huerta

Justificación

Esta actividad busca representar la experiencia y los saberes colectivos construidos a lo largo de los años por el Colectivo Obafinsuka, cuya área de influencia se sitúa en la periferia occidental de la ciudad de Bogotá. Allí, el colectivo se ha ido consolidando en torno al agua, al tejido social y al diálogo de saberes.

Más allá de la simple diagramación cartográfica, esta actividad funciona como una herramienta de memoria y acción colectiva, ya que su propósito es expresar la identidad del colectivo y su incidencia en el territorio.

Todo ello se articula con la presencia del gran Abuelo Río, los saberes ancestrales y las prácticas cotidianas de cuidado del territorio. El mapa pretende, así, no solo ubicarnos en un espacio físico, sino también situarnos en un entramado afectivo, político y ecológico, donde el territorio se comprende como un cuerpo vivo que se construye mediante las manos, la palabra y la organización barrial.

Objetivo general

Elaborar una cartografía social del territorio que represente los elementos relacionados con el agua (ríos, canales, humedales y meandros) en la ciudad de Bogotá, con el fin de fortalecer la conciencia ambiental y territorial del colectivo Obafinsuka, resaltando la interdependencia entre las personas y los recursos hídricos.

Objetivos específicos

Identificar colectivamente los elementos hídricos y ambientales más relevantes del territorio, reconociendo su valor ecológico, cultural y social a través de ejercicios participativos de cartografía social.

Visibilizar problemáticas y transformaciones relacionadas con el agua en el entorno barrial, fomentando la reflexión sobre el impacto humano y la necesidad del cuidado ambiental.

Fortalecer la educación ambiental y el sentido de pertenencia mediante procesos pedagógicos y comunitarios que promuevan la apropiación del territorio y la gestión responsable de los recursos naturales.”

Descripción general

La actividad de cartografía social tiene como finalidad elaborar un mapa que represente los principales elementos del territorio en relación con el agua, incorporando Bogotá y sus afluentes (canales, humedales y meandros) como componentes esenciales del ecosistema local. A partir de un proceso participativo con el dispositivo de base comunitaria Obafinsuka y los habitantes del territorio, esta actividad busca fortalecer el significado ambiental dentro de la comunidad barrial y fomentar una mayor conciencia sobre la interacción y la dependencia de los recursos hídricos.

A lo largo de varios momentos de la actividad, los participantes reconocen el territorio desde sus dimensiones espaciales, temporales y simbólicas. Esto incluye el dibujo colectivo del croquis del territorio, la identificación de lugares de referencia e importancia histórica y geográfica, y la recuperación de memorias comunitarias vinculadas al patrimonio material, natural e inmaterial. Asimismo, se mapean actores sociales, organizaciones y dinámicas comunitarias relacionadas con el cuidado del agua, el patrimonio y el medio ambiente.

Para el desarrollo del ejercicio de cartografía social y su posterior digitalización, se propone estructurar un taller comunitario basado en una matriz metodológica organizada en cuatro fases. Esta metodología permitirá reconocer el territorio desde las voces de la comunidad, integrar saberes locales y generar un mapa final que articule elementos sociales, ambientales y culturales.

Metodología

7. Reconocimiento espacio-temporal

En esta primera fase se realizará una aproximación inicial al territorio mediante la conversación con los miembros del colectivo Obafinsuka. Se identificarán hechos históricos relevantes, transformaciones del entorno y referencias simbólicas asociadas a la memoria comunitaria. Este acercamiento permitirá construir un croquis preliminar del territorio a partir de los referentes espaciales y temporales que aporten los habitantes.

8. Recordar, narrar y dibujar el territorio

Durante el taller participativo se elaborará un mapa análogo donde los y las habitantes compartirán relatos, memorias y experiencias vinculadas al territorio. Se espera que esta fase revele representaciones comunitarias que expresen afectos, conocimientos y preocupaciones ambientales. Asimismo, se identificarán lugares significativos, puntos de referencia y elementos geográficos que aporten a comprender la dimensión ambiental del territorio, incluyendo el sendero del río Bogotá y zonas bajo la gestión de la EAAB.

9. Identificación de la dinámica social del territorio

En esta etapa se profundizará en las formas de organización comunitaria, actores sociales presentes en el territorio y prácticas colectivas relacionadas con el cuidado del agua y la defensa del territorio. Se mapearán espacios de encuentro, huertas comunitarias, casas

culturales y escenarios donde han surgido procesos de resistencia y solidaridad. Esta fase permitirá reconocer la manera en que el territorio se configura socialmente y cómo el colectivo se relaciona con otros espacios y dinámicas barriales.

4. Socialización del ejercicio

Al finalizar el taller se realizará una presentación en plenaria del mapa elaborado colectivamente. Este espacio permitirá reflexionar sobre los propósitos del ejercicio, validar la información construida y proponer acciones comunitarias para fortalecer la defensa del territorio frente a proyectos gubernamentales (como la ALO Sur) y frente a los impactos ambientales derivados de zonas de manejo de la EAAB. El mapa se asumirá como una herramienta para la planificación local y la construcción de identidad comunitaria.

Además del taller de cartografía social con la comunidad, la metodología incluye un proceso técnico de digitalización y sistematización territorial mediante un enfoque de SIG participativo. Este componente, que desarrollo personalmente a partir de la información construida colectivamente, se estructura en cuatro fases articuladas con los resultados del taller.

10. Abordaje SIG Participativo y recolección de información

Una vez elaborados los mapas análogos durante el ejercicio comunitario, se procederá a realizar la digitalización, organización y procesamiento de la información territorial mediante herramientas de Sistemas de Información Geográfica (SIG) como QGIS. Este abordaje permite integrar los datos cualitativos generados por la comunidad con soportes técnicos que facilitan la visualización, el análisis y la elaboración de mapas finales.

11. Fase de trabajo en Google Earth

En esta primera etapa se georreferenciarán los lugares significativos identificados durante el taller de cartografía social. Esto implica ubicar espacialmente puntos, recorridos y referencias que surgieron de las narraciones comunitarias.

II) Generación de base de datos en Excel

Posteriormente consolidara la información cualitativa y espacial obtenida en el taller.

Para ello organizo una tabla de atributos que incluye:

- nombre del lugar,
- tipo de espacio,
- localidad/sector,
- coordenadas,
- actores sociales vinculados.

Esta base de datos sirve como insumo estructurado para su posterior análisis en QGIS.

III) Herramientas y geoprocесamientos aplicados en QGIS

Una vez completada la base de datos, se importaran los registros a QGIS y aplicaran simbologías categorizadas para diferenciar los distintos tipos de lugares (huertas, puntos de reunión, espacios de fauna, zonas de riesgo, etc.). Se trabajara con capas base provenientes de plataformas con información cartográfica técnica del territorio a trabajar como de OpenStreetMaps, IDU y Datos Abiertos Bogotá.

Las actividades técnicas incluyen:

- carga de capas base;
- georreferenciación de los puntos registrados;
- vectorización de los elementos dibujados en el mapa análogo;

- aplicación de estilos y simbologías para la elaboración del mapa final.

IV) Elaboración del mapa digital

Con toda la información procesada, se generará un mapa final que representa las dinámicas sociales, ambientales y comunitarias del territorio. Este mapa digital integra el conocimiento comunitario con herramientas técnicas que permiten visualizar relaciones espaciales, identificar problemáticas y reconocer elementos estratégicos del territorio.

Anexo 29

VISITA PLANTA DE TRATAMIENTO SALITRE

1. información básica	
1.1. Fecha: MAYO 2025	1.5. Responsable: Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá
1.2. Hora: 9:00 AM	1.6. Elaborado por: Laura Valencia
11.8. Lugar: Planta de Tratamiento Salitre	1.7. Temática: Recorrido Planta de Tratamiento y el Biosólido
1.4. Duración estimada: 3 horas	1.8. Población objetivo: Miembros del colectivo y comunidad en general del territorio

Justificación

La participación del colectivo en una jornada de restauración ecológica del bosque La Magdalena y en la posterior visita a la Planta de Tratamiento de Aguas Residuales (PTAR) Salitre representa una acción pedagógica, ambiental y política fundamental dentro del ejercicio de veeduría y articulación territorial que se viene desarrollando con distintas entidades del Estado.

Esta actividad fue posible gracias a la invitación de la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (EAAB), que, desde su componente social, ha promovido espacios de encuentro con organizaciones comunitarias para fortalecer procesos de restauración ambiental en zonas colindantes al río Bogotá. En este contexto, la participación del colectivo no solo respondió al llamado de siembra masiva de especies nativas, sino también a la necesidad de comprender a fondo las dinámicas de intervención que se están implementando sobre el territorio.

Durante la jornada, surgieron inquietudes sobre el uso de biosólidos como material de relleno en las zonas en restauración. Si bien se comprendía su papel en la mitigación de riesgos como inundaciones, no existía claridad sobre su origen y tratamiento. En respuesta a estas inquietudes, se gestionó una visita a la PTAR Salitre, donde se profundizó en los

procesos técnicos de descontaminación de aguas residuales y se conoció el ciclo completo que da origen al biosólido.

Estas acciones fortalecen el ejercicio de veeduría comunitaria y reafirman el compromiso del colectivo con el seguimiento, la comprensión crítica y la incidencia en los procesos institucionales que afectan directa o indirectamente el territorio. Estar en constante comunicación con entidades estatales permite no solo la defensa de lo común desde la participación ciudadana, sino también el acceso a información técnica y la generación de propuestas desde el conocimiento territorial y comunitario.

Descripción general

La visita a la Planta de Tratamiento de Aguas Residuales (PTAR) Salitre fue una actividad propuesta y facilitada por la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (EAAB) como parte de su estrategia de educación ambiental y fortalecimiento de la participación ciudadana. Esta experiencia permitió a los miembros del colectivo conocer en profundidad el proceso técnico y ambiental que se lleva a cabo en la planta, en el marco del Plan de Saneamiento del Río Bogotá. Durante el recorrido guiado se abordaron temas como la ruta del agua residual, el funcionamiento de los sistemas de pretratamiento, decantación, lodos activados y digestión, así como la producción de biosólidos y biogás. La actividad contribuyó al ejercicio de veeduría territorial, fortaleciendo el vínculo entre la comunidad organizada y las entidades estatales, y generando conciencia sobre la importancia del uso responsable del alcantarillado, la disposición adecuada de residuos y el papel colectivo en la descontaminación del río Bogotá.

Objetivo general

Reconocer el funcionamiento y los impactos ambientales de la PTAR Salitre como parte del sistema hídrico de Bogotá, fortaleciendo la comprensión sobre el ciclo del agua y sus implicaciones en el territorio.

Objetivos específicos

Identificar los procesos de tratamiento de aguas residuales y su relación con el río Bogotá.

Reflexionar sobre los efectos ambientales y sociales que genera el manejo de biosólidos en la cuenca.

Promover el diálogo de saberes entre la comunidad, el colectivo ObafinsukA y la EAAB para construir aprendizajes en torno al cuidado del agua.

Metodología

La visita a la Planta de Tratamiento de Aguas Residuales Salitre se desarrolló como una actividad pedagógica de carácter vivencial, estructurada en tres momentos clave: preparación, recorrido guiado y reflexión colectiva. Esta metodología buscó generar una experiencia significativa para los participantes, articulando la dimensión técnica del proceso de tratamiento de aguas con una mirada crítica desde el territorio y el ejercicio de la veeduría ciudadana.

1. Preparación y convocatoria

El colectivo fue convocado por la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (EAAB), desde su componente social, como parte del seguimiento a los procesos de restauración ecológica en zonas ribereñas. Previo a la visita, se contextualizó a los participantes sobre los objetivos de la actividad, la importancia del Plan de Saneamiento del río Bogotá y la relación entre el uso de biosólidos y las prácticas de restauración ambiental en áreas urbanas.

2. Recorrido pedagógico en la PTAR

La experiencia en la planta fue guiada por personal técnico y social de la EAAB. Inició con una presentación general en la maqueta arquitectónica, donde se explicó el funcionamiento de la planta y su papel en la descontaminación del río Bogotá. Posteriormente, se realizó un

recorrido por las distintas fases del tratamiento: zona de captación, cribado, decantación, tratamiento biológico, digestión de lodos, cogeneración de energía y producción de biosólidos. El enfoque fue pedagógico, permitiendo la interacción mediante preguntas, observación directa y el uso de materiales informativos.

3. Cierre y reflexión

Al finalizar el recorrido, se realizó un espacio de diálogo donde los participantes compartieron sus impresiones, inquietudes y aprendizajes. Este momento permitió conectar los conocimientos técnicos adquiridos con las realidades del territorio, cuestionar el papel de las instituciones en la gestión ambiental y reafirmar el compromiso comunitario en el ejercicio de control social, restauración y defensa del agua como bien común.

Anexo 30

BICIRECORRIDO

1. información básica	
1.1. Fecha: SEPTIEMBRE	1.5. DBC a cargo: ObafinsukA
1.2. Hora: 8:00 AM	1.6. Elaborado por: Laura Valencia
11.9. Lugar: Aula Viva ObafinsukA – Sendero Rio Bogotá – Cuenca Media Rio Bogotá	11.10. Temática: Recorrido en bicicleta, Sembrando Salud mental, importancia del territorio, Cartografía,
1.4. Duración estimada: 4 horas	1.8. Población objetivo: Juventud, Familia.

12. Justificación de la actividad

Esta propuesta de recorrido en bicicleta surge como una apuesta pedagógica territorial, comunitaria y de salud colectiva, orientada a propiciar procesos de reconocimiento del territorio a través del sendero ecológico construido por la CAR a lo largo del río Abuelo Bogotá. Este espacio se convierte en un escenario privilegiado para la reflexión, el esparcimiento consciente y la apropiación colectiva del entorno.

La actividad busca que jóvenes, familias y otros actores del sector se reencuentren con su territorio, no solo como un espacio físico, sino como un lugar vivo, simbólico y político. Por ello, se considera fundamental impulsar acciones que permitan comunicar, embellecer y resignificar esta zona, dotándola de un valor pedagógico y ecológico que refuerce el trabajo comunitario desarrollado desde el Aula Viva ObafinsukA y otros procesos presentes en la ronda del río.

Teniendo en cuenta que esta zona constituye la entrada al parque lineal del río Bogotá (y que actualmente enfrenta problemáticas como la acumulación de residuos sólidos, el deterioro ambiental y la limitada presencia institucional), se hace urgente implementar estrategias integrales que recuperen el espacio público desde una perspectiva educativa y comunitaria.

Desde este enfoque, el bicirecorrido se plantea no solo como una actividad recreativa, sino como una herramienta de transformación social y prevención. La actividad física al aire libre, como el ciclismo, mejora la salud física y mental, al tiempo que representa una alternativa efectiva para prevenir el consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA). Al ofrecer entornos saludables, seguros y colectivos, se promueve el uso positivo del tiempo libre, se fortalecen los vínculos sociales y se generan oportunidades reales para la construcción de estilos de vida autónomos y conscientes.

Esta iniciativa busca, además, ampliar el número de acciones multidisciplinares, autogestionadas y desarrolladas en espacios no convencionales, fomentando el sentido de pertenencia, la participación y el cuidado del territorio como bienes comunes. El movimiento, el cuerpo, el paisaje y la pedagogía territorial se integran aquí en una experiencia que articula salud, educación y prevención.

En definitiva, este recorrido en bicicleta cobra importancia porque representa una intervención comunitaria que promueve una visión crítica y transformadora del territorio, apostando por una geografía viva, pedagógica y comprometida con el bienestar individual y colectivo. Además que jóvenes y familias de la zona podrá reconectarse con su territorio de forma activa, reflexiva y saludable.

Objetivo general

Desarrollar un recorrido en bicicleta con jóvenes y familias del sector de la ronda del río Abuelo Bogotá, como estrategia de reconocimiento territorial, promoción de la salud colectiva y prevención del consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA), mediante actividades

pedagógicas al aire libre que fortalezcan la apropiación del espacio público y el sentido de pertenencia comunitaria.

Objetivos específicos

Realizar un bicirrecorrido por el sendero ecológico del río Abuelo Bogotá con al menos 15 participantes, integrando actividad física al aire libre y paradas pedagógicas con mapas comunitarios, como estrategia para fomentar el uso saludable del tiempo libre, promover el bienestar físico y mental, y prevenir el consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA) a través del fortalecimiento de vínculos con el territorio.

Facilitar espacios de análisis y diálogo en puntos estratégicos del recorrido, utilizando cartografías comunitarias y archivos del proyecto ALO Sur, con el propósito de fortalecer la apropiación territorial, estimular el pensamiento crítico sobre las problemáticas socioambientales del entorno y generar reflexiones colectivas sobre el papel de la comunidad en su transformación y cuidado ecológico.

Desarrollar una jornada de cierre en el Aula Viva ObafinsukA, en la que se socialicen los aprendizajes del recorrido y se fortalezcan prácticas de autocuidado, prevención del consumo de SPA y salud mental comunitaria, mediante metodologías participativas y expresivas que favorezcan la reflexión emocional, el diálogo colectivo y la construcción de bienestar en comunidad.

Descripción general:

La iniciativa **“Bicirecorrido por el río Abuelo Bogotá”** busca fomentar el reconocimiento territorial, la salud colectiva y la prevención del consumo de SPA mediante un recorrido en bicicleta con jóvenes y familias del sector. A través de paradas pedagógicas con mapas comunitarios y archivos del proyecto ALO Sur, se promoverá la reflexión crítica sobre el territorio. La actividad finalizará con una jornada en el Aula Viva ObafinsukA para compartir aprendizajes, fortalecer el autocuidado y promover el bienestar físico, mental y comunitario.

Metodología

Esta se desarrollará a través de tres actividades de impacto, cada una diseñada para generar experiencias significativas de aprendizaje, participación y transformación en al menos 15 beneficiarios. Todas las acciones estarán mediadas por metodologías participativas, pedagógicas y sensibles al territorio, con enfoque en la prevención, la salud colectiva y el reconocimiento comunitario del espacio.

1. Bicirrecorrido guiado por el sendero ecológico del río Abuelo Bogotá

Se llevará a cabo una jornada de recorrido en bicicleta con mínimo 15 participantes del sector (jóvenes y familias), en la que se promoverá el uso saludable del tiempo libre y el ejercicio físico como estrategia de bienestar. Durante el trayecto se realizarán pausas activas, ejercicios de respiración y movimiento consciente. Esta actividad fomentará el autocuidado corporal, el disfrute del espacio público y la integración comunitaria, mientras se introduce de manera inicial el vínculo con el territorio a través de preguntas como:

- *¿Cómo percibes el río Funza?*
- *¿Qué relación tienes con este río?*

- *¿Qué palabras usarías para describir este espacio hoy?*

2. Paradas pedagógicas de análisis territorial

Durante el recorrido, se harán al menos cuatro paradas estratégicas en puntos clave del río, donde se desarrollarán actividades de diálogo y análisis colectivo utilizando mapas contruidos por la comunidad y materiales del proyecto ALO Sur. Estas sesiones invitan a pensar críticamente el territorio, incorporando preguntas como:

- *¿Desde dónde habitamos el río Abuelo Bogotá?*
- *¿Quiénes cuidan el río y quiénes lo descuidan?*
- *¿Qué voces faltan cuando hablamos del río y su cuidado?*
- *¿Qué pasaría si este río desapareciera o fuera privatizado?*

Estas preguntas activan la reflexión sobre las dinámicas sociales, ambientales y políticas que atraviesan el espacio habitado, promoviendo la apropiación crítica del territorio y el sentido de corresponsabilidad.

3. Jornada de cierre en el Aula Viva ObafinsukA

Al finalizar el bicirrecorrido y tras un breve descanso en el Aula Viva ObafinsukA, se facilitará una dinámica emocional sencilla y significativa. Cada participante recibirá una hoja y se invitará a que, de forma libre, escriba o dibuje una palabra, imagen o símbolo que represente lo que se lleva del recorrido: una emoción, una reflexión, una pregunta o algo que descubrió del territorio o de sí mismo.

Luego, en un círculo de palabra quienes deseen podrán compartir su símbolo o palabra con el grupo. No se busca profundizar en relatos, sino cerrar el proceso con un gesto de conexión, escucha y cuidado colectivo. Esta actividad permite integrar lo vivido desde lo

emocional, valorando las distintas formas de sentir y resignificando la experiencia como algo personal y compartido.

En el círculo de la palabra, se compartirán esas representaciones junto a nuevas preguntas que inviten a la imaginación, como:

- *¿Qué te llevas del recorrido?*
- *¿Cómo te gustaría que fuera este lugar dentro de 10 años?*
- *Si este río pudiera hablar, ¿qué nos diría?*

Este espacio busca integrar las emociones, estimular el pensamiento crítico y fortalecer prácticas de autocuidado, salud mental comunitaria y prevención del consumo de SPA, desde el diálogo y la escucha mutua.

Insumos del plan de trabajo

- Triciclo de carga o bicicargo: para llevar el material de la actividad.
- Hidratación y alimentos saludables
- Herramienta
- Mapas cartográficos desarrollados por la misma comunidad y documentos de la intervención estatal del territorio que estamos recorriendo.

Anexo 31

PAJAREO Y SALUD MENTAL

1. información básica	
12.8. Fecha: Septiembre	1.5. DBC a cargo: Obafinsuka
1.2. Hora: 7:00 AM	1.6. Elaborado por: David Guerrero
12.9. Lugar: Aula Viva Obafinsuka – Ecosistema La Magdalena	1.7. Temática: Recorrido de observación de aves y reconocimiento de problemáticas ambientales del ecosistema la magdalena
1.4. Duración estimada: 4 horas	1.8. Población objetivo: Juventud, Familia.

Introducción

Esta actividad se inscribe dentro del proceso de educación ambiental que el colectivo ha venido consolidando en los últimos años en articulación con diversos actores territoriales. Esta jornada fue orientada por el profesor David Guerrero, miembro activo del colectivo, quien ha acompañado y promovido experiencias pedagógicas centradas en el reconocimiento de la biodiversidad como parte fundamental de la vida barrial y de la salud colectiva.

El diseño y desarrollo de esta actividad responde a una lógica de continuidad en el trabajo comunitario, ya que forma parte de la planificación conjunta de acciones que se han venido realizando con David, en el marco de nuestra práctica territorial. A través de esta experiencia, no solo se busca generar conciencia sobre las especies de aves presentes en la zona y su importancia ecosistémica, sino también fomentar el vínculo afectivo con el entorno, fortalecer la memoria ambiental y promover espacios de bienestar comunitario mediante el contacto respetuoso con la naturaleza.

Esta actividad también permitió identificar dinámicas ecológicas locales, reconocer zonas verdes de valor para la vida cotidiana y abrir un diálogo entre el conocimiento científico y el saber territorial, reafirmando la apuesta del colectivo por una pedagogía contextualizada, sensible y transformadora.

Justificación de la actividad

El “pajareo” u observación de aves es una actividad que viene tomando popularidad desde hace un tiempo en Bogotá y en la huerta Obafinsuka se ha venido efectuando como medio para reconocer nuestro territorio y generar apropiación del conocimiento y sentido de pertenencia, además un comentario recurrente al finalizar nuestras pajareadas es que la observación de aves lo deja a uno muy tranquilo y con una perspectiva distinta de las cosas. Ya que la observación de aves es una práctica que permite conectar a las personas con la biodiversidad a través de una experiencia directa, contemplativa y sensorial y toma un valor agregado al hacerse cerca a los lugares de residencia de las personas, descubriendo un nuevo ecosistema “rural” casi que en medio de la urbanización de Bogotá, realmente estos predios periurbanos podrían entrar a jugar un papel importante en cuanto a la salud mental colectiva pues además en la localidad de 168ará168so o bosa por ejemplo escasean lugares verdes, en ese orden de ideas llevar a la comunidad vecinal a estos lugares y enseñarles además de forma guiada la biodiversidad del sitio y una interpretación ambiental, pudiera ayudar a desarrollar una mirada crítica y sensible sobre los ecosistemas, favoreciendo una comprensión profunda de las dinámicas ambientales, los conflictos territoriales y el valor de la biodiversidad local.

Además la observación de aves implica escuchar y desconectar de las rutinas cotidianas, de modo que reduce el estrés y la ansiedad y mejora el estado de ánimo al contemplar un lugar bello y en paz activando así en las personas ciertas zonas del cerebro

asociadas al placer y la calma, en este sentido el pajareo se podría comparar con actividades como el “mindfulness” o practicas similares de concentración, atención plena o meditación, pues implica concientizar a la persona sobre sus sentidos pero manejando al margen usando la paciencia y la concentración y el silencio requeridos para que un ave no se asuste y vuele.

La observación de aves, al ser una actividad que fomenta la atención plena, el contacto con la naturaleza y la construcción de vínculos positivos con el territorio, puede actuar como una herramienta de prevención y reducción de riesgos frente al consumo de sustancias psicoactivas, especialmente en contextos urbanos con pocas alternativas de esparcimiento saludable. Al ofrecer experiencias significativas de bienestar, curiosidad y comunidad, el pajareo contribuye a disminuir el estrés, canalizar emociones y ocupar el tiempo libre de forma constructiva, fortaleciendo factores protectores individuales y colectivos.

Objetivo general

Promover el bienestar emocional y la salud mental comunitaria a través de una experiencia de observación de aves guiada en el socioecosistema la Magdalena, fortaleciendo la apropiación del territorio y la valoración de la biodiversidad local. Aforo mínimo 15 personas.

Objetivos específicos:

- Fomentar prácticas de atención plena, relajación y conexión emocional y sensorial con el entorno mediante ejercicios de silencio y observación durante el recorrido.

- Reconocer la biodiversidad avifaunística del ecosistema la Magdalena mediante el uso de guías de campo propias del sitio, aprender a usar herramientas como aplicaciones de pajareo y dar un panorama ambiental del sitio.

- Generar apropiación afectiva y sentido de pertenencia al territorio a través del contacto directo con el paisaje, el diálogo colectivo y la vivencia de una experiencia marcante

Descripción general:

A través del pajareo guiado, se busca fomentar la salud mental colectiva, generar apropiación del entorno y fortalecer el vínculo con la biodiversidad local mediante tres momentos clave: una conexión sensorial inicial, un recorrido de observación y escucha activa de aves acompañado de interpretación ambiental, y un cierre reflexivo a través de ejercicios participativos y de memoria colectiva.

Metodología

Esta jornada de observación de aves y reconocimiento del territorio está diseñada para propiciar una experiencia significativa de aprendizaje, participación y cambio de paradigma. La metodología general se fundamenta en enfoques participativos, sensibles al contexto territorial y enfocados en el bienestar colectivo, el cuidado del entorno y también el fortalecimiento comunidad-naturaleza.

Momento 1: Conexión sensorial con el entorno

La jornada comenzará a las 7:00 a.m. en la huerta comunitaria obafinsukA, donde se dará la bienvenida al grupo y se presentará la actividad general de la jornada. Se explicará en qué consiste el pajareo o la observación de aves como una práctica de conexión con la naturaleza, de reconocimiento del territorio y de bienestar personal y colectivo, luego del saludo, se realizará una breve introducción al uso de los binoculares, dándole unos binoculares por pareja a los participantes y explicando la forma adecuada de ajustar el enfoque y observar sin generar incomodidad. A continuación, se entregará una guía de campo del socioecosistema La Magdalena (Especificada en los insumos del plan de trabajo) a una o dos personas por pareja, para facilitar la identificación de las aves que se encontrarán durante el recorrido.

Momento 2: Observación, apropiación del conocimiento y caminata tranquilizante

Iniciará el recorrido de pajareo guiado, en donde los participantes observarán aves mediante la observación directa, la escucha e 171ará171so el reconocimiento de comportamientos, apoyados por los guías y la guía de aves del socioecosistema la Magdalena. Durante el trayecto se realizará una interpretación ambiental del territorio, abordando sus problemáticas y explicando por qué ciertas especies, como los búhos, habitan allí. Se observarán nidos, sitios de percha y elementos naturales que contrastan con la rutina urbana. Además se hablará de ciertas especies insignia del lugar como el buho orejicorto bogotano y la monjita bogotana, dos especies que sobreviven en las periferias de la ciudad y demuestra resiliencia y fuerza. En un punto del recorrido se hará una pausa de silencio de 5 minutos, en la que las personas **identificarán aves solo por su canto; primero de forma intuitiva y observando la 171ará de aves en la cual se encuentra para cada ave del ecosistema una onomatopeya de sus sonidos** y luego confirmaremos mediante la aplicación Ebird. Este momento busca despertar la curiosidad, generar asombro y permitir una experiencia de impacto que generalmente sucede al ver ciertas aves de difícil observación pero que son comunes en el ecosistema la magdalena.

1. Momento 3: Cierre reflexivo y círculo de la palabra

Al finalizar el recorrido se regresará a la huerta comunitaria para cerrar la jornada con una actividad participativa y sencilla que permita recoger las percepciones y emociones de los participantes. Cada persona recibirá un papel donde podrá escribir de forma anónima o personal una palabra, dibujo o breve reflexión relacionada con lo vivido durante el pajareo. Esta herramienta busca facilitar una conversación colectiva guiada, en la que se escuche cómo fue la experiencia, qué aves recordaron, qué les sorprendió y cómo se sintieron al observar y reconocer el territorio desde otra mirada. El objetivo de este momento es hacer más medible el impacto emocional y formativo de la actividad, fortalecer el sentido de comunidad y fomentar una apropiación afectiva del entorno.

Durante el recorrido se usará la cámara y el teleobjetivo adquiridos mediante esta iniciativa para hacer nuestros primeros registros fotográficos a distancia de las aves del territorio, de igual forma se usará para registrar momentos clave de la actividad para su posterior socialización en redes sociales.

13. Insumos del plan de trabajo

- Binoculares
- Guías de campo de las aves del socio ecosistema la magdalena.
- Cámara digital y teleobjetivo

Anexo 32

CICLO DE CINE CONSCIENTE

1. información básica	
1.1. Fecha: Septiembre y octubre	1.5. Responsable: ObafinsukA
1.2. Hora: 6:00 PM	1.6. Elaborado por: Juan David Cuesta, Colectivo ObafinsukA
13.8. Lugar: Diferentes lugares del Territorio	1.7. Temática: Cine Consciente
1.4. Duración estimada: 2 horas	1.8. Población objetivo: Miembros del colectivo y comunidad en general que habita en el territorio.

Justificación

El *Ciclo de Cine Consciente* fue desarrollado como una actividad pedagógica y cultural que busca consolidar procesos de reflexión colectiva en el territorio a partir del lenguaje audiovisual. Esta propuesta surge como continuidad de experiencias previas de proyecciones comunitarias realizadas junto a la Biblioteca Pública El Tintal, que evidenciaron el interés de la comunidad por generar espacios de encuentro en torno al cine, no solo como entretenimiento, sino como medio para aprender, dialogar y transformar.

Desde el colectivo se planteó organizar este ciclo como una actividad regular que permitiera ampliar miradas, despertar conciencia y fortalecer el pensamiento crítico frente a problemáticas sociales, ambientales y culturales. Las películas seleccionadas fueron elegidas por su capacidad de invitar a la reflexión sobre el modelo de vida actual, la relación con el entorno, la identidad territorial y la construcción de memoria. Cada proyección fue acompañada de un espacio de diálogo comunitario, permitiendo una lectura colectiva desde las experiencias del barrio.

Esta actividad es relevante dentro del proceso comunitario porque promueve el uso del arte como herramienta educativa, fomenta la apropiación del espacio público y fortalece los

lazos entre habitantes del sector. Además, se enmarca en el ejercicio de pedagogía popular que viene construyendo el colectivo, en constante articulación con otras organizaciones y entidades, apostando a una educación situada, crítica y transformadora desde el territorio.

Objetivo general

Promover la reflexión crítica y la conciencia colectiva frente a las problemáticas sociales, ambientales, económicas y culturales de la actualidad, mediante la proyección de audiovisuales en espacios públicos del barrio, que fortalezcan el diálogo comunitario y el pensamiento consciente desde una perspectiva territorial y popular.

Objetivos específicos

Fomentar espacios de encuentro y diálogo comunitario, donde a través del cine se generen debates, reflexiones y aprendizajes colectivos sobre las dinámicas globales y su impacto en lo local.

Visibilizar y sensibilizar a la comunidad sobre las problemáticas socioambientales, culturales y políticas que atraviesan los territorios, utilizando el lenguaje audiovisual como herramienta pedagógica y transformadora.

Fortalecer la apropiación del espacio público como escenario para la educación, la cultura y la organización comunitaria, promoviendo el arte como medio para construir conciencia crítica y participación social.

Descripción general

Es una actividad pedagógica y comunitaria orientada a generar espacios de reflexión crítica a través del cine, con el propósito de fortalecer el diálogo territorial, visibilizar problemáticas sociales y ambientales, y fomentar el pensamiento colectivo desde una perspectiva popular. La propuesta surge de experiencias previas con la Biblioteca Pública El

Tintal y se proyecta como una acción articulada entre colectivos, comunidad y espacio público, integrando logística autogestionada, selección temática de películas y conversatorios que permitan leer la realidad desde nuevas miradas.

Metodología

La metodología implementada durante el Ciclo de Cine Consciente se basa en los principios de la educación popular y el aprendizaje comunitario desde el territorio. Las sesiones se estructuraron en tres momentos clave:

1. **Ambientación y acogida comunitaria:** Cada sesión inició con la instalación del espacio (carpa, sillas, sonido, alimentos) en coordinación con los colectivos participantes. Se generó un ambiente cálido que invitara al encuentro horizontal, integrando a vecinos, jóvenes y familias del barrio.
2. **Proyección audiovisual contextualizada:** Antes de cada proyección, se compartió una breve introducción que explicaba el contenido y los objetivos de la película o documental. Aunque no se presentaron las fichas técnicas completas, sí se abordaron aspectos relevantes como el contexto de producción, el enfoque temático y el valor testimonial o simbólico de la obra, lo cual permitió anclar la experiencia cinematográfica al contexto colombiano y barrial.

FICHAS TECNICAS

FICHA TÉCNICA N° 1

Título	Al Borde del Río
Género	Documental
Dirección	Daniel A. Velasquez-Mantilla

País	Colombia
Año	2009
Duración	40 minutos
Síntesis	<p>Este documental busca exaltar la voz de los habitantes del borde occidental de Bogotá, los cuales reclaman poder participar de los planes de renovación urbana que se proyectan en la ciudad. Es el retrato de varios testimonios que narran su lucha permanente por el derecho a la ciudad con el cual se pretende transgredir el código del olvido al cual han sido sometidos.</p>
Enlace:	https://youtu.be/HHmGCT22MT8?si=C0VwOcBaOPnCyfmB



FICHA TÉCNICA N° 2

Título	Chiribiquete: Un viaje a la memoria ancestral de América
Género	Documental
Dirección	Juan José Lozano
País	Colombia
Año	2025
Duración	90 minutos
Síntesis	<p>El documental permite conocer el Parque Nacional Chiribiquete, territorio sagrado y biodiverso habitado por pueblos indígenas. Es un recurso educativo para trabajar el respeto por la naturaleza, la espiritualidad ancestral y la importancia de conservar los ecosistemas estratégicos. Facilita reflexiones sobre el territorio como sujeto vivo y la defensa de la vida.</p>



FICHA TÉCNICA Nº 3

Título	Planeta Libre (La Belle Verte)
Género	Ficción / Comedia / Ciencia Ficción
Dirección	Coline Serreau
País	Francia
Año	1996
Duración	1h 39 minutos
Síntesis	<p>Esta película invita a reflexionar sobre los modos de vida modernos desde una mirada crítica, resaltando valores como la cooperación, el respeto por la Tierra y la simplicidad voluntaria. Es útil para abrir discusiones sobre el modelo de consumo, la desconexión con la naturaleza y las posibilidades de imaginar otras formas de habitar el mundo.</p>



FICHA TÉCNICA N° 4

Título	Los Viajes del Viento
Género	Ficción / Drama / Musical
Dirección	Ciro Guerra
País	Colombia
Año	2009
Duración	120 minutos
Síntesis	<p>Esta película narra la travesía de un juglar vallenato por el Caribe colombiano, resaltando el valor de la tradición oral, la música como memoria cultural y la transmisión de saberes. Es ideal para trabajar temas de identidad, patrimonio cultural y aprendizaje popular desde el arte y el territorio.</p>



3. **Diálogo colectivo y análisis crítico:** Posterior a la proyección, se propiciaron espacios de diálogo abierto, guiados por preguntas orientadoras que permitieron a los asistentes compartir reflexiones, emociones y experiencias personales relacionadas con los temas tratados. Se valoró especialmente el análisis de elementos como la narrativa, los planos, la música, el simbolismo y el enfoque ético del filme, sin caer en tecnicismos, pero promoviendo una lectura crítica de las imágenes y sus sentidos.

Este enfoque metodológico no solo facilita el acceso al cine desde una mirada sensible y comunitaria, sino que también fortalece el pensamiento crítico, la expresión oral y la apropiación de los espacios públicos como escenarios de aprendizaje colectivo y transformación social.

Anexo 33

Cuadro de sistematización basado en el de Hugo Martínez (2020)

Obafinsuka	FICHA DE REGISTRO DE EXPERIENCIA – AULA VIVA OBAFINSUKA	
Fecha:		
Lugar:		
Hora:		
Nombre de la actividad:		
Objetivo general		
Objetivos específicos		
Responsable		
Logística		
Actividad	Descripción	Responsable
Taller		
Actividad	Descripción	Responsable
Lugar:	Descripción	
Proyección:		
TERRITORIO ANCESTRAL		
PARTICIPANTES		
UBICACIÓN		
NOMBRE DE LA EXPERIENCIA		
LUGARES IMPORTANTES DEL CONTEXTO TERRITORIAL		
FECHA DE LA ACTIVIDAD		ANEXOS

Anexo 34

Cuadro de sistematización basado en la perspectiva de Oscar Jara

SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTA				
Nombre:				
Fecha:				
Lugar:				
Entrevistador/a:				
Objetivo de la entrevista:				
Contexto:				
1. Síntesis general de la entrevista				
<i>(Un relato de 1-3 párrafos)</i>				
2. Categorías de análisis				
Categoría 1:				
Hallazgos:				
Citas:				
Categoría 2:				
Hallazgos:				
Citas:				
Categoría 3:				
Hallazgos:				
Citas:				
3. Interpretación / Reflexión				
<i>(Tu análisis propio)</i>				
4. Conclusiones				
<i>(Lo que aporta la entrevista al proceso de investigación o al proyecto comunitario)</i>				