

Recibido: 06 | 06 | 2017

Evaluado: 17 | 07 | 2017

Cómo citar este artículo: Pino-Rúa, Y. A. y Valderrama-Cano, L. Y. (2017). Sistematización del proyecto “Los parques educativos: espacios públicos para el ejercicio ciudadano y la construcción de paz en 18 municipios del suroeste antioqueño” *Revista Aletheia*, 9(2), 214-241.



Sistematización del proyecto “Los parques educativos: espacios públicos para el ejercicio ciudadano y la construcción de paz en 18 municipios del suroeste antioqueño”

Systematization of the Project “Educational Parks: Public Spaces for Citizen Exercise and Peace Building in 18 Municipalities of Antioquia’s Southwest”

Sistematização do projeto “Os parques educativos: espaços públicos para o exercício cidadão e a construção de paz em 18 municípios do Sudeste de Antioquia

Yolanda Astrid Pino-Rúa* | Leydy Yurbihet Valderrama-Cano**

* Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente-investigadora, Fundación Cinde, Sabaneta. Correo electrónico: ypino@cinde.org.co

** Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales/Cinde. Docente Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, Medellín. Correos electrónicos: lvalderramadocente@gmail.com, leydy.valderrama@tdea.edu.co Código ORCID: 0000-0002-8984-6146.

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de la sistematización del proyecto: “Los parques educativos: espacios públicos para el ejercicio ciudadano y la construcción de paz”, ejecutado por la fundación Cinde con el acompañamiento y la financiación de las fundaciones SURA y Bancolombia. La intención inicial de esta iniciativa fue contribuir al desarrollo de habilidades en los líderes para la formulación e implementación de propuestas favorables a la construcción de paz y al ejercicio de la ciudadanía. El proyecto se desarrolló durante diez meses, entre junio del 2015 y abril del 2016, y se realizaron encuentros pedagógicos experienciales, formulación de iniciativas comunitarias, acciones de multiplicación de los aprendizajes y construcción de material didáctico, teniendo como eje central el juego y el reconocimiento del contexto. De esta experiencia se desprenden aprendizajes significativos tanto para los participantes como para las entidades involucradas en su desarrollo, que se presentan al final del artículo como lecciones aprendidas y que se convierten en claves importantes para los procesos de formación ciudadana y construcción de paz.

Abstract

The present paper is based on the experience of CINDE Foundation in the development of the project “Educational Parks: Public Spaces for Citizen’s Exercise and Peacebuilding”, executed with the support and funding of Sura and Bancolombia Foundations. The principal intention of this project was to contribute to the development of skills in leaders for the formulation and implementation of proposals favorable to the construction of peace and the exercise of citizenship. The training process was carried out for ten months, between June 2015 and April 2016. In this period, there were carried out experiential pedagogical meetings, formulation of communitarian initiatives, learning multiplication activities and construction of didactic material having as central axis the game and the recognition of the context. From this experience, meaningful learning emerged for the participants, CINDE, and the institutions that supported the process as well. This learning is presented at the end of the article as an important key to citizen formation and peace building

Resumo

Neste artigo apresentam-se os resultados da sistematização do projeto: “Os parques educativos: espaços públicos para o exercício cidadão e a construção de paz”, realizado pela fundação Cinde em parceria e financiado pelas fundações SURA e Bancolombia. A intenção inicial dessa iniciativa foi contribuir ao desenvolvimento das habilidades nos líderes para a formulação e implementação de propostas favoráveis à construção de paz e ao exercício da cidadania. O projeto desenvolveu-se durante dez meses, entre junho de 2015 e abril de 2016. Foram realizados encontros pedagógicos experienciais, formulação de iniciativas comunitárias, ações de multiplicação das aprendizagens e construção de material didático, levando como eixo central o jogo e o reconhecimento do contexto. Dessa experiência surgem aprendizagens significativas, tanto para os participantes quanto para as entidades envolvidas no seu desenvolvimento, que são apresentadas no final deste artigo como lições apreendidas que se convertem em chaves importantes para os processos de formação cidadã e construção de paz.

Palabras clave

Formación ciudadana; construcción de paz; educación experiencial; lúdica; sistematización; apropiación de lo público.

Keywords

Citizen formation; peace building; experiential education; playfulness; systematization; appropriation of the public.

Palavras chave

Formação cidadã; construção de paz; educação experiencial; lúdica; sistematização; apropriação do público.

A través de este proceso de sistematización se reconstruyen las experiencias y los saberes generados desde el proyecto “Los parques educativos: espacios públicos para el ejercicio ciudadano y la construcción de paz en 18 municipios del suroeste antioqueño”, buscando develar los aprendizajes, las transformaciones y los hallazgos obtenidos en su implementación.

Este artículo da cuenta del proceso de sistematización implementado y de los hallazgos obtenidos. Buscando una mayor comprensión de lo acaecido, se estructura en los siguientes apartados:

La primera parte, “Sobre la sistematización”, da cuenta tanto de la noción de sistematización que guió el proceso de reflexión sobre la experiencia, como de la ruta metodológica que se implementó para el desarrollo de este. Además, se muestran las concepciones teóricas sobre participación, paz, legalidad, ciudadanía y gestión de lo público, mediadoras del proceso.

Posteriormente, se presentan los “Resultados” de la sistematización, respondiendo a la pregunta: ¿cómo se logró? y evidenciando la situación inicial, el proceso de desarrollo y la situación final.

Así mismo, en el artículo se muestran los aprendizajes de los participantes expresados en la transformación de sus concepciones en torno a la ciudadanía, la paz, la legalidad y lo público.

Por último, y como parte fundamental de la sistematización, el artículo cierra con las lecciones aprendidas y las conclusiones en las que se destaca la vinculación de la teoría con la práctica, el juego como elemento

generador de aprendizajes significativos, el abordaje de la paz desde una perspectiva plural y el trabajo intergeneracional como riqueza de la experiencia.

Metodología

Sobre la sistematización

Debe decirse inicialmente que existen tantas definiciones o concepciones respecto a qué es sistematizar como diversas intencionalidades de acudir a este proceso. Tradicionalmente, esta palabra se ha asociado desde múltiples disciplinas con el ordenamiento, clasificación y hasta transcripción de información. Sin embargo, desde una perspectiva educativa y social, especialmente desde el enfoque de educación popular, la sistematización adquiere otra connotación y no puede entenderse separada de las prácticas, es decir, no se habla solamente de sistematización, sino de sistematización de experiencias, entendiéndolas como procesos complejos que se desarrollan en un tiempo y contexto determinado (social, económico, institucional), con unas intencionalidades específicas y la participación de unos actores concretos.

La sistematización de experiencias como concepto tampoco tiene una definición unívoca, sus concepciones varían según el énfasis que se haga o el enfoque que se adopte. Entre las definiciones más comunes, se encuentran:

La sistematización como recuperación de saber; la sistematización como forma de organizar las experiencias y poderlas comunicar; la sistematización como procesos de teorización; la sistematización como evaluación de las

prácticas sociales; la sistematización como mejoramiento de las propias prácticas. (Asociación de Proyectos Comunitarios, 2005, p. 4).

Entre estas concepciones, se pueden encontrar algunos acuerdos sobre la sistematización de experiencias, entre los que están: su reconocimiento como proceso que posibilita comprender lo que se hace; su valoración como facilitadora de la producción de conocimientos a partir de la reflexión sobre las propias prácticas; y su favorabilidad hacia la comunicación de las experiencias de acción o promoción social. Teniendo en cuenta la conjugación de estos tres elementos, podemos plantear con Martinic y Walker (1987) que la sistematización “es un proceso de reflexión a través del cual se recupera lo que los sujetos saben de su experiencia para poder comprenderla, interpretada y comunicarla, produciéndose así un nuevo tipo de conocimiento” (p. 11). En dicho proceso de reflexión, se ordena u organiza “lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado” (Martinic y Walker, 1987).

Según Jara (1998), podemos decir que se trata de una

Interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo [...]. (p. 13).

Debe aclararse que una sistematización de experiencias no da cuenta de una serie de hechos aislados, es decir, no se trata únicamente de narrar experiencias, describir procesos, clasificar experiencias por categorías comunes, u ordenar y tabular la información para, posteriormente, “hacer disertaciones teóricas con ejemplificaciones y referencias prácticas”, sino que trasciende el análisis de particularidades y aborda e interpreta la experiencia de manera conjunta (Asociación de proyectos comunitarios, 2005, citado en González, 2005, p.3), buscando comprenderla.

Siguiendo a Jara (2010), se pueden enunciar las siguientes utilidades de la sistematización de experiencias:

- Aportar a un diálogo crítico entre los actores de los procesos sociales o educativos.
- Aprender críticamente de nuestras experiencias para extraer aprendizajes que contribuyan a mejorarlas.
- Producir conocimientos y aprendizajes significativos a partir de la práctica.
- Compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares.
- Contribuir al enriquecimiento de la teoría.
- Aportar a la definición de políticas educativas, entre otras.

La sistematización de experiencias es además un dispositivo investigativo, pedagógico y político, pues permite

[...] develar identidades e intereses diferenciados, lógicas de intervención diversas y contradictorias sobre

realidades sociales; reconocer teórica y metodológicamente el pluralismo, provisionalidad, disenso y diferendo; retomar, recrear y recontextualizar potencialidades críticas de cada experiencia, descubrir pedazos de discursos y acciones que habían sido acallados; abrir compuertas que reprimían y concentraban información sobre decisiones y operaciones, dejando brotar lo que es posible comprender, comunicar, hacer y sentir. (Ghiso, 1998).

Finalmente, la sistematización de experiencias es también un proceso de producción mestiza de conocimientos sobre las prácticas sociales y educativas (Giraldo, 2008), es decir, un proceso que interpela la hegemonía de los referentes únicos, posibilitando la enunciación de otras voces y la construcción de conocimiento desde “el sur”, desde una apuesta transformadora y liberadora (Giraldo, 2008).

Enfoque de la sistematización

En afinidad con los objetivos de la sistematización, se acude al enfoque hermenéutico buscando interpretar la experiencia con todos los participantes de ella (incluyendo a quien sistematiza) y develando los sentidos que se da a lo vivenciado, “teniendo en cuenta el espacio sociocultural desde el cual cada uno [...] interpreta y lee la práctica” (Ghiso, 1998).

Siguiendo a Martinic (1991, p. 10), fundamentalmente se busca

Recuperar lo que los actores saben de la experiencia en la cual participan.
Analizar las informaciones e interpre-

taciones acumuladas a lo largo de la práctica para entender el sentido de los cambios que se intenta producir y de cómo ellos se producen.

Desde este enfoque se busca interpretar la experiencia desde una perspectiva no causal, no lineal, reconociendo las diferentes voces que constituyeron el proceso, pero “no solo como fuentes de información, sino como sujetos de análisis y como productoras de interpretaciones resultantes del diálogo con otras voces” (Pérez, Barrios y Zuluaga, 2010, p. 5).

Ruta de la sistematización: el proceso seguido para recuperar la experiencia del proyecto

La pregunta de la sistematización

¿De qué manera, las estrategias implementadas en el desarrollo del proyecto “Los parques educativos: espacios públicos para el ejercicio ciudadano y la construcción de paz”, implementado durante el 2015 y el 2016 en 18 municipios del suroeste antioqueño, contribuyen a la generación de transformaciones personales y ciudadanas y a la promoción de la cultura parque?

Los objetivos de la sistematización

Objetivo general

Visibilizar los aprendizajes, transformaciones y hallazgos obtenidos en el proyecto “Los parques educativos: espacios públicos para el ejercicio ciudadano y la construcción de paz”, en lo referido a la experiencia de promoción de la cultura parque en 18 municipios del suroeste antioqueño.

Objetivos específicos

- Identificar la relación entre lo propuesto y lo logrado respecto al proyecto, dando cuenta de las circunstancias y las condiciones que lo han favorecido y las dificultades que en su desarrollo se han presentado.
- Evidenciar las transformaciones que han vivido los participantes directos e indirectos en los 18 municipios del suroeste antioqueño en su relación con los parques educativos.
- Aportar a la re-creación y cualificación del proyecto mediante la identificación de elementos potenciadores derivados del análisis de sus condiciones actuales de funcionamiento.

Momentos de la sistematización (Ocampo y Berdegú, 2000)

Primer momento: recuperar la experiencia, recoger-generar y ordenar los datos necesarios

Esta etapa se estructura con el objetivo de buscar, recuperar y completar la información necesaria para poder responder a las preguntas planteadas y lograr los objetivos propuestos. Se comenzó por diseñar una batería general de preguntas que, con base en las intencionalidades de la sistematización, permitió profundizar cada uno de los momentos de desarrollo de la experiencia, e identificar la información con la que se contaba y la que era necesaria generar.

Se acudió a información derivada del proceso (propuesta formulada, documentos del proyecto, informes de avances, evaluaciones; diagnósticos locales, diagnósticos

regionales; actas, fichas de seguimiento, “lo que se tenía”), la cual se ordenó y priorizó quedándonos solo con aquella pertinente a las intencionalidades de la sistematización y, posteriormente, se acudió a los sujetos involucrados en la experiencia, directa e indirectamente, en términos de realimentar la información con la que se contaba. Para ello, se hicieron fichas de valoración, conversatorios, talleres de realimentación de la experiencia, entrevistas y grupos focales que permitieron evidenciar con los participantes sus valoraciones e interpretaciones sobre el proceso.

La información generada y recogida se agrupó según cada uno de los momentos del proyecto: situación inicial o surgimiento, proceso de implementación y situación final, buscando contar con un mapa general de la información recogida que permitiera analizarla. En el sentido descrito, se creó una matriz con los siguientes datos: momento de la experiencia al que pertenece (situación inicial, proceso de desarrollo, situación final), fuente, fecha, descripción de la fuente, contexto de producción y observaciones.

Segundo momento: análisis de la información, descomponer, buscar relaciones

En concordancia con los ejes de sistematización, se asumen como unidades temáticas de análisis los aprendizajes y las transformaciones logradas por los participantes a partir de su vinculación a este, con respecto a sus formas de entender y vivir la ciudadanía, lo público, la legalidad y la paz. Además, se indaga por las metodologías utilizadas en el proyecto.

Fue el momento de (re)conocer y analizar las relaciones que se dieron entre los

diversos elementos que confluyeron en la experiencia (sujetos, intereses, vínculos, dinámicas), y entender qué incidencia o peso tuvieron dichas relaciones en los resultados del proceso —logros, limitaciones, reveses— y sus proyecciones futuras.

En este momento, se analizaron también prácticas y circunstancias en términos de lograr una mayor comprensión del proceso, el rol de los sujetos participantes y el contexto.

Tercer momento: interpretación de los hallazgos, obtención de conclusiones

Para este momento, se retomaron los tres niveles de análisis interpretativo de la hermenéutica (Reguillo, 2007): (1) la "inter-textualidad", (2) las "evidencias vertidas en la realidad social" y (3) la "comprensión", a través de los cuales, en primer lugar, se identificaron los referentes conceptuales relacionados con las unidades temáticas de análisis. En palabras de Morgan, se explicitó la teoría que está en la práctica: los supuestos que ayudan a sustentar y a explicar la propuesta de intervención (1997, p. 69).

En segundo lugar, se retomaron los resultados del análisis de la información y se pusieron en diálogo con dichos referentes conceptuales, vinculando la teoría con la práctica, y buscando descubrir y explicitar la relación entre los conceptos teóricos inmersos en la práctica y el proceso vivido (Morgan, 1997).

En tercer lugar, se interrelacionaron los niveles de interpretación descritos, poniéndolos a conversar con la voz de los actores del proyecto, la cual se recogió también en

este momento a través de un conversatorio con los participantes y un taller reflexivo con los facilitadores de la experiencia.

Como limitación, debe precisarse que desde el inicio de la sistematización no se constituyó un equipo sistematizador con representantes de los distintos actores de la experiencia (por asuntos propios del alcance y la dinámica del proyecto), lo que afecta la calidad e intensidad de la participación de dichos actores en la interpretación.

En este momento, se buscó desentrañar las relaciones internas de la experiencia y sus contradicciones (Borjas, 2003), explicar el proceso vivido, los cambios que se produjeron, y los avances y limitaciones en relación con las propuestas que motivan el proceso. En síntesis, se procuró dar respuesta a las preguntas que nos planteamos, obteniendo algunas conclusiones y aprendizajes.

Redacción del informe, comunicación y apropiación de las lecciones

Este momento corresponde a la escritura del informe de sistematización y del presente artículo, buscando con ello socializar lo aprendido, promover su apropiación y dar nuevas pistas para el proceso y las reflexiones en el campo al cual nos hemos referido.

En dicho informe, se estructura un relato que da cuenta de forma analítica de la experiencia, diferenciando los diferentes momentos del proyecto (cruzados con el análisis del contexto): situación inicial y contexto; proceso de implementación y contexto; situación final y contexto, finalizando con la visibilización de las lecciones aprendidas.

En situación inicial y contexto, se presentan los antecedentes y el contexto de surgimiento del proyecto, los actores que influyeron en su construcción y las intencionalidades de este.

En proceso de desarrollo y contexto, se muestra cómo se desarrolló el proyecto, los actores implicados en este, y las orientaciones pedagógicas, metodológicas y didácticas que se tuvieron en cuenta en cada uno de los componentes desarrollados.

En situación final y contexto, se hace alusión a lo que se logró, dando cuenta de los resultados alcanzados, pero también de las opacidades o asuntos que no logra desarrollar el proyecto y los factores que influyeron en ello.

Finalmente, como resultado de la lectura global del informe y de los hallazgos obtenidos, se presentan las conclusiones sobre el proceso de sistematización, las *lecciones aprendidas* de la experiencia y algunas recomendaciones para futuras fases del proyecto o para experiencias afines.

Referentes conceptuales que orientaron el proceso de sistematización

Como referentes conceptuales de esta experiencia se encuentran los trabajados en su proceso de desarrollo. En su centro se encuentra el desarrollo humano como apuesta central, al igual que la paz, la ciudadanía, la legalidad y la gestión de lo público, y como fundamentos de lo metodológico se hallan la lúdica y el aprendizaje experiencial.

Formación de sujetos políticos y ciudadanía: una apuesta por el despliegue de los potenciales humanos

Entendemos con Sara Victoria Alvarado (2012) que el desarrollo humano es el punto de partida y de llegada de cualquier proceso social. Esto nos permite pensar al sujeto como individuo constructor de una biografía propia, que si bien interactúa con otros sujetos en un contexto determinado, posee un potencial propio y único para contribuir históricamente.

Esta concepción del sujeto y el desarrollo humano implica superar el sujeto individual y pensar en sujetos sociales colectivos e históricos, y generar procesos de formación de sujetos políticos que promuevan transformaciones internas del sujeto, que se expresen externamente y desde las cuales sea posible construir nuevas realidades. Dichos sujetos políticos deben ser reconocidos y reconocerse a sí mismos como seres históricos contextualizados, que en sus acciones y discursos evidencian no solo las normas, las pautas de comportamiento, los valores y las costumbres de la comunidad en la que viven, sino que, además, se asumen como creadores de la sociedad en la que viven, desde principios éticos y morales que valoran las diversas posibilidades de ser y hacer-se sujeto individual y colectivo (Alvarado, 2012).

En coherencia con lo expuesto, se considera que la formación ciudadana orientada a la construcción de la paz y al fortalecimiento de una cultura de la legalidad, la transparen-

cia y el buen gobierno no es asunto de un entrenamiento puntual para tal efecto, sino el resultado del despliegue de la subjetividad política de cada persona que deviene en un proceso histórico de configuración del nosotros y la vida en común, anclado en el fortalecimiento de potenciales humanos a nivel afectivo, comunicativo, creativo, ético-moral y político¹. (Luna, 2007; González, 2010).

El fortalecimiento del potencial afectivo: se refiere a la formación de sujetos que reconocen desde su biografía y su condición histórica los acontecimientos que dan cuenta de quienes son, de dónde vienen y qué historia van construyendo en espacios de encuentro con otros. Este potencial favorece la capacidad de desarrollar una conciencia del otro como igual, es decir, de reconocer sus múltiples expresiones identitarias y de pertenencia a distintas etnias, géneros, clases sociales, lugares, instituciones y opciones sexuales. Sin embargo, hemos aprendido que no basta con formar para reconocer al otro como igual, también es necesario aportar al desarrollo de la capacidad de amar al otro precisamente en su diferencia y en su condición de humano, pues solo la explicitación del sentimiento de dar y recibir afecto permite establecer redes de relaciones basadas en la reciprocidad, la legalidad y la apuesta del bienestar para todos.

El potencial comunicativo: el desarrollo de este potencial permite que los sujetos

reconozcan a los otros como interlocutores válidos, que hagan uso consciente del lenguaje y sean capaces de crear espacios, relaciones y diálogos horizontales asertivos y afectivos en los que se den intercambios de sentidos para la construcción alternativa de la vida en común, porque, según Arendt (1959), "es en la ausencia del poder de argumentación que aparece la violencia"; en este caso particular, la ilegalidad, la corrupción y el desinterés por lo público son los que tanto daño le hacen a nuestra sociedad.

El potencial ético-moral: se requiere el reconocimiento de la existencia de marcos axiológicos que regulen las relaciones intersubjetivas. Para promover la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de la paz y con la valoración de lo público, se requiere de sujetos que tengan la capacidad de respetar, ser justos, responsables, honestos y siempre en disposición de ampliar lo que estos marcos significan en la convivencia cotidiana, es decir que sean capaces de diferenciar entre el respeto y la obediencia por el temor a las consecuencias; se busca que sus decisiones se fundamenten no en el señalamiento sino en el reconocimiento de los fundamentos éticos de solidaridad y equidad. Este potencial facilita la ampliación del círculo ético de cada persona, es decir, la ampliación del campo en el cual ubica a aquellos por los que se preocupa, quienes merecen respeto y frente a quienes puede ser solidario.

El potencial político: parte del reconocimiento de la acción política como algo inherente al ser humano pero que necesita ser desarrollado mediante procesos de socialización y formación. La política se asume

1 Para la descripción de tales potenciales, se retoman elementos de las producciones de Luna 2007 y González 2010, para los módulos de Desarrollo Humano de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, del Convenio Cinde-Universidad de Manizales).

como un ejercicio innegociable que parte de lo individual pero se expresa en lo colectivo, cuyo fin es la configuración de sentidos y prácticas que garanticen el bien colectivo; por tanto, la política es en sí creación. Esta se realiza a través de discursos y prácticas sociales que afectan el bienestar individual y colectivo impactando las maneras como las personas se relacionan entre sí, es decir que en la medida en que se va desarrollando la vocación política habrá mayor disposición y capacidad para construir una vida en común regida por principios éticos y morales que son la base de todo buen gobierno.

Formar sujetos políticos es formar seres capaces de reconocer sus raíces en lo más profundo de la existencia, capaces de trascender las fronteras del individualismo para dejar de ser solos en el mundo y anclar sus historias en redes complejas de intersubjetividad que los ubican en procesos de interdependencia con otros. La acción con otros supone capacidad de sentir, implicarse, reconocer la diferencia y tramitar las pluralidades siempre en función de una construcción colectiva, sin que ello implique en ningún momento el abandono de las propias expectativas. Lo anterior implica procesos cognitivos que consolidan esquemas de descentramiento y de creatividad que permiten la emergencia de miradas abiertas y flexibles capaces de incorporar las miradas de otros, como base mínima de los procesos de construcción del nosotros como posibilidad del bien público y de los sentidos comunes. También implica un proceso de orden ético-moral basado en el respeto que reconoce, y la justicia que dignifica y que ocupa un lugar en la conciencia subjetiva e intersubjetiva como marco regulador de la acción social (Alvarado, 2012).

Una paz “imperfecta” que se construye y aprende a diario

La paz como construcción cultural ha sido ampliamente abordada en el mundo académico, de esta forma se reconoce que existen diversos enfoques, perspectivas históricas y autores que han ubicado la paz como objeto de conocimiento. Las apuestas más contemporáneas comprenden la paz desde la negación de antiguas creencias instauradas. En este sentido se considera que:

- *La paz no está hecha*, es responsabilidad humana construirla y considerarla nuestro futuro (Herrera Flores, citado por Abellán, 2012).
- *No existe una única paz, ni una paz perfecta*: siguiendo a Muñoz (2001), se considera más pertinente hablar de paces imperfectas ya que existe diversidad de individuos en diferentes espacios que tramitan pacíficamente sus conflictos, aportando cotidianamente a la construcción de paz.
- *Lo contrario a la paz no es la guerra* (Fisas, 1998, p. 349).
- *La paz no es un fin que se alcanza*, “sino que es un proceso dinámico y permanente que requiere de continuos esfuerzos” (López, 2001, p. 7).

El proyecto se construyó en una comprensión amplia de la paz que parte de la esfera personal y se expande a la intersubjetiva (Herrera, citado por Abellán, 2012), permitiendo no solo que las personas reconozcan la necesidad de un estado de paz mental y emocional, sino que aporten a ella en sus relaciones cotidianas.

La construcción de la paz se fundamenta en la capacidad que tienen los seres humanos para resolver sus diferencias desde la no-violencia, entendida como un proceso que implica la participación activa de diversos actores para comenzar a transitar por la búsqueda de alternativas que les permitan resolver pacíficamente los conflictos, lo que significa transformar creativamente la diferencia en oportunidad para la comunicación, el diálogo y el encuentro. Se asocia también a la capacidad imaginativa y creativa para la búsqueda de alternativas a partir de las cuales sea posible transformar una situación potencialmente violenta en iniciativas constructivas en las que se puedan enriquecer las diferencias y valorar las singularidades (Lederach, 2008).

Los espacios públicos como oportunidades para el ejercicio diverso de la ciudadanía

Lo público se asume desde tres acepciones diferentes pero complementarias (Rabotnikof, 2005). En primer lugar, es aquello de interés o de utilidad común a todos, lo que atañe al colectivo, lo que concierne a la comunidad. En segundo lugar, es lo que es y se desarrolla a la luz del día, lo manifiesto y ostensible; se asume como aquello que puede verse y que está a la vista de todos. Y en tercer lugar, es aquello de uso común, accesible para todos, abierto.

Los espacios públicos en esta propuesta no solo se conciben como equipamiento colectivo infraestructural, sino también como espacios de formación, aprendizaje y esparcimiento creativo; como escenarios de encuentro, intercambio y participación ciudadana; como lugares privilegiados para la

promoción de la cultura y el fortalecimiento del tejido social que pueden promover la creación y la consolidación de redes sociales, culturales y políticas que los apropien, cuiden y favorezcan su sostenibilidad. En esta línea, los parques educativos se asumieron como escenarios de interacción discursiva y de encuentro con el otro, materializando un nuevo sentido de lo público en el que prima la reconstrucción del vínculo social.

La lúdica como una dimensión humana fundamental en los procesos de aprendizaje

La lúdica es una dimensión del "desarrollo humano" tan valiosa como la laboral, la biológica, la afectiva, la ética, la política y la comunicativa. Es una acción de resistencia, transformación, identidad, encuentro con el otro y reconocimiento. La pedagogía crítica, el constructivismo, la pedagogía de la subjetivación, la pedagogía de la experiencia, entre otras, han unido sus voces para decirnos, de uno u otro modo, lo que expresa Jiménez (2012): "Para nadie es un secreto que aprendemos con mucha más facilidad aquello que nos produce goce y disfrute, a través de herramientas lúdicas de aprendizaje, ojalá acompañadas por el afecto y la comprensión que requiere el acto educativo".

Educación mediada por la experiencia: aprendizaje activo y con-sentido

La educación es un proceso vital, constante, necesario y transformador. No se aprende solo en la escuela, pues la familia, el barrio, los amigos y las organizaciones sociales y comunitarias son también escenarios fundamentales de aprendizaje. Así mismo, no se aprende de una única forma, cada vez

se reafirma con mucha más fuerza que el aprendizaje es un proceso constructivo, constante e inevitable que requiere motivación y alegría.

La educación alternativa está mediada por metodologías participativas, en las que se “aprende haciendo”. Dewey (1899, p. 25) afirma que tenemos historias, conocimientos, experiencias, expectativas, sueños, anhelos y miles de preguntas que requieren ser escuchadas. Según esto, se concibe la educación mediada por la experiencia no solo como la posibilidad que tiene el maestro o el facilitador de generar espacios creativos, participativos, dinámicos y experimentales dentro de los escenarios educativos para activar el asombro, la imaginación y el interés por los contenidos, sino, además, como la necesidad imperante de reconocer a los estudiantes como sujetos de conocimientos habitados por historias, vivencias, imaginarios, deseos y conocimientos que pueden colocarse en escena y que, al ser integrados a la acción educativa, movilizarían grandes transformaciones.

Resultados

Descripción de la experiencia: ¿cómo se logró lo que se logró?

Situación inicial y contexto: en búsqueda de la generación de una cultura parque

El proyecto de parques educativos inicia en medio de dos referentes contextuales importantes: el desarrollo de los diálogos de paz en La Habana y una marcada cultura de la ilegalidad en el departamento de Antioquia.

Estos elementos históricos motivan a los aliados de la experiencia a articularse en torno a un nuevo eje estratégico: la construcción de los parques educativos en el departamento de Antioquia.

Las intencionalidades de este proceso fueron:

- Generar espacios educativos que les permitan a líderes de 18 municipios del suroeste antioqueño apropiarse de los elementos conceptuales y metodológicos necesarios para aportar a la consolidación y sostenibilidad de la cultura parque.
- Contribuir al desarrollo de habilidades en los líderes para la formulación, implementación y evaluación de planes y propuestas favorables a la construcción de paz y al ejercicio de la ciudadanía en el espacio público de los parques educativos municipales.
- Diseñar e implementar estrategias pedagógicas que les permitan a los líderes reconfigurar escenarios sociales y políticos de cara a una resignificación de la cultura de la legalidad.
- Diseñar material didáctico que apoye la labor educativa de líderes de cada municipio, relacionada con la apropiación y conservación de los espacios públicos, la construcción de paz y la promoción de valores de respeto, legalidad y transparencia.

Los municipios seleccionados y en los que se desarrolló el proyecto fueron: Caramanta, Valparaíso, La Pintada, Santa Bárbara, Montebello, Betania, Hispania, Pueblorrico, Tarso, Titiribí, Jardín, Támesis, Jericó, Concordia, Ciudad Bolívar, Venecia, Salgar y Betulia.

Aunque se definieron unas estrategias generales de convocatoria, cada municipio constituyó en sí mismo un reto particular. La participación de las mujeres, los jóvenes, las organizaciones o las instituciones educativas fue diversa en cada territorio. Encontrar la forma de vincular a los habitantes a esta iniciativa generó aprendizajes significativos sobre el momento de convocatoria y sobre el proceso en general.

Proceso de desarrollo y contexto: encontrándonos para divertirnos y aprender

Reconociendo la importancia de la dimensión lúdica del desarrollo humano, el proyecto se implementó a través de cuatro componentes en los que se priorizó el aprendizaje experiencial y significativo, la lectura del contexto y la promoción de la aplicación de lo aprendido en los territorios.

Dichos componentes fueron:

- *Formación*: desarrollo de encuentros experienciales para el abordaje de diversas temáticas centrales.
- *Acompañamiento*: formulación de propuestas de multiplicación centradas en la paz y la ciudadanía.
- *Movilización*: acompañamiento para la ejecución de las propuestas formuladas por los participantes y actividades de apropiación de los espacios públicos.
- *Producción de materiales didácticos de apoyo a la labor educativa de los líderes*: producción de cartillas y juegos.

Valoración de la metodología del proceso: lo que dicen los participantes

Un espacio diferente a lo que habían vivido

El proyecto, retomando a Larrosa (2006), buscó ser experiencia, es decir, provocar transformaciones en quienes participaron, y generar recordación, no de las actividades realizadas, sino de las nuevas miradas, cuestionamientos y emociones provocadas.

Uno de los elementos del proceso que alcanza una mayor valoración por parte de los participantes es la utilización de una metodología experiencial en la que se priorizó el intercambio lúdico, la participación, el reconocimiento de los propios relatos, la integración de los asistentes, la lectura del contexto y el aprendizaje vivencial. Se reconoce en las voces de los participantes su sorpresa y gratitud al encontrarse con un espacio "diferente a lo que habían vivido", en el que se sintieron reconocidos e importantes y pudieron aprender de manera sencilla y divertida sobre temas que inicialmente imaginaron muy complejos: "[...] aprendemos con mucha más facilidad aquello que nos produce goce y disfrute, a través de herramientas lúdicas de aprendizaje, ojalá acompañadas por el afecto y la comprensión que requiere el acto educativo" (Jiménez, 2012, p. 2).

En este sentido, el proyecto acudió a técnicas grupales que permitieran que cada participante se supiera bienvenido y valorado en cada encuentro habilitado y en cada actividad realizada. Además, propició espacios en los que pudieron desahogarse,

y hablar desde sus realidades, pensamientos y emociones, reconociendo la formación comunitaria como un proceso humano, que requiere de espacios horizontales y situaciones que dinamicen más que el desarrollo de conocimientos “mercantiles” y competencias, y deriven en transformaciones personales y colectivas (Mora y Ortiz, 2016).

De igual manera, el juego con sentido fue un elemento privilegiado a nivel metodológico y, en palabras de los participantes, fue uno de los aspectos que generaron permanencia y continuidad, ya que a través de este y de los ejemplos cotidianos que se analizaban en cada encuentro los temas se hicieron más fáciles de abordar y de entender. Vale resaltar al respecto que un asunto común referido por los participantes fue el miedo inicial a que los temas abordados se quedaran, como en otros procesos en los que ya habían participado (por el título o como requisito por acceder a algún beneficio), en teorías abstractas y lejanas. Sin embargo, la metodología utilizada tendió un puente entre la teoría y la práctica (Mora y Ortiz, 2016, p. 30), permitiendo que se aterrizaran al mundo de la vida (cotidiana).

Otro elemento con alta valoración fue la reflexión sobre el contexto inmediato y las prácticas cotidianas, asunto que atravesó todos los encuentros. Para los participantes, cada reunión fue la posibilidad de pensar en la manera como las temáticas abordadas se relacionaban con la propia vida y en la forma en que se puede contribuir a transformar situaciones que antes de la participación se consideraban ajenas o inmodificables.

Se estima también, de manera positiva, la perspectiva apreciativa (Bengoa Gonzá-

lez y Espinosa, 2009) que tuvo el proceso. Según Cooperrider y Whitney (citados en Miranda, 2005),

[...] la indagación apreciativa (IA) es la colaboración en la búsqueda de lo mejor de las personas, su organización y el mundo a su alrededor. Involucra el descubrimiento sistemático de lo que le da la vida al sistema cuando este es más efectivo y capaz en términos económicos, humanos y ecológicos. Es una filosofía práctica para estar en el día con día y es también un proceso altamente flexible para involucrar a las personas en la construcción del tipo de organización, sociedad y, finalmente, mundo en el que quieren vivir. (p. 1).

Desde esta perspectiva, se procuró evidenciar los avances comunitarios frente a la paz (en clave de paz imperfecta) y frente a la legalidad, en lugar de hacer énfasis en lo negativo del conflicto y las prácticas ilegales. Este asunto tuvo una muy buena acogida de parte de los participantes, pues de forma dialógica les permitió descubrir capacidades personales y colectivas para la movilización y la creación, y cuestionar la indiferencia que a veces les habita, debido a su poca creencia en sí mismos y en que las transformaciones sociales no solo son posibles, sino que ya vienen ocurriendo:

Todos los participantes, tienen mucho que decir y aportar, pero su voz y sus acciones son ignoradas, incluso por ellos mismos, porque tradicionalmente se ha creído que el conocimiento y la capacidad de acción e incidencia, la tienen otros. (Arboleda, 2014, p. 124).

Un espacio intergeneracional e intercultural

También el diálogo intergeneracional se evalúa como significativo. En los encuentros confluyeron al mismo tiempo jóvenes y adultos, y la metodología utilizada permitió la conversación respetuosa, el aprendizaje y la construcción conjunta, lo cual se nombra en las evaluaciones de los talleres como una posibilidad de intercambiar, y reconocer las experiencias, creencias, historias y búsquedas de las personas adultas y las que los jóvenes están construyendo en relación con su ciudadanía, la historia de su territorio y el país.

Se resalta como un acierto metodológico el hecho de que las actividades desarrolladas permitieran, además, la confluencia equitativa entre personas de diferentes procedencias y con diferentes niveles educativos, lo cual favoreció el diálogo de saberes, entendido no como poner en escena los saberes que aportaban los sujetos que participaron de la acción educativa (Ghiso, 1993), la renuncia a lo que se sabía, la imposición o la aceptación acrítica de lo que el otro planteó, sino como espacio dialógico

[...] en el que se empiezan a tensionar intereses, entendimientos, concepciones, representaciones del mundo y es necesario trascender del simple hecho de hacerlos emerger en la interacción, hacia el carácter político del diálogo en sí mismo en el que haya disensos y también consensos. (Mejía, 2000, citado en Mora y Ortiz, 2016, p. 68).

La manera lúdica y dialógica en que se realizaron los talleres permitió (no sin tensiones) que las reflexiones fueran alimentadas por muchas voces, de diferentes maneras,

sin limitar o menospreciar a aquellos que no sabían escribir o que por primera vez se vinculaban a este tipo de espacios de participación comunitaria. Ello implicó intencionar el desarrollo de la capacidad de escucha y el análisis crítico frente a la realidad social, de búsqueda de alternativas creativas para su transformación (Arboleda, 2014, p. 36) y de reconocimiento de los saberes de aquellos con los que se interlocuta como fuente de conocimiento y configuración intersubjetiva. El diálogo es reconocer el saber del otro que también dialoga, puesto que no solo emite palabras sin sentido para que el otro las escuche sino que en estas palabras reflexiona sus vivencias y las transforma en saberes propios (Mora y Ortiz, 2016, p. 68).

Situación final y contexto

Una de las búsquedas del proceso de sistematización fue identificar las transformaciones y aprendizajes de los participantes del proyecto; ambos elementos van de la mano, ya que aprender conlleva a transformar.

El aprendizaje, según Bruner (1963),

[...] se basa en la categorización o proceso mediante los cuales simplificamos la interacción con la realidad a partir de agrupación de objetos, sucesos, o conceptos, la forma como el sujeto va dando cuenta desde la construcción del pensamiento y el lenguaje.

Sin embargo, dicho aprendizaje no se logra como seres aislados, sino que se da como un proceso en común (Bruner, 1984), en una interacción que, acompañada de la reflexión intencionada de la experiencia, va dando la capacidad de generar movimientos

en las actitudes, intereses y valores, es decir, si bien el aprendizaje pasa por la construcción de conocimiento o establece diferencias entre conceptos. Dicha diferenciación no solo es teórica, sino que se evidencia en una incorporación de esta en los pensamientos y las actitudes de los sujetos, al igual que en sus prácticas y en el compromiso de plantear reflexiones que sigan gestando procesos sociales transformadores.

Retomando lo anterior, es posible recoger los siguientes aprendizajes y transformaciones de los sujetos que podrían ponerse en el escenario de formación como aspectos significativos de la experiencia.

Aprendizajes de los participantes

Cambios en las concepciones de ciudadanía y de política

La generalidad de los participantes llega al proceso con una idea de la ciudadanía y de política cercana a lo que Nun (2000) denomina “gobierno de los políticos”, y que se relaciona con lo que O’Donnell (1997) enuncia como “democracia delegativa”. Esta es una concepción muy restringida de la ciudadanía que reduce su ejercicio al voto, no vislumbra la importancia de la participación más allá del contexto electoral y pone una responsabilidad cuasiabsoluta en la situación actual del país.

Otra concepción consideraba la política y la ciudadanía conceptos abstractos, aburridos y enredados que solo pueden comprender eruditos o especialistas, quienes en ocasiones se provechan de ello para sacar beneficios personales. Otra concepción opina que la política se relaciona con

la participación en las decisiones y acciones que configuran el rumbo del país, pero se ve limitada por la acción de la clase política, y la ilegitimidad de los espacios y mecanismos formales de participación. “Para algunos, la política es tarea de pocos, y para otros, tiene que ver con responsabilidades compartidas” y la búsqueda del bien común (Arroyo, 2005, pp. 78-79).

Si bien dichos modos de entender la ciudadanía y la política no se transforman totalmente, se puede evidenciar en el discurso de los participantes (especialmente de los más jóvenes) otras comprensiones al respecto. Varios jóvenes de las comunidades comenzaron a cuestionarse sobre el tema de participación ciudadana e indagaron sobre el concepto de cultura política, que en un inicio tomaron como referente exclusivo del Gobierno, pero, después, esta concepción se transformó a la idea de participación como ciudadanos. Así lo expresa uno de los participantes del proceso:

Se pensaba que la política solo era los gobernantes, aprendimos que nosotros los ciudadanos hacemos política cuando doy mi opinión o cuando estoy hablando entre personas de la comunidad. [...] Ciudadanía no es solo exigirle al Estado, es necesario un empoderamiento que permita que los ciudadanos asumamos un compromiso de cuidado y permanente relación con los parques y con todo lo público [...].

Un asunto que persiste es el fuerte escepticismo sobre las formas institucionales de hacer política y los elementos que le constituyen: la clase política tradicional (lo que nombran como “los políticos”), los partidos

políticos, y la efectividad de algunos espacios y mecanismos de participación, pues, según refieren, las personas que hacen parte de estos espacios o que tienen a su cargo la implementación de los mecanismos no son confiables y en muchos casos no cuentan con la preparación necesaria para representar los intereses de los demás ciudadanos.

Adicionalmente, se observa que si bien se avanza en evidenciar la importancia de involucrarse para incidir en la situación, sigue siendo un reto para algunos participantes dimensionar a cabalidad su responsabilidad política como "ciudadanos comunes" más allá del voto (Arroyo, 2005, p. 79). Este asunto se relaciona con que la noción de ciudadanía sigue, pese a las críticas que hacen de lo institucional, muy articulada a la democracia delegativa y al concepto de soberanía invertida de Botana (1988, citado en Arroyo, 2005):

Estas posiciones nos remiten a la concepción de "democracia delegativa" y pueden vincularse. Son los políticos los que deben actuar y, a lo sumo, si hacen las cosas bien, se les otorgará legitimidad. Toda la participación se reduce a la elección de los políticos de turno que van a gobernar, y partir de ese momento se diluyen todas las responsabilidades.

La soberanía invertida, por su parte, expresa la tendencia de las elites a construir sus propios apoyos políticos a posteriori, en lugar de ser los representantes de los intereses de los distintos sectores. Los soberanos son las clases dirigentes que necesitan legitimarse en el "pueblo", y no el "pueblo" que

elige a sus representantes de acuerdo a sus intereses y proyectos. (Arroyo, 2005, p. 80).

Con respecto a los espacios de participación, los entrevistados refieren la necesidad de configurar otras formas de participación y control, y de constituir o fortalecer otros espacios que rompan con las prácticas referidas.

Cambios en las concepciones de paz

Si bien los participantes del proyecto tenían a su llegada a estas concepciones heterogéneas sobre la paz, puede decirse que las más frecuentes eran:

- Su concepción de paz en singular, es decir, pensaban que la paz solo podría darse de solo una manera.
- La paz como la ausencia total del conflicto.
- La paz como la eliminación o sometimiento de "las personas malas".
- La paz como regalo divino, en el que se da la reconciliación del ser humano con Dios y sus semejantes.
- La paz como satisfacción completa de necesidades básicas (salud, educación, servicios públicos, vivienda, entre otros).
- En conexión con la paz, la concepción de que los procesos de negociación de conflictos son un asunto de expertos en los que poco tienen que ver los ciudadanos "comunes".

Estas interpretaciones no son ajenas al contexto sociopolítico nacional, y se relacionan también con las políticas de seguridad vigentes a nivel local, nacional e incluso mundial que instalan en el inconsciente

colectivo un “deber ser” social que, desde una concepción romana de *pax*, enfatiza en la coerción como elemento fundamental para la consecución del orden social (Arboleda, 2004, p. p67).

En los aprendizajes sobre la paz, los participantes refieren haber caído en la cuenta de que la paz no es ausencia de conflictos, sino que es una construcción permanente e imperfecta: “Antes creíamos que la paz era que no se presentaran conflictos [...], pero ahora sabemos que no es que no vamos a tener problemas, sino que podemos solucionarlos de otras formas”.

Con respecto a *la paz como regalo divino*, los participantes pudieron reflexionar sobre las limitaciones y las potencialidades del discurso religioso en clave de paz y sobre la importancia de cuestionar aquellas creencias que legitiman prácticas guerreras, excluyentes y opresoras.

El análisis de la *concepción de paz como exigencia de derechos les permitió evidenciar la estrecha relación entre paz y justicia social* (Arboleda, 2014), cuestionando la violencia estructural que provoca el sistema económico y político vigente, que se ve reflejada en desigualdad, pobreza, concentración de la riqueza y destrucción del medioambiente (Galtung, 1998, citado en Arboleda, 2014).

Así mismo, lo anterior les permitió reflexionar sobre la relación entre paz y solidaridad. Al respecto, manifiestan que su vinculación al proyecto les permitió comprender que la paz es principalmente una construcción personal que se proyecta en la relación con los otros, y que implica develar y tramitar los asuntos que no permiten estar en paz consigo mismo y estar en diálogo

permanente con los demás: “[...] la paz únicamente no es un bienestar individual, sino como algo vital para nosotros y los otros. [...] Además, aprendimos, o aceptamos, que la paz es algo que construimos todos los días y que se hace con otros”.

Adicionalmente, reflexionaron sobre el rol de cada uno en el posconflicto y evidenciaron los retos de la subregión del suroeste en un contexto de posacuerdo, en el que no solo se debe aprender a convivir con quienes se reintegran a la sociedad, sino, también, dar trámite a las incoherencias existentes actualmente entre los discursos estatales de paz y las políticas públicas relacionadas con la minería, las prácticas y los discursos violentos legitimados en las instituciones del departamento (y el país) y los factores familiares que dificultan la construcción de la paz.

Cambios en las concepciones de lo público

Al inicio del proyecto, la mayoría de participantes relacionaba lo público con el funcionamiento de las instituciones estatales, con servicios gratuitos y de mala calidad, y con caridad y asistencialismo, mientras que para unos pocos, estaba relacionado con lo que es de todos y “nos beneficia colectivamente”.

Algunas personas también mencionan lo público como algo que fue mejor en otra época, pero hoy está privatizado, en proceso de privatización o camino al deterioro, observándose una resignación frente a esta situación sin cuestionar las decisiones y trasfondos políticos de esta situación (Arroyo, 2005).

Con su vinculación al proyecto, algunos participantes mencionan que ampliaron

su comprensión de lo público más allá de aquello “que es propiedad del Gobierno”, Además, pudieron resignificar este concepto, entendiéndolo no solo en referencia a infraestructuras, sino también a espacios de encuentro para la deliberación y la construcción colectiva.

Además, a través de la estrategia llamada “Vamos al parque”, comprendieron, según mencionan, que no es que el espacio público sea peligroso, sino que requiere apropiarlo para evitar su acaparamiento por parte de grupos violentos o empresas.

Transformaciones personales

El desarrollo del proyecto se intencionó de modo que no solo se desarrollaran los contenidos y las actividades proyectadas, sino también para contribuir al despliegue de la subjetividad individual y la configuración de sujetos políticos agenciadores de cambios en sus realidades.

En este sentido, se promovió, en quienes se vincularon al proyecto, la comprensión de que las personas no están condenadas a seguir mandatos culturales y sociales, sino que están llamados a ser protagonistas de su propia vida, de su historia personal y social (Touraine, citado en Martínez, 2006, p. 129).

Uno de los asuntos que los participantes valoran positivamente del proyecto, en este sentido, es, según refieren, la contribución *a sus transformaciones personales en sus formas de pensar y actuar en relación con la ciudadanía, la legalidad, la paz y lo público.*

A continuación se da cuenta de dichas transformaciones, precisando que, teniendo en cuenta los alcances del proyecto, los

resultados alcanzados por este, y las moratorias vitales de quienes hicieron parte del proceso, es claro que en estos cambios no solo incidió su vinculación al proyecto, y que es necesario comprenderlos en una perspectiva más amplia que considere a estos sujetos en sus múltiples dimensiones y contextos.

Otras maneras de vivir la ciudadanía

Según manifiestan, una de las transformaciones personales que evidencian es “una mayor conciencia”, entendida como la capacidad de pensarse y de generar movimiento en relación con lo que tenían antes que se había naturalizado en su práctica cotidiana; avanzan en replantearse, por ejemplo, estilos de liderazgo autoritarios, indiferencia frente a lo político y formas violentas de tramitar sus conflictos.

Del mismo modo, plantean que el proyecto les ayudó a tener una lectura local de las dinámicas sociales, culturales y económicas propias de cada territorio, y que en la medida en que se posibilitó una reflexión permanente sobre cómo las temáticas abordadas se relacionaban con la propia vida, lograron ampliar su mirada sobre su rol en la transformación de sus problemáticas comunitarias y en la construcción del mundo soñado.

La mayoría de los participantes se reconoce como ciudadanos con capacidades para determinar el rumbo de sus municipios, a la vez que con deberes frente al cuidado de los otros y del entorno. Según enuncian, comprenden la ciudadanía de otros modos; tienen más sentido de pertenencia por su pueblo, se sienten enamorados de su territorio, más unidos y más comprometidos con la transformación participativa de su entorno, asumiéndose como

líderes que pueden impactar positivamente su familia, su vereda, su pueblo y su país. Sin embargo, llama la atención que, pese a esto, solo algunos de los participantes mencionan como parte de sus transformaciones su decisión de vincularse a una organización comunitaria o algún espacio de participación directa, los demás no hacen ningún tipo de mención. Esto, por un lado, evidencia una tensión entre la enunciación de la importancia de la participación política y el compromiso real con dicha participación; por el otro, pone de manifiesto la necesidad de seguir trabajando para evitar la despolitización y para “potenciar el desarrollo de capacidades para la acción política y ahí se condensa un fuerte trabajo educativo, tanto en reconocer las potencialidades de transformación como en la posibilidad de vincularse a proyectos construidos colectivamente” (Martínez, 2006, p. 132).

Otro asunto en el que los participantes también identifican cambios es en su *valoración de la diversidad*. Muchos de los escritos de los participantes evidencian aprendizajes frente a lo que significa la inclusión para ellos, el cambio del lenguaje, y el respeto por los otros. En muchos de los textos evaluativos que elaboraron refieren que son más conscientes de la necesidad e importancia del respeto por la diversidad de género, religión, cultura y pensamiento, aunque reconocen que es un tema complejo y que aún debe seguirse trabajando pues la eliminación de prejuicios y el cambio de imaginarios requieren de mayor tiempo.

Una situación que da cuenta de la necesidad de seguir promoviendo transformaciones en este sentido se presentó durante el periodo electoral y posterior a este, cuando los resultados no les fueron favorables al

partido de su predilección, y algunos se molestaron e, incluso, comenzaron a hablar mal de algunos de sus compañeros de proyecto y de vecinos cercanos. Esta situación fue común a la mayoría de los municipios participantes del proyecto y pone de manifiesto la urgencia de seguir trabajando en la formación política de los participantes, bajo referentes de respeto a la diferencia, debate argumentado y construcción colectiva en paz:

La riqueza que representa la diversidad de pensamiento, da también lugar a la contradicción, al desacuerdo, que puede ser utilizado como posibilidad de crecimiento de la comprensión del mundo o puede servir también para reafirmar posturas fundamentalistas, en donde la voz del otro(a) es silenciada violentamente. (Arboleda, 2014, p. 63).

Finalmente, como transformación significativa, muchas de las participantes resaltan que el proceso contribuyó al fortalecimiento de sus habilidades comunicativas, y les dio elementos para ganar confianza y cuestionar estereotipos de género aún presentes en sus municipios.

Transformaciones favorables a la construcción de paz

Para los participantes, su participación en el proyecto les permitió asumir formas diferentes de tramitar sus conflictos, relacionarse con sus próximos y comprender sus relaciones con el conflicto social y político del país. Sin embargo, enuncian que este no es un proceso acabado, y que les queda la necesidad de seguirse reinventando en favor de la paz, desarraigando las prácticas de violencia

que durante tanto tiempo han incorporado. El proyecto permitió la sensibilización, la ampliación de la mirada y el reconocimiento de la necesidad de adoptar otras prácticas en favor de la vida en paz, pero ahora la lucha está en deconstruir internamente la cultura de la violencia que se ha naturalizado y asumido como propia. Siguiendo a Fisas, es el momento complejo y singular de transformación del pensamiento y el cambio de las acciones, en consecuencia "si la guerra nace en la mente de los hombres (y mujeres), es en la mente de los hombres (y mujeres) donde deben erigirse los baluartes de la paz" (Fisas, 1998, p. 13).

Es importante resaltar que el reto de construcción de paz (pases), no es solo un asunto individual, por lo que el desafío es aún mayor, pues requiere también de una comprensión y acción intersubjetiva, lo que presupone aprender a escuchar al otro y convivir con él, aun cuando se esté en desacuerdo con sus planteamientos (Arboleda, 2014, p. 63). También es necesario resignificar las relaciones sociales desde el valor de la solidaridad y el cuidado mutuo, asunto en que los participantes, enuncian, apenas han comenzado a transitar.

Para ellos, asumir un rol activo en la construcción de una paz (pases) imperfecta(s) es un proceso doloroso pero necesario. Se enuncia como doloroso porque, según mencionan, hablar de sus conflictos es hablar de lo que "nos duele de nuestro país", entender que es una construcción procesual, pero se considera necesario porque acerca y da la posibilidad de relacionarse, construir vecindad, hacer procesos de comprensión de la historia y la actualidad, y construir posibili-

dades y recursos personales y sociales para enfrentarse a lo que ha significado la guerra.

Refieren también un mayor interés por enterarse y participar del proceso de paz y plantean la necesidad de que desde cada territorio se hagan las paces y se negocien pacíficamente los conflictos. Esta última también es una reflexión compartida por la generalidad de los participantes, quienes relacionaron las temáticas de los encuentros con el momento histórico que vive el país, manifestando la necesidad tanto de tener mayor conocimiento sobre las negociaciones, los procesos generados en el marco de estas, como de contribuir activamente desde sus cotidianidades a la construcción de la paz. Al respecto, se propone además poder reflexionar y hacer conciencia de cuáles son las razones, las construcciones, los discursos y las ideologías que dividen a los habitantes, líderes y organizaciones en los municipios.

El cuidado de lo público como apuesta común

Las narraciones de los participantes dan cuenta, además, de las transformaciones en su vinculación con el parque y con otros espacios públicos y de las estrategias o propuestas que han venido construyendo para seguirlos apropiando y para dar continuidad a su funcionamiento.

Un hallazgo interesante frente a esto es la conciencia compartida en los participantes sobre la necesidad de cuidar su territorio. En todos los municipios se encontraron reflexiones e iniciativas en este sentido, en las que los participantes del proyecto ejercen un rol protagónico: hacer mantenimiento a los parques, compartir con otros la perspectiva de

cuidado por el medio ambiente, promover en los más jóvenes (y niños) el cuidado por lo público, especialmente por el agua (lo que fundamenta sus acciones antiminería), entre otras. Estas son muestra de una conciencia social individual que engrandece la acción colectiva y fortalece su identidad como integrantes de una subregión (el suroeste antioqueño), lo que les permite movilizarse por una causa importante para todos.

La legalidad, asunto de responsabilidad social y reciprocidad

Con respecto a la *legalidad*, manifiestan no solo haberla entendido de otro modo, sino haber logrado una mayor autocrítica y conciencia de que los cambios no siempre están en los demás, y que lo que se espera de otros es algo que no se da todas las veces, especialmente en asuntos como lo legal, que tiene tantos matices y que en Antioquia ha sido flexibilizado detrás de una supuesta viveza que ve con naturalidad aprovecharse de otro que “dé papaya”. Se expresa tanto la necesidad de ser honestos en cada área y acción de la vida, como el compromiso de elegir conscientemente a las personas que gobiernan, analizando que sus discursos y actos sean legales y justos.

Una transformación que enuncian como significativa en este sentido es el avance en la comprensión del valor del cumplimiento de la norma, más allá de evitar ser sancionado. Se da el reconocimiento de la importancia de las necesidades del otro y de la responsabilidad social como argumento para el cumplimiento de la ley.

Lecciones aprendidas

- En proyectos como el desarrollado, que invitan a abordar temas complejos o que pueden generar algunas prevenciones en las comunidades por las maneras en que han sido tradicionalmente abordados, se requiere implementar estrategias de convocatoria no convencionales. Más que llamadas y correos, se hace indispensable la conversación directa, el encuentro comunitario mediado por el juego y las visitas afectuosas e intencionadas.
- Involucrar a los facilitadores en la construcción de las estrategias de desarrollo del proyecto es fundamental para lograr su vinculación efectiva y afectiva con cada parte del proceso. Lo anterior marca la diferencia con los escenarios donde al profesional se le entrega una guía para que ejecute, ubicándolo en el lugar de reproductor y no de generador, pensador y constructor de conocimiento.
- El juego y la experiencia son fundamentales para aprender de forma divertida, amena y duradera. Ello incluye los procesos de formación ciudadana que no tienen que ser aburridos y complicados. La ciudadanía y la paz son temas cotidianos que nos tocan a todos y de esta forma deben abordarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- El reconocimiento debe ser un principio activo dentro de los procesos educativos comunitarios. El hecho de que los participantes en este proyecto se sintieran

reconocidos como sujetos valiosos y, a su vez, aprendieran a reconocerse como tales, a partir de la visibilización de sus capacidades, motivó su continuidad en el proceso y les permitió fortalecer su liderazgo. Todos requerimos que los espacios en los que nos formamos estén cargados de afecto, reconocimiento, creatividad y diversión, y, además, llenos de estrategias en las que los sujetos dejen su lugar de escuchas y se conviertan en constructores de sus propias apuestas de transformación

- Es necesario hacer mayores esfuerzos por evidenciar los aspectos positivos de las comunidades y los sujetos que las integran. La perspectiva apreciativa en educación comunitaria permite que los participantes identifiquen y valoren los avances que han logrado en construcción de paz y que se motiven a seguir implementando acciones que les permitan fortalecer aquello con lo que ya se cuenta y a conseguir lo que aún está pendiente. Además, favorece la visibilización de otros referentes y prácticas.
- Aprendemos de mejor forma cuando podemos vincular los contenidos teóricos con los ejercicios prácticos. En este sentido, se considera un acierto incluir un componente de multiplicación de lo aprendido como una oportunidad para reforzar los aprendizajes y descubrir nuevas potencialidades. Incorporar acciones de multiplicación de lo aprendido en proyectos reflexivos permite, además, que los participantes fortalezcan sus liderazgos a partir del reconocimiento de su capacidad de contribuir a

la construcción de las realidades deseadas y su responsabilidad de defender sus territorios.

- El abordaje de la paz desde una perspectiva plural (paces) e imperfecta y proponer su construcción en las dimensiones personal, familiar y comunitaria posibilita que los participantes valoren sus aportes actuales a la construcción de paz y que se descubran a sí mismos con capacidad para perdonar, sanar heridas del pasado y transformar prácticas violentas.
- En procesos que cuentan con participantes rurales es necesario contemplar la ruralía y no solo la ciudadanía como categoría que hace alusión al empoderamiento, la participación y el ejercicio efectivo de derechos. Llenar de contenido esta categoría es un reto para las instituciones que hicieron parte de este proceso y para los mismos participantes.
- En proyectos como este en los que confluyen al mismo tiempo jóvenes y adultos estos encuentros son una significativa oportunidad de conversación respetuosa, aprendizaje y construcción conjunta. El diálogo intergeneracional deviene en posibilidad de generar transformaciones en los sujetos, en un mundo que es cambiante y en el que las relaciones sociales dejaron de ser el centro de los escenarios comunitarios.

A modo de conclusiones

- Desde el equipo de acompañamiento del proyecto, se identifica que a pesar de las múltiples dificultades que se presenta-

ron en relación con los parques educativos, los encuentros se convirtieron en experiencias significativas para los participantes, que les permitieron verse a sí mismos como constructores de paz y acercarse a la ciudadanía, la legalidad y lo público como temas cotidianos de responsabilidad compartida.

- Al analizar las diferentes percepciones de los participantes sobre el proyecto, se puede concluir que se implementaron procesos formativos, estéticos y comunicativos pertinentes que desarrollaron en las comunidades de influencia de los parques conocimientos, habilidades y aptitudes favorables al ejercicio responsable de la ciudadanía, la construcción de paz y el cuidado de sí, el otro y el entorno al que se pertenece.
- Desde el arte y el juego se brindaron experiencias de encuentro, aprendizaje, expresión y proyección a los líderes participantes, construyendo una narrativa común en la que lo público se convierte en un escenario simbólico que acoge pero que, a la vez, requiere ser acogido.
- Queda como reto el poder dar continuidad tanto a este tipo de procesos formativos, como al fortalecimiento de los espacios de encuentro comunitario tejidos en el marco de estos.

Referencias

Abellán, J. (coord.) (2012). *Las praxis de la paz y los derechos humanos —Joaquín Herrera Flores In memoriam—*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Alvarado, S. V. (2012). Formación en valores y ciudadanía: una perspectiva desde la socialización política. Recuperado de <http://www.reduei.com/wp-content/uploads/2012/10/FORMACI%C3%93N-EN-VALORES-Y-CIUDADAN%C3%8DA-Alvarado1.pdf>

Arroyo, M. (2005). Concepciones del espacio público y sentido común en la educación superior. En *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (pp. 27-99). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20110124080748/3Arroyo.pdf>

Arboleda, B. A. (2014). *Sistematización de la experiencia educativa en cultura de paz en dos comunidades escolares de la ciudad de Cali* (tesis inédita de maestría). Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana.

Arendt, H. (1959). *Introducción a la política*. Chicago: Universidad de Chicago.

Asociación de Proyectos Comunitarios (2005). *Sistematización de Experiencias Comunitarias*. Popayán: Asociación de Proyectos Comunitarios. Recuperado de <http://www.fundacionmerced.org/biblioteca/Sistematizacion/Sistematizacion.pdf>

Bengoá González, J. y Espinosa Salcido, M. R. (2009). La indagación apreciativa: una alternativa para crear realidades de libertad y compromiso. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 2-7.

Borjas, B. (2003). Metodología para sistematizar prácticas educativas: Por las

- ciudades de Ítalo Calvino. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 141 p. ISBN: 980-6418-52-2.
- Bruner, J. S. (1963). *El proceso de la educación*. México D.F.: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana (UTEHA).
- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Dewey, J. (1899). The school and society. En Middle works of John Dewey Vol. 1 (pp. 1-109). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Unesco.
- Ghiso, A. (1993). Cuando el saber rompe el silencio. Diálogo de saberes en el proceso de educación popular. *La Piragua* (7).
- Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. Medellín: Funlam. Recuperado de <http://alforja.o.cr/sistem/biblio.htm>
- González, C. M. (2005). Propósitos y metodología de la sistematización. Mesa de salud mental 2015-1. Medellín: Facultad Nacional de Salud Pública- Universidad de Antioquia.
- González, D. (2010). Módulo 1: Perspectivas del desarrollo humano. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Sabaneta: Convenio Universidad de Manizales/Cinde.
- Jara, H. O. (1998). El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales. En Memorias Seminario Latinoamericano de *Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina*, 12 a 14 de agosto de 1998. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó/CEAAL.
- Jara, H. O. (julio-septiembre 2010). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. Entrevista a Oscar Jara. *Matinal: Revista de Investigación y Pedagogía*, (4-5), 1-7.
- Jiménez, C. A. (2012). Neuropedagogía lúdica e inteligencias múltiples (documento inédito producción como docente de la Universidad Libre Seccional Pereira.). Pereira. Recuperado de: http://www.neuropedagogiacolombia.com/ensayos_neurociencias_neuropedagogia/NEUROPEDAGOGIA%20LUDICA%20E%20INTELIGENCIAS%20MULTIPLES.doc
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/19065/16286>
- Lederach, J. (2008). *La imaginación moral: el arte y el alma de construir la paz*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- López, M. (2001). La noviolencia como alternativa política. En A. Muñoz (ed.), *La paz imperfecta* (pp. 181-251). Granada: Universidad de Granada.
- Luna C., M. T. (2007). *Perspectivas del desarrollo humano*. Sabaneta: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano/Cinde.
- Martínez Pineda, M. (2006). Disquisiciones sobre el sujeto político. Pistas para pensar su reconfiguración. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 120-145.

- Martinic, S. (1991). La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias en educación popular. En *Cuadernos de lecturas n.º 2*, Medellín: Cleba.
- Martinic, S. y Walker, H. (1987). La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias de educación popular. En F. Cadena et al (coords.), *La sistematización en los proyectos de educación popular* (pp. 7-34). Santiago: Consejo de Educación de Adultos de América (CEAAL).
- Miranda, J. A. (2005). *Indagación apreciativa: Bases teóricas, aportaciones, fundamentos y principios*. Zaragoza: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Centro Interdisciplinario de Postgrados.
- Mora, Y. A. y Ortiz, A. (2016). *Sistematización de la experiencia educativa y popular del Colectivo Librementemente. La configuración de una práctica pedagógica, política y organizativa* (tesis inédita de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Morgan, M. L. (1997). Búsqueda teórica y metodológica desde la práctica de la sistematización. En E. Santibañez y C. Álvarez (ed.), *Sistematización y producción de conocimientos*. Santiago de Chile: Ediciones CIDE.
- Muñoz, F. (ed.) (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Nun, J. (2000). ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos? Buenos Aires: Fondo Cultura económica de Argentina. S.A.
- Ocampo, A. y Berdegué, J. (2000). Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural. Guía Metodológica – FIDA.
- O'Donnell, G. (1997). *Democracia delegativa*. Buenos Aires: Prometeo.
- Pérez-Abril, M., Barrios M., Zuluaga, Z. P. (2010). La sistematización como investigación: un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento. Grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura. Bogotá: IDEP/Pontificia Universidad Javeriana.
- Rabotnikof, N. (2005). *En busca de un lugar común. El espacio público en la teoría política contemporánea*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM.
- Reguillo, R. (2007). *De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de investigación en tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamiento desde la práctica*. México D.F.: Iteso.