DOSSIER
SOPHIA AUSTRAL 2026. Vol. 32: 11
https://doi.org/10.22352 /SAUSTRAL20263211

Jugar a construir el patrimonio: arquitectura participativa de un espacio lúdico escolar en la ruralidad de Boyacá, Colombia (2022)

Playing to Construct Heritage: Participatory architecture of a School Recreational Space in rural Boyacá Colombia (2022)

JUDITH FABIOLA SANABRIA GONZÁLEZ

OPEN ACCES

Recibido: 30/12/2025
Aceptado: 03/07/2026
Versión Final: 22/09/2026

Para citar:
Jugar a construir el patrimonio: arquitectura participativa de un espacio lúdico escolar en la ruralidad de Boyacá, Colombia (2022). Sophia Austral, 32, 11. https://doi.org/10.22352 / SAUSTRAL20263211

Agradecimientos
Con mucho aprecio recuerdo y agradezco a toda la comunidad educativa del colegio Santo Domingo Savio, a la comunidad de la vereda de Reavita y del municipio de Ciénega quienes muy amablemente unieron distintos esfuerzos para colaborar al convite. Al equipo de Laborateca para ese proyecto: Omar, William, Camilo, Zulby, Javier, Cristina y Sebastián.

Financiamiento
La ejecución del proyecto que da origen a este artículo fue gestionado por la Corporación La Laborateca. El proyecto contó con el financiamiento del Ministerio de Cultura y de la Gobernación de Boyacá a través de sus Programas de Concertación Cultural, en el año 2022. De igual manera se contó con el apoyo y donación de diversas familias ciéneganas cuyo aporte fue fundamental para el desarrollo del proyecto.

CC BY NC

RESUMEN

El diseño de espacios arquitectónicos se ha realizado desde mediados del siglo XX, bajo el auge del movimiento moderno sin la participación de sus habitantes. De manera similar, las prácticas de gestión del patrimonio cultural han sido construidas desde la mirada del patrimonio autorizado (Smith, 2011), lejos de las comunidades que viven y resguardan sus prácticas culturales. Este artículo presenta la experiencia vivida en la construcción participativa de un espacio de juego para el colegio rural Santo Domingo Savio ubicado en el municipio de Ciénega, Boyacá, Colombia. La propuesta buscó fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, promover la cohesión social y contribuir al mejoramiento de los espacios educativos rurales. El artículo aborda el proceso y los resultados desde la voz y la percepción de los participantes: niños, niñas, jóvenes, profesores, así como las conclusiones de la organización gestora del proyecto.

Palabras clave: Arquitectura participativa, patrimonio cultural, infancias, juventudes, ruralidad.

ABSTRACT

Since the mid-twentieth century, concurrent with the rise of the modern movement, the design of architectural spaces has predominantly been executed without the participation of their inhabitants. Similarly, cultural heritage management practices have been formulated through the lens of authorized heritage discourse (Smith,2011), isolated from the communities that experience and safeguard their own cultural practices. This article presents the experiential outcomes derived from the participatory construction of a recreational space at the Santo Domingo Savio rural school, located in the municipality of Ciénega, Boyacá, Colombia. The proposed intervention aimed to strengthen the students' cultural identity, foster social cohesion, and contribute to the enhancement of rural educational environments. The paper examines both the process and the results through the narratives and perceptions of the participants—children, youth, and educators—alongside the conclusions drawn by the project's managing organization

Keywords: Participatory architecture; cultural heritage; childhood; youth; rurality.

Contribución de los autores
Conceptualización, revisión bibliográfica, diseño metodológico, recolección y análisis de datos, redacción del manuscrito y aprobación de la versión final.

[a] Judith Fabiola Sanabria González, Corporación La Laborateca, Tunja, Colombia, Judith.2692@hotmail.com https://orcid.org/0009-0008-5881-509X

INTRODUCCIÓN

En el centro de Colombia se encuentra el departamento de Boyacá, territorio mayoritariamente rural transformado por manos y economías de comunidades campesinas bajo modelos minifundistas. Históricamente, en los municipios del centro del departamento se han conformado sistemas de vida basados principalmente en el desarrollo de actividades agrícolas y agropecuarias, propias de contextos de alta montaña.

Allí, las infancias y juventudes crecen rodeados de dichas prácticas para hacer de los recursos naturales su sustento y economía, así como de las aceleradas transformaciones que estas afrontan. Por un lado, las labores y los oficios se realizan actualmente con herramientas y procedimientos modernos, por otro el consumo masivo de las nuevas dinámicas de comunicación, prioriza unas maneras de hacer ajenas a lo que históricamente se ha construido en estos territorios.

Aunque en este escenario no existen aún resoluciones o decretos que reconozcan estas formas de vida desde el ámbito del patrimonio cultural - aspecto que en las últimas décadas ha puesto en duda el beneficio real para las comunidades portadoras- la propuesta se orientó a fortalecer la experiencia territorial y la conexión cultural de las comunidades con sus formas de habitar y construir. A manera de "convertir la gestión del patrimonio en una gestión participativa enfocada en el uso social" (Marcone, 2019, p. 85).

En este escenario, los espacios educativos donde crecen las nuevas generaciones adquieren un papel central ya que consolidan un espacio para el imaginario y representación, así como un tercer agente educador en los procesos pedagógicos (Strong-Wilson, & Ellis, 2007). Sin embargo, algunos de estos tienden a amplificar la distancia entre comunidades y territorio, debido entre otros aspectos al contraste evidenciado entre los espacios construidos y el entorno donde se inscriben, a una proyección arquitectónica desde el desconocimiento del lugar, las necesidades y requerimientos de quienes lo habitan. Esta deuda arquitectónica dio origen a la intención de proponer una práctica participativa que interviniera los espacios educativos rurales y promoviera su apropiación.

A partir de lo anterior, el artículo se pregunta qué aprendizajes para el campo del patrimonio cultural y la arquitectura emergen de fusionar dichas áreas a través de la mirada y los intereses locales, especialmente de las niñas, niños y jóvenes de la ruralidad colombiana. Esto se desarrolla a partir del estudio de caso cualitativo con enfoque descriptivo-interpretativo del proyecto llamado Espacios Lúdicos 2022 de La Corporación La Laborateca, una organización colombiana que realiza proyectos de investigación, diseño y construcción participativa para las ruralidades y de la cual la autora es directora desde años atrás.

La educación, el patrimonio y la arquitectura:

El proyecto parte del entendimiento de que los fenómenos culturales se estructuran desde la interacción dialógica entre las personas y sus entornos en su cotidianidad. A la manera que "en realidad todos los fenómenos culturales son sistemas de signos, o sea que la cultura es esencialmente comunicación" (Eco, 1986, p. 252).

De manera que, la intervención cultural se plantea como una experiencia que debe enriquecer y ampliar el diálogo de la vida presente de la comunidad. En todo este intercambio de expresiones, percepciones, opiniones y posibilidades entre personas, comunidades y territorio se consolida una gran posibilidad creativa local. En donde las identidades individuales se afectan y movilizan, fortaleciendo la identidad cultural de los participantes, ya que esta última se entiende como:

Un proceso de diferenciación de carácter intersubjetivo, nunca finalizado, siempre cambiante, mediado interactiva y comunicativamente, que permite el autorreconocimiento y la autonomía… Se construye desde la tradición (o mejor dicho desde sus interpretaciones) y, con frecuencia, en una relación crítica con ella (Vergara et al., 2010, p. 62).

Por ende, crear procesos de crítica y autorreflexión desde las prácticas cotidianas y los vínculos territoriales representa un enlace importante para el desarrollo de las comunidades porque permiten ampliar sus posibilidades de elección (Unesco, 2001). Por lo anterior, proponer estrategias que impactan y mejoran la cotidianidad desde prácticas tradicionales presentes en los territorios, es una posibilidad para generar un diálogo pertinente con los saberes de un territorio y las necesidades presentes de las comunidades.

En relación a la educación rural, se viene declarando la importancia de construir un enfoque pedagógico que tenga en su centro una definitoria visión territorial que le dé lugar al diálogo de saberes, identidades, perspectivas, prácticas y construcciones particulares (Quispe, Ayaviri y Maldonado, 2018; Echavarría et al., 2019 citados por Jaramillo et al., 2024.). De manera que se potencien habilidades y competencias que se adapten y promuevan la vida rural con miras a "fortalecer la identidad cultural, la formación de ciudadanos críticos, comprometidos con el desarrollo de sus comunidades, la inclusión de tecnologías" (Jaramillo et al., 2024, p. 138).

En este sentido los proyectos participativos ayudan a fomentar estas capacidades ya que construyen puntos de vista que visibilizan potencialidades humanas y naturales, crean interés y promueven organización, roles y liderazgos. Esto conlleva un "aprendizaje que brinde a los sujetos la posibilidad de una mayor incidencia deliberada en el rumbo de sus vidas personales y/o comunitarias." Así mismo propende por "niveles crecientes de conciencia, capacidad autogestiva y organizativa, posibilidad de asumir compromisos y responsabilidades" (Ferullo, 2002 citada por Ussher, 2008, p. 167).

Por el lado patrimonial, y partiendo desde el enfoque clásico del patrimonio, el cual ha sido cuestionado por gestionar desde discursos autorizados (Smith, 2011) que han impuesto el patrimonio cultural a las mismas comunidades, donde son agentes externos quienes dictaminan cuál es el patrimonio y cuáles son las mejores maneras de gestionarlo. Situación que ha fomentado que la experiencia patrimonial no se sientan más que espacios burocráticos que claramente *"terminan siendo excluyentes"* (Marcone, 2019).

Si bien, desde las perspectivas participativas del patrimonio ha surgido el término "comunidad patrimonial", el cual según Victoria Quintero (2020) se refiere a un colectivo que se define, reconstruye y dibuja a través del proceso de patrimonialización -es decir dentro de los marcos institucionales del patrimonio-, las formas de vinculación, reconocimiento y participación de la comunidad se han realizado siguiendo las estructuras y necesidades institucionales establecidas del discurso patrimonio autorizado (Smith,2011); es decir, inventariar, conservar y preservar, relegando la posibilidad de construir el patrimonio a partir de las necesidades e intereses concretos de las comunidades.

A las nuevas generaciones, el patrimonio cultural les ha otorgado un rol importante en la transmisión de saberes y prácticas, por lo que esta propuesta buscó abrir espacios para vivir el patrimonio como un proceso (Smith, 2011) en el que se permita el diálogo, experimentación y creación comunitaria, en donde la participación de la gente es inherente a su condición (Marcone, 2019).

Por lo anterior, es fundamental partir desde las formas comunitarias que se han dado en los territorios, en el caso de este trabajo, en Ciénega los convites[1] o la construcción tradicional, se formulan como una estrategia para que el diálogo y la creación intergeneracional surjan acorde con lo que ya se da en el territorio. Dichas prácticas, además y como consecuencia de los cambios sociales y económicos, se encuentran bajo un estigma social debido a sus características estéticas y funcionales de una vida antigua, dura y pesada. Tal situación limita las oportunidades de las nuevas generaciones para interactuar con ellas y construir criterios y narrativas propias del conocimiento que sus antepasados construyeron. Este proceso resulta fundamental para pensar las formas de habitar el futuro en los territorios (Cejudo Mejias, 2018).

Por su parte la arquitectura participativa, actúa e influye "en el imaginario colectivo de personas y comunidades, una influencia que alcanza la esfera del inconsciente colectivo, y logra consolidar en un único elemento arquitectónico un vasto universo de ideas, deseos, estéticas e intenciones pertenecientes no solo a un arquitecto, sino a toda una comunidad"(García, 2012). Creando un diálogo previo con los objetos arquitectónicos que será en sí un primer paso para su apropiación y uso colectivo.

La arquitectura participativa pone en manos de todos los participantes las herramientas y posibilidades para re-crear con su territorio y con sus saberes. Debido a esto son espacios en que se pueden encontrar maneras en que las comunidades puedan experimentar cada vez más maneras de percibir, significar y gestionar su patrimonio.

Por tal las intervenciones participativas no solo conllevan el beneficio sobre las actuaciones materiales sino que actúan a la par en las capacidades e identidades culturales de la población, en donde se "desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos" (Montero, 2003 citado por Ussher, 2008). De manera que, estas prácticas participativas utilizadas con el patrimonio cultural y la arquitectura dan paso a engranar las capacidades locales con el fin de construir un bienestar social autónomo en los territorios.

[1] Organización de personas que trabajan de manera colectiva y voluntaria para solucionar un problema o necesidad común. Es convocado por una persona o grupo de ellos, quienes toman la iniciativa para impulsar estas actividades que beneficien a un grupo o comunidad.

CC BY NC

REAVITA:

La experiencia se construyó en el año 2022 en la Institución Educativa Santo Domingo Savio, de la vereda de Reavita del municipio de Ciénega, Boyacá, Colombia. En dicha institución, no existía un espacio recreativo para los más de 130 niñas, niños y jóvenes asistentes a educación: preescolar, básica primaria y bachillerato.

Reavita se caracteriza por su frondosa y fértil vegetación, que cotidianamente es transformada por una agricultura y ganadería de base campesina, creando un paisaje de laderas de cultivos y ganadería de pastoreo. Tierra de familias que cultivan la tierra y viven de su transformación, principalmente de productos lácteos y siembras como la papa o la arveja. Los estudiantes del colegio, pertenecientes a dichas familias, complementan su estudio con el trabajo de la tierra: ver los animales, ayudar en los quehaceres de la casa, echar azadón. Así desde pequeños aprenden las labores y maneras de hacer del campo, al tiempo que consumen cada vez más, los referentes de progresos hegemónicos y modernos, a través de las nuevas tecnologías que relegan la herencia cultural y territorial que poseen.

El colegio de la vereda empezó como una escuela pequeña construida por los habitantes de Reavita, desde una organización social propia a partir de la ejecución de convites y bazares. Fue intervenida posteriormente por las distintas administraciones municipales, quienes añadieron edificios de una escala cada vez más grande, con una arquitectura moderna e industrial. Lo que consolidó un ambiente térmicamente ineficiente y desarticulado del paisaje resultado de los colosales volúmenes construidos en ladrillo y concreto que no aportaron a un confort térmico ni espacial. Dichas edificaciones aíslan al entorno, conectan solamente áreas duras, es decir encementadas, tales como pasillos y canchas múltiples, que a la par son confinadas del espacio exterior por una reja de malla metálica.

Así es como, arquitectónicamente estos centros educativos se perciben como centros para una estadía temporal más que como lugares para educar, cuidar e inspirar. Esto a la manera que se sigue entendiendo "la escuela como forma de poder"(Quinceno, 2009, p. 15). El autor se refiere también, a que la escuela en términos arquitectónicos se piensa sin más que en cualidades de extensión y cierre de límites. Dándole así la espalda a un entorno rural, con paisajes de abundantes siembras que pueden aportar color, olores, sonidos y sensaciones a la experiencia de habitar.



Fotografía 1 Campos de cultivo en Reavita. Autor: Camilo Nivia (2022).



Fotografía 2 Praderas en Ciénega. Autor Camilo Nivia (2022).

Y es que esto viene siendo una realidad del país, que no sólo pasa en la vereda de Reavita, ya que existen amplias deficiencias en la arquitectura educativa para las zonas rurales, en cuanto a implantación, diseños, falta de iluminación, ventilación y mala calidad termo acústica (Miranda, 2010 y 2018, citado Benavides, 2024). Lo anterior deja falencias en los estudiantes como la falta de motivación para asistir a clase, la participación, la comodidad o la pertenencia con el colegio (Reveron, 2022).

Observando la dinámica recreacional durante los momentos de descanso en el colegio de Reavita, es que aproximadamente ciento treinta niños, niñas, jóvenes y adolescentes de distintas edades convivían en el espacio del colegio: unos de pie tomando la colada caliente, otros jugando en el suelo, otros corriendo, gritando, jugando trompo, otros solo caminando de un lado a otro. Así, el ambiente que percibía cuando llegamos a la institución educativa era como conjuntos dispersos que deambulaban de lado a lado sin dónde reposar, descansar o sentarse, de manera que no existía la posibilidad de relacionarse más serenamente en algún lugar.

Y es que, aunque el colegio tiene algunas zonas verdes en sus instalaciones, estas no eran utilizadas, porque no estaban dispuestas para serlo. No existía un acceso fácil, el terreno era muy empinado y se reservaban exclusivamente para los niños más pequeños, siguiendo la costumbre de separar las zonas de esparcimiento por edades para una convivencia más controlada. De manera que, habitar esta zona verde traía sus obstáculos ya que al ser un municipio con una humedad bastante alta y un gran nivel de fertilidad en su suelo, la pradera crece muy rápido almacenando abundante rocío en sus hojas, lo que hacía que desplazarse en el lugar no fuera fácil ni deseable. Así mismo, el mantenimiento que pedía el terreno era concedido a los vecinos, quienes coordinaban con la institución el alquiler del lote para el consumo de pasto de sus animales, dejando el terreno expuesto al excremento y las moscas.

Así se observó la necesidad y posibilidad de renovar el ambiente educativo a través del trabajo colectivo en esta zona verde olvidada de la institución. Este espacio natural, tenía una forma de valle donde los niños y niñas más pequeños ya jugaban: una pequeña reunión de árboles que lo hacía parecer un bosque con muchas posibilidades creativas para el jugar. Además de ser un epicentro de espacios naturales con unas formaciones topográficas y espaciales interesantes para crear distintos ambientes de estadía y recreación en ellos.

CC BY NC



Ilustración 1 Ubicación Ciénega. Elaboración propia





Fotografía 3 y 4 Instalaciones del colegio Santo Domingo Savio. Autor Camilo Nivia (2022).

CC BY NC



Fotografía 5 Estudiantes en el descanso escolar. Autor: Camilo Nivia (2022).



Fotografía 7 y 8 Zona intervenida del colegio en su estado original. Autor Camilo Nivia (2022).

CC BY NC

METODOLOGÍA:

La metodología elegida para la ejecución del proyecto fue cualitativa, la cual permitió plantear estrategias para cohesionar a los grupos, identificar cualidades espaciales deseadas así como cocrear espacialmente el lugar deseado. Se utilizaron técnicas de intervención sociocultural desde el diseño, la comunicación y la construcción colaborativa. De esta manera desarrollamos: un programa de radio, varias sesiones de diseño participativo, así como jornadas de convites para la construcción. El proyecto se ejecutó en cuatro etapas: gestión, diseño, construcción y cierre.

En el momento inicial y tras recibir una aprobación de la idea general por parte de los estudiantes y los directivos de la institución, las estrategias metodológicas que se desarrollaron fueron las de la radio participativa y el compartir lúdico en la zona a intervenir. Dichas propuestas dieron paso a construir empatías y confianzas entre los extraños que nos juntábamos en el colegio semanalmente para pensar, diseñar y construir este espacio de juego. Posteriormente se ejecutó la etapa de diseño donde por grupos de la institución se recogieron y crearon ideas para el parque, se presentaron opciones y se aprobó el diseño final. Por último, la etapa de construcción donde tras tres meses se construyó un espacio de juego utilizando los convites como forma de organización.

Es importante mencionar que durante la ejecución del proyecto se realizaron los protocolos de información y solicitud de permiso a los padres de familia para la participación de sus hijos en el proyecto. Al mismo tiempo se recogieron por escrito los permisos de registro audiovisual como participantes y actores fundamentales del proceso.

Para la implementación de dichas estrategias fue esencial conformar un equipo multidisciplinar de arquitectos, comunicadores sociales, realizadores audiovisuales, pedagogos y artistas que tuvieran habilidades para acercarse a la comunidad con empatía y naturalidad. La gestión desarrollada para llevar a cabo el proyecto surge de las convocatorias de Concertación cultural del Ministerio de Cultura y la Gobernación de Boyacá, convocatorias estatales en las que el proyecto presentado resultó ganador.

El análisis del proceso como de los resultados, se realizó a través de un enfoque cualitativo a través de una sistematización reflexiva. Esto se realizó a partir del análisis de contenido de los registros realizados -testimonios, observaciones de campo, entre otros- desde la identificación de énfasis, narración y significados atribuidos. Por último, el uso de la primera persona en algunas partes del relato corresponde a la observación directa que se realizó durante el proceso. Ante esto y dentro del marco de la investigación cualitativa esta mirada propone enriquecer los puntos de vista de la investigación.



Fotografía 9 Primeras etapas de diseño y reconocimiento de sitio. Autor Javier Morales (2022).

"Radio al convite"

El interés por crear una radio para el proyecto fue difundir en el municipio de Ciénega, lo que estaba sucediendo en la escuela, en cómo las niñas, niños y jóvenes estaban retomando sus saberes, sus azadones y herramientas para mejorar sus espacios educativos por ellos mismos. Esto en la práctica fue dirigido por un comunicador social quien apoyó con la mediación entre los estudiantes, las grabadoras y las intenciones comunicativas. Así les dimos a los estudiantes micrófonos, chalecos, ánimos y una guía técnica básica para que expresaran cómo desde su perspectiva percibían el proceso que se iba creando.

Semanalmente y de manera colectiva se narró el avance de las actividades de diseño y construcción, así como historias de los participantes, cuentos y hasta se difundió un diccionario campesino. De manera que, en el programa los estudiantes cantaban, mandaban saludos y se entrevistaban entre ellos. Se realizaron doce capítulos, los cuales se difundieron por la radio Buenísima Estéreo, radio comunitaria del municipio y las redes sociales de la corporación.

Diseño arquitectónico:

La manera en que decidimos adentrarnos en el lenguaje arquitectónico con los estudiantes, así como seguir creando interés fue seguir la temática del espacio a diseñar, es decir, jugar. Implementamos el juego como la principal fuente de conexión con la comunidad, por ende, de co-creación. De manera que se utilizó su función cultural como lo nombra Huizinga, (1972) al denotar su valor expresivo y por las conexiones espirituales y sociales, lo que permitió que se convirtiera en un vehículo social de integración.

La fase de diseño arquitectónico se llevó a cabo en tres momentos: el primero fue el de exploración en la zona del parque. El siguiente consistió en exponer ideas y propuestas en dos dimensiones, es decir, en planos y dibujos. El último momento fue la exploración en tres dimensiones con maquetas para dar forma material a los elementos que iban apareciendo de forma discursiva durante el proceso.

Así, en el primer momento de diseño realizamos ejercicios de intervención lúdica en el espacio existente con materiales sencillos, como telas y cuerdas. Esto último lo practicamos con los estudiantes de primaria y preescolar, mientras que con los estudiantes de bachillerato usamos el espacio jugando rondas y descansando en él. Esta intervención fue realizada con el fin de motivar la imaginación y experiencia de las niñas, niños y jóvenes sobre el espacio cotidiano. De repente nos descubrimos jugando a las rondas con los estudiantes, riendo y disfrutando de nuevo, donde se evidenció el deseo y necesidad de juego de todos los estudiantes.

Este ejercicio devolvió y plasmó en el cuerpo de los participantes, la experiencia de este espacio olvidado de la institución educativa, por lo que el viento que refrescaba los mediodías acalorados, o los ánimos de los adolescentes, el paisaje que en su contemplación situaba y relajaba, o también las posibilidades creativas de los árboles y las pequeñas inclinaciones topográficas que atraía creativamente a los más pequeños. Es así que desde un lenguaje material y corporal, el terreno y las dinámicas corporales más propias al lugar se fueron haciendo visibles, así como el reconocimiento de todos los participantes hacia el espacio a intervenir.

El siguiente paso fue la consolidación de ideas de intervención al espacio a través del uso de planos y bocetos. Tras la ubicación espacial de los estudiantes en un boceto general del espacio del parque se señalaron las cualidades que más y menos les gustaban a los estudiantes de su colegio, recorrieron el espacio, dibujaron y expresaron sus ideas en el papel.

Algunas expresiones sobre lo que los participantes esperaban de su parque fueron:

"Mmm…Toboganes y un rodadero, y un tobogán con un puente, también un columpio" Alejandro Barajas, grado preescolar

"Pongamos un corral de boxeo" Cristian Plazas, grado sexto.

"Hay que poner cámaras, sí al lado de la cancha de tejo" Felipe Espinosa, grado once.

En este momento fue evidente el entusiasmo de los estudiantes y a la vez, la extrañeza por ser incluidos y

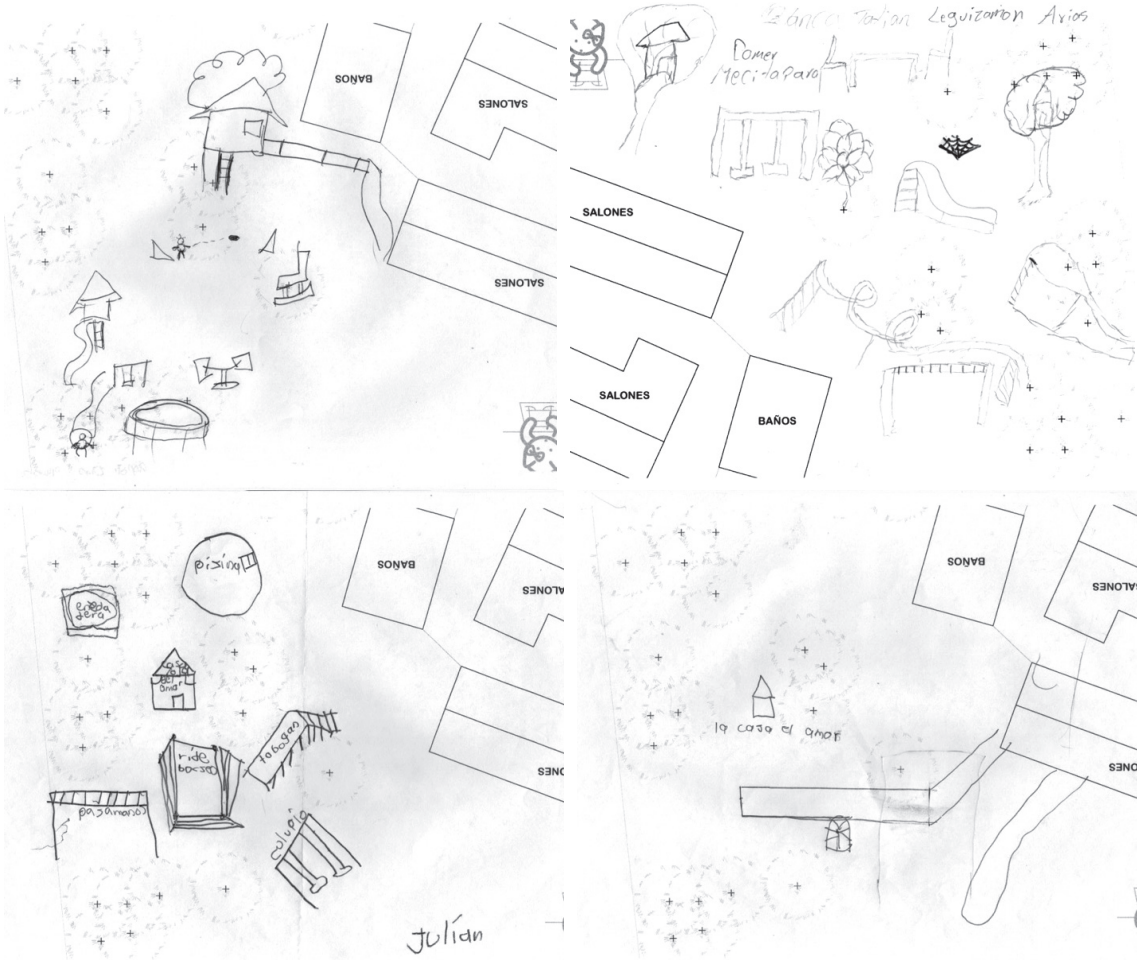


Ilustración 2 Diagramas de ideas de los niños de primaria sobre el bocento de lugar.Autores: Niños participantes (2022).



Fotografía 10 y 11 Primeras etapas del diseño participativo. Autor: Javier Morales (2022).

CC BY NC





Fotografía 12 y 13 Espacios de exposición y retroalimentación de ideas construidas. Autor Camilo Nivia (2022).





Fotografía 14 y 15 Organización de los convites con los estudiantes. Autor Camilo Nivia (2022).

escuchados en cuanto a su experiencia y opinión personal de sus entornos cotidianos. Al hablar de parque infantil los estudiantes ya tenían preconcebido los elementos generales que debía tener, ante esto unificamos las ideas que eran más frecuentes, así como su forma o disposición en el terreno. Con la información recolectada hasta el momento: más de cien ideas, dibujos y propuestas, presentamos a todos los grupos una zonificación general en base a los elementos más recurrentes que aparecían en las propuestas. La zonificación fue aceptada de manera general.

Para finalizar la etapa de diseño, el diálogo se trasladó a las tres dimensiones, utilizando para esto juego con bloques de madera y tierra que creativamente eran dispuestos por los participantes en múltiples posiciones para diseñar los elementos de juego. Este momento nos sirvió para acercar a los estudiantes al lenguaje de la construcción con tierra, ya que realizamos un taller sobre la elaboración de adobes y tapia pisada en escala pequeña.

El diseño final del parque se realizó de manera externa después de estas jornadas de diseño participativo. Donde para la aprobación y conocimiento del diseño general del parque, se realizó una jornada de exposición con todos los grupos estudiantiles, el cual incluyó a los administrativos y docentes de la institución educativa. Tras una general aprobación y expectativa por parte de los estudiantes pasamos a la etapa de construcción.

CONVITES

La construcción del parque se desarrolló a partir de convites, los cuales antiguamente se desarrollaban en el municipio y como se nombró anteriormente, fue la forma en que en un inicio empezó a ser construida la escuela. Los convites son un tipo de organización de personas que trabajan de manera colectiva y voluntaria para dar solución a un problema o necesidad común. Es convocado por una persona o grupo de ellos, quienes toman la iniciativa para impulsar estas actividades que beneficien a un grupo o comunidad.

CC BY NC



Fotografía 16 Encuentro con los jóvenes en primeros convites. Autor Camilo Nivia (2022).

Para esto debimos ser muy organizados ya que estábamos trabajando con niños pequeños, y también con el interés y ánimo de los estudiantes por mostrar sus habilidades y capacidades con el trabajo cotidiano que tanto practican en sus casas. Esto nos permitió establecer acuerdos y límites para la armonía y bienestar de los participantes. De manera que en los convites, organizados por grupos escolares, realizamos cuadrillas de trabajo que tenían un rol y una función específica.

Con gran expectativa, los estudiantes recibían su herramienta de trabajo: azadones, picas, palas, machetes. El ambiente creado durante las actividades era muy efusivo, teñido por el grado de conocimiento de las mismas y de las herramientas a disposición por parte de los estudiantes y la comunidad. Los estudiantes se sintieron muy cómodos con estas prácticas y espacios, entonces: palabras, gestos, chanzas, dichos, groserías y demás expresiones que habitan a diario no temían en aparecer para referir sus opiniones y pensamientos al nombrar el estado de la herramienta, el material o las actividades a realizar:

-"He trabajado con estas herramientas desde los siete años, digamos aporcar papá, desyerbar, sacar papa". Cristian Mauricio Arias, grado sexto.

-"Hay unas piedras re grandes, parece una piedra del sol"

-Tráiganle mecha y vera que ahí si totea" Yuber Borda y Yeison Tibagá, grado quinto.



Fotografía 17 Jóvenes trasladando material. Autor Camilo Nivia (2022).

Mediante estas labores colectivas se pudieron abrir zanjas, caminos, compactar recebo y arcilla, instalar listones de madera, trasladar materiales, pintar, sembrar plantas, entre otras actividades. Tras meses de trabajo en conjunto donde participaron niñas y niños desde los 4 años hasta jóvenes de 17 años, algunos maestros de construcción externos, padres de familia y docentes de la institución se terminó la construcción en septiembre de 2022.

RESULTADOS

Construimos colectivamente una casa en el árbol, un trompódromo , rampas: una en tapia pisada y madera, y otra con taludes en tierra negra compactada, ambas con túneles en su interior. La zona de deportes y juegos se constituyó de una zona de obstáculos con piezas de madera y llantas reutilizadas, un arenero, columpios y dos rodaderos. También se crearon zonas de jardines y senderos peatonales.

Con esta transformación material, se enriqueció el ambiente escolar de la comunidad educativa del colegio Santo Domingo Savio. Las narrativas sobre la experiencia de los participantes hicieron énfasis en el proceso comunitario que se realizó, el cual forjó el interés por seguir realizando actividades que activan y benefician al grupo social del cual hacen parte. Esto nos comentaron algunos participantes:

> *"Soy del grado once, tengo diecisiete años, vivo en la Vereda de Reavita. Próximamente ya soy graduando. Pues me gustaría que quedara un recuerdo en el colegio en que pocos o muchos ayudamos a construir. Como tener el liderazgo por el colegio. Todo me gusta pero especialmente el área para el descanso. Después de evaluaciones se podría decir uno puede salir estresado y uno sale a tomar aire y se puede relajar" Hernán Darío Espinosa*

> *"Tengo diez años, estoy en cuarto. En el parque ha pasado estos meses que aquí no había nada pa´ jugar, así como un parque…. Ayudé a hacer lo de las matas. Con lo de la casa del árbol a construirla. Porque es que yo quiero participar pa´ que después uno pueda jugar. Aprendí a compartir aquí en los columpios" John Fredy Rojas Sánchez*

Jhon Fredy y Hernán narran la manera en como participaron en algo que es de ellos, algo que les es propio según la edad que cada uno tiene. Jhon Fredy quiso participar porque quería jugar, ser parte del grupo y compartir con sus compañeros, mientras que a Hernán lo motivaba el legado que iba a dejar a su escuela tras graduarse ese año. Ambos testimonios develan un arraigo por lo que empiezan a construir y sentir como propio, cuidarlo y trabajar por ello.

Todo lo anterior fue fruto de la participación brindada en el proyecto, el cual gozó con gran aceptación y compromiso de los participantes durante todo el proceso de ejecución del mismo. Lo que refleja un gran éxito de la propuesta en su ejecución, dentro de la cual se identificaron factores clave para conseguirlo: seguir las formas de actuar locales permiten que los estudiantes se sientan identificados y motivados con la manera de hacerla. El reconocimiento y validación de los actores durante todo el proceso. Vincular estrategias lúdicas comunicativas como lo fue la serie radial permitió entablar confianza y conocimiento más profundo entre los participantes, siendo una gran herramienta intercultural.





Fotografía 18, 19 y 20 Zona de juegos construidos en el proyecto. Autor: Camilo Nivia (2022).

CC BY NC



Fotografía 21 Parque finalizado. Autor: Camilo Nivia (2022).

CONCLUSIONES

Con esta experiencia de arquitectura participativa identificamos la faceta lúdica, experimental y colectiva del patrimonio, que permite a la gente revivir y resignificar sus prácticas y saberes patrimoniales, gozarlo y vivirlo. Así algunas prácticas que se están olvidando, cuando se les da espacio en la cotidianidad generan genuinamente gozo, porque hacen parte de la gente, es decir, la gente los disfruta y se disfrutan en colectivo. Vivir esta faceta lúdica y colectiva del patrimonio es ameno y crea significados y valores en el presente. Así la arquitectura y el patrimonio no funcionan de manera separada.

La fusión de la arquitectura y el patrimonio permiten crear espacios para que las comunidades se experimenten a sí mismas, en sus conocimientos, sensaciones, y por tal se debatan y creen. Estas posibilidades que reviven los patrimonios locales surgen desde la mediación cultural, donde: "lo verdaderamente revolucionario es la mutación que se produce en las maneras de hacer en comunidad, lo subversivo es la manera que tenemos de generar significados"(Cejudo Mejias, 2018).

Tender un puente participativo para crear entre comunidades, gestores e iniciativas significa establecer propuestas que tienden a girar y cambiar de forma, por lo cual se debe estar dispuesto a la escucha efectiva y definición flexible de las ideas planteadas. En nuestro caso, en el área arquitectónica, en una primera fase no se tenían planteados elementos tradicionales como columpios, y no se nos había ocurrido un trompódromo. Vincularlos al proyecto fue fundamental y por tal la complejidad incrementó. Esto supuso una mayor área a intervenir, que nos imposibilitó una prolongada inversión de tiempo en cada uno de ellos.

Esto nos planteó una reflexión crítica sobre la manera en que elegimos ejecutar la construcción y es que utilizar las técnicas de construcción tradicional era una premisa fundamental importante, pero al ser de una esencia más artesanal y laboriosa, nos requería más detalle, tiempo y precisión que no podíamos tener con la cantidad de estudiantes interesados en estar en el parque construyendo. Esto último nos interesó más y después vimos que más allá de sólo las técnicas tradicionales o modernas, priorizar el construir con los niños y jóvenes era mucho más interesante y enriquecedor para todos. Esta situación se consolidó como una oportunidad para fusionar estéticas y técnicas que están actualmente en el territorio y ahora en el parque. Siguiendo la premisa de Walsh sobre que "el interés es, más bien, crear, construir y apuntar caminos decoloniales que no niegan la modernidad, pero que permiten vivirla de otra manera, sin ser absorbida y controlada por ella" (Walsh, 2007, p. 32)



Fotografía 22 Niños disfrutando su casa en el árbol. Autor: Camilo Nivia (2022).

A partir de una comunicación posterior no sistemática realizada a finales del 2025, con algunos docentes, se conoció sobre el compromiso y apropiación que los estudiantes adquirieron con el parque. Ya que durante una época invernal del año 2025, se cayó un árbol cercano a la casa en el árbol afectándola en varias partes. Ante esto estudiantes de grado décimo se decidieron a reestructurar, pintar y cambiar las tejas durante el último período del año. Por lo que, el énfasis al proceso de diálogo colectivo tiene un mayor impacto a largo plazo y germina en mayores habilidades comunitarias e individuales de los participantes en comparación a los beneficios inmediatos de la construcción del parque como tal.

BIBLIOGRAFÍA:

Benavides, R. (2024). Incidencia de la infraestructura física en la calidad de la educación rural: Estudio de caso en la Institución Educativa Santa Rosa en el Municipio de Popayán en el año 2023. *Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.*

Cejudo Mejias, V. (2018). Mediación Cultural, un ejercicio para posibilitar una cultura contemporánea. *Encuentro Cultura y Ciudadania.*

Eco, U. (1986). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica.* (3rd ed.). Lumen.

García, W. (2012). Arquitectura Participativa: Las formas de lo esencial. *Revista de Arquitectura*, *14.*

Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens* (3rd ed.). Alianza Editorial.

Jaramillo, D., Poveda, F., & Andradé, J. (2024). Influencia de las políticas educativas en la ruralidad colombiana: Una revisión sistemática. *Revista De Ciencias Sociales*, *XXX(Número Especial 9)*, 137-152.

Marcone, G. (2019). Entonces, el patrimonio existe? Qué hacemos con él? En *El señuelo patrimonial. Pensamientos post-arqueológicos en el camino de los incas* (Diálogos en patrimonio cultural).

Quinceno, H. (2009). Espacio, arquitectura y escuela. *Revista Educación y Pedagogía, 21*(54), 11-27.

Quintero, V. (2020). La participación en patrimonio y sus protagonistas: Límites, contradicciones y oportunidades. *Revista PH Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, *101*, 122-145.

Reveron, C. (2022). Infraestructura educativa y cierre de brechas. *MAGAZÍN AULA URBANA*, *125.*

Smith, L. (2011). El «espejo patrimonial» ilusión narcisista o reflexiones múltiples? *Antípoda.*

Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as a third teacher. *Theory Into Practice*, *46*(1) ,4047.

Unesco. (2001). *Declaración Universal sobre la diversidad cultural.*

Ussher, M. (2008). Complejidad de los procesos de participación comunitaria. *Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*, 165-168.

Vergara, J., Vergara Estévez, J., & Gundermann, H. (2010). Elementos para una teoría crítica de las identidades culturales en América Latina. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *15(51)*, 57-79.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, *XIX*(48), 25-35.