

## Capítulo 3

# *Dispositivo pedagógico y su implementación en talleres urbanos*



*Ilustración de la portada de Una aventura llamada Urbaniños, libro de texto para guiar el trabajo durante los talleres de implementación del dispositivo pedagógico con los niños.*



## Capítulo 3

# Dispositivo pedagógico y su implementación en talleres urbanos

*Diana Alexandra Giraldo Cadavid<sup>1</sup>*

La gestión del riesgo relacionada con inundaciones y deslizamientos suele presentarse como una información técnica que, de ser divulgada y promovida en las comunidades, se dirige casi siempre a las personas adultas. Formar e involucrar a los niños en procesos participativos para las distintas formas de prevención, mitigación y resiliencia ante los desastres es sin duda un reto, pero al mismo tiempo una apuesta educativa prometedora que no solo busca preparar a los niños para el futuro, sino que piensa en ellos como sujetos de derechos y deberes en el presente. El objeto de este capítulo es presentar en detalle el diseño y la implementación del dispositivo pedagógico mediante el cual se realizaron los talleres y se crearon distintas estrategias y herramientas educativas para trabajar con los niños de los sectores intervenidos. Además de describir lo que significó su puesta en marcha y su desarrollo, en este capítulo se busca exponer las contribuciones y aprendizajes que se derivan de él, no solo para la experiencia presente sino para futuras investigaciones y programas de formación infantil de este tipo.

En primer lugar, se presentan el propósito pedagógico general y las concepciones educativas desde las cuales partimos para favorecer una adecuada interacción entre el equipo investigador y los niños, así como una comunicación real. En segundo lugar, se describe el dispositivo con el cual se implementó toda la estrategia pedagógica, explicando su diseño y sus componentes. En tercer lugar, se exponen los principales resultados y aprendizajes obtenidos de la realización de los talleres con los grupos de niños participantes a partir de los tres ejes planteados como objetivos dentro de la investigación: *comprensión, motivación e intervención*. Por último, se hacen algunas propuestas para la replicabilidad de la experiencia a través de los talleres y la cartilla que fueron diseñados como herramientas y materiales educativos para ser usados en nuevos contextos.

---

<sup>1</sup> Ph. D. en Ciencias de la Información y la Comunicación. Profesora Asistente del Instituto de Educación y Pedagogía, grupo de investigación en Educación Popular, Universidad del Valle. Correo electrónico: [diana.a.giraldo@correounivalle.edu.co](mailto:diana.a.giraldo@correounivalle.edu.co) - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2154-9425>

## Propósito y concepciones educativas

“Urban niños, resiliencia y educación” tuvo como principales actores en el desarrollo de la investigación y la intervención a niños y niñas de 7 a 14 años. Con el propósito de llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje que contribuyera a mejorar las estrategias de vinculación de los niños en los procesos de intervención urbana, el componente pedagógico del equipo investigador diseñó un dispositivo orientado a visibilizar y a poner en un lenguaje sencillo las temáticas asociadas al urbanismo y la gestión ambiental. Entre nuestros objetivos específicos estaba generar en los niños una sensibilización y una mejor comprensión de conceptos asociados a la gestión del riesgo, así como aportar al desarrollo en el largo plazo de una visión crítica y mayores herramientas para intervenir su ciudad de manera sustentable. Para esto resultaba esencial partir de estrategias de juego y ejercicios lúdicos tanto en aulas escolares como en espacios públicos. Pero trabajar con dicha población infantil requiere de otras muchas estrategias, pues la agenda de adultos y científicos no necesariamente coincide con los intereses de los niños.

En este sentido se hizo necesario no solamente la creación de un espacio de interacción común, sino también la creación de un conjunto de referentes compartidos entre niños y adultos participantes, que permitiera observar de cerca las maneras de conocer y comportarse de unos y otros a lo largo de la intervención. Para ello, fue preciso tomar en cuenta los cambios que han tenido lugar respecto a las formas de participación infantil a nivel internacional, nacional y municipal, y articularlas en nuestro caso a los procesos de planificación e intervención urbana relacionados con la gestión del riesgo, pues, en particular, resultaba indispensable descentrar la mirada adulta y reconocer los saberes y las actitudes de la población infantil para adquirir una perspectiva que integrara aquellos otros factores (como las relaciones con el espacio vivido, su percepción del contexto social, o sus trayectorias escolares) que constituyen la experiencia de los niños.

A nivel pedagógico, la participación infantil exige una atención especial sobre la manera en que se involucra a los niños dentro de los procesos ciudadanos. De manera explícita, la ONU estableció en la Convención de los Derechos del Niño de 1989 el conjunto de normas y protocolos para garantizar su protección, bienestar y participación. Sobre esta última, se ha señalado la importancia del artículo 12, el cual establece que los niños tienen derecho a ser escuchados y a que se considere su opinión al momento de tomar decisiones sobre aquellos asuntos que afectan su vida. Por ejemplo, no solamente se reconoce a los niños en una relación de diálogo e intercambio con los adultos que difiere en sus modos de contribuir, antes considerados “niveles” (Hart, 1993), sino que además se toma en cuenta la complejidad de las formas de representación, la autenticidad y la diversidad de experiencias que entran en juego en los procesos que dan la palabra a los niños, en especial cuando participan en una investigación (James, 2007). Este acento en el ejercicio del derecho a la expresión pasa igualmente por una construcción de ciudadanía en la que se piensa la formación de los niños en valores democráticos y ciudadanos, no “para el futuro” sino en el presente (Novella y Trilla, 2014), y va acompañado de mecanismos genuinos para garantizar que, además de ser escuchados, los niños tengan las herramientas y las condiciones para actuar. Como lo advierte Tonucci (1996), los adultos tienen que, por un lado, estar convencidos de que los niños pueden realizar una contribución real y, por otro, tener el poder para llevar a cabo el compromiso adquirido con ellos.

Bajo este enfoque, las distintas actividades estuvieron encaminadas no solamente a promover y fortalecer en los niños valores como la consciencia, el compromiso y la resiliencia, sino también aprendizajes y capacidades incorporadas que les facilitarían reconocerse como actores sociales dotados de herramientas para llevar a cabo distintas estrategias de cogestión. Desde esta perspectiva integradora (mundo de los niños-mundo de los adultos) comenzamos a preguntarnos sobre cómo promover distintos modos de participación de los niños en proyectos en torno a una problemática que es ya de por sí compleja. Gran parte de la educación ambien-

tal dirigida a la población infantil en nuestro país ha estado a cargo de las instituciones escolares, bajo las normativas (Ley 115 de Educación; Ley 1620 del 15 de marzo de 2013) que rigen los Proyectos Pedagógicos Transversales (PPT) y, en particular, los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE). Sin embargo, uno de los principales retos que plantea el desarrollo de los PRAE es el hecho de que no pueden reducirse a la realización de actividades en el interior de la institución escolar. Lograr un alcance significativo depende en gran medida de la manera en que se conecten con el entorno vital de los niños y sus comunidades.

En el campo investigativo, la educación ambiental ha sido abordada desde diferentes enfoques y muestra hoy un giro en cuanto a su tratamiento y una evolución de un énfasis naturalista hacia un abordaje cada vez más multidimensional. Como lo menciona Sauvé (2005), la educación ambiental se ha transformado con la penetración del enfoque del desarrollo sostenible con programas institucionales que han tenido como objetivo contribuir a la promoción de un tipo de desarrollo económico que conserva y utiliza racionalmente los recursos naturales. Así, se observa cada vez más la incorporación de prácticas ligadas al concepto de sustentabilidad o viabilidad, y una visión del desarrollo que no antepone el mercado al desarrollo humano o al medio ambiente. Este enfoque ha sido, pues, fundamental para incluir en la educación ambiental otras estrategias y factores de tipo histórico, cultural, psicosocial, político, etc. En este sentido, Sauvé (2006) habla del desarrollo sostenible como un proyecto educativo, "pasando de una cultura menos economicista que refuerza y que es reforzada por la globalización, a una cultura de pertenencia, de compromiso, de resistencia, de solidaridad" (p. 89). Para enfrentar este desafío pedagógico, la autora propone pensar en la educación como aquella herramienta capaz de integrar verdaderamente las esferas de la economía, la sociedad y el medio ambiente, en una lógica que piensa tanto la relación entre el individuo y los otros como la relación entre lo local y lo global.

Bajo este enfoque, muchas de las propuestas de educación ambiental urbana se centran en los niños como actores fundamentales de un cambio de mentalidad duradero, pues como lo afirma Tonucci

(1986), un instrumento fundamental para reconstruir un ambiente acogedor y sustentable es pedirles a los niños que contribuyan; llamarlos a colaborar: una ciudad adecuada para los niños es una ciudad apropiada para todos. En nuestra investigación fuimos comprendiendo que no se trataba solamente de contribuir a los procesos educativos, sino también de influir positivamente en los hábitos de los seres humanos desde edades tempranas, sobre todo en lo que respecta al compromiso y la participación en las decisiones que involucran la construcción del espacio urbano. Nuestra propuesta educativa enfrent  así dos retos: en primer lugar, la necesidad de contribuir a una educación ambiental integral que incluyera la dimensión social, cultural y comunitaria de la gestión del riesgo. En segundo lugar, enseñar los conceptos de manera que los niños tuvieran oportunidad de aplicarlos en ejercicios prácticos, pero sobre todo de apropiarlos a través de procesos (formativos, participativos, colaborativos), de acuerdo con sus entornos locales.

Como solución, elaboramos un dispositivo pedagógico que permitiera pensar objetivos, medios y recursos de manera articulada. El diseño de este dispositivo pedagógico se estructuró a partir de doce pasos resultantes de la combinación entre los propósitos de gestión ambiental urbana y educación ambiental planteados en la investigación. Para la definición de fases, se retom  la metodología de trabajo propuesta por el Laboratorio de Intervención Urbana (LIUR), de la Universidad del Valle: 1) *comprensión*; 2) *motivación*; y 3) *intervención*. Para llevar a cabo las herramientas tácticas de activación ciudadana y los ejercicios comunitarios de diseño del espacio público que estas fases proponen, pensamos en el diseño de secuencias en las que paralelamente a los objetivos investigativos, se fueron definiendo objetivos pedagógicos centrados en el aprendizaje de los niños con los que interactuamos. En suma, el dispositivo se configur  como un modo de acompañamiento para que los niños generaran soluciones creativas, se apropiaran del proyecto, se organizaran, gestionaran recursos y conformaran redes de apoyo. Cada uno de sus componentes se describe en el siguiente apartado.



## Dispositivo pedagógico y metodología de los talleres realizados

Desde una perspectiva pedagógica, un dispositivo puede considerarse como una instancia de cooperación que articula intenciones, formas de funcionamiento y modos de interacción: las intenciones determinan el funcionamiento, el cual se apoya en la organización estructurada de medios materiales, tecnológicos, simbólicos y relacionales, medios que, a su vez, modelan los comportamientos y las conductas sociales, cognitivas y comunicativas de los sujetos (Peraya, 1999, p. 153). Retomando esta definición, en URBAñiños diseñamos un dispositivo pedagógico propio que funcionara como instancia de mediación para poner en relación los diferentes

actores (investigadores, instituciones y comunidades), posibilitando una interacción cercana y un intercambio directo.

Los componentes de dicho dispositivo se fueron definiendo de manera heurística a medida que fuimos avanzando en la investigación. Sin embargo, como punto de partida tuvimos siempre presente la combinación de las fases de intervención urbana antes mencionadas y una serie de etapas que permitieran traducir, de manera pedagógica, didáctica y lúdica, los objetivos planteados al inicio del proyecto. Como resultado, trazamos la realización de doce talleres que se llevaron a cabo con cada grupo de niños. La configuración de fases, etapas, secuencia didáctica y talleres se puede apreciar en la Tabla 1.

**Tabla 1. Dispositivo pedagógico URBAñiños.**

Fases	Etapas				Secuencia didáctica
	1. Exploración	2. Diálogo	3. Conceptualización	4. Acción reflexiva	
I. Comprensión	Taller 1. ¿Cómo es nuestro entorno urbano?	Taller 2. ¿Cómo nos relacionamos con nuestro entorno urbano?	Taller 3. ¿Qué es el riesgo por inundaciones? ¿Qué conceptos nos ayudan a definirlo?	Taller 4. ¿Qué podemos hacer para gestionar el riesgo por inundaciones?	Apertura Actividad lúdica Construcción colectiva Expresión individual y grupal Cierre
II. Motivación	Taller 5. ¿Dónde podemos identificar situaciones de amenaza, vulnerabilidad y riesgo?	Taller 6. ¿Qué espacio urbano deseamos intervenir y por qué?	Taller 7. ¿Cómo nos volvemos resilientes?	Taller 8. ¿Cómo queremos que sea nuestra obra de intervención?	
II. Intervención	Taller 9. ¿A qué equipo pertenezco? ¿Cómo participaré y colaboraré?	Taller 10. ¿Cuáles son mis responsabilidades y tareas dentro de mi equipo?	Taller 11. ¿Cuál ha sido nuestra gestión y qué nos falta por hacer?	Taller 12. ¿Qué aprendí y con qué me comprometo?	

Fuente: Equipo de investigación proyecto URBAñiños.

A continuación se explica cada uno de los componentes.

### Fases del dispositivo pedagógico

Como se ha mencionado, para el dispositivo se retomaron las fases del Modelo de Intervención Urbana del LIUR, haciendo énfasis en la población infantil y destacando su dimensión educativa:

- I. **Comprensión (Diagnóstico):** El propósito general de esta fase fue, además de lograr un acercamiento a la comunidad infantil, profundizar con los niños en el reconocimiento de sus contextos y de la relación que tienen con su entorno urbano. Pero no se trataba solamente de hacer una identificación o caracterización en torno a dicha información, sino sobre todo de promover en los niños una mirada crítica que les permitiera problematizar y comprender aquellas situaciones que representaban riesgos, aunque no fueran evidentes o no lo parecieran a primera vista. Esta primera fase de contraste entre lo conocido y lo cotidiano y la nueva información constituyó una condición esencial para motivar el aprendizaje en los niños.
- II. **Motivación (Diseño):** El propósito fundamental de la fase de diseño consistió en identificar las potencialidades y falencias del espacio urbano de interacción e intervención, para la prevención de desastres o para una adecuada gestión del riesgo. Se buscó hacer con cada comunidad infantil una georreferenciación de los espacios urbanos de conflicto y oportunidad, así como un examen de las distintas formas o alternativas que brindaban dichos espacios para apoyar la gestión de intervenciones. En esta fase se buscó, igualmente, que mediante actividades lúdicas y talleres, los niños plantearan soluciones y diseñaran prototipos.
- III. **Intervención (Construcción):** La última fase buscó que tanto los niños como los adultos participantes se apropiaran de los espacios de intervención, a partir del montaje de instalaciones temporales de bajo costo y motivaran a otros actores para el diseño par-

ticipativo de la propuesta. La finalidad fue materializar tales soluciones, integrando aspectos técnicos y de diseño necesarios para su construcción. También se evaluaron los productos finales, el proceso de cogestión y los aprendizajes obtenidos. Se dieron a conocer los resultados y las reflexiones finales, incluyendo además algunas propuestas para dar continuidad, compartir y replicar conocimientos y experiencias.

### Etapas de cada fase

Las etapas en las que se subdividió cada fase convirtieron los propósitos que hemos mencionado en acciones transversales que procuraban dar coherencia y cohesionar las múltiples actividades que se realizaron con los niños a lo largo de toda la experiencia. Más que ejercicios o tareas concretas, estas etapas fueron entendidas en términos de la planeación y la definición de objetivos de aprendizaje para el desarrollo de los talleres.

1. **Exploración:** En cuanto etapa inicial de cada fase, se planteó el reconocimiento contextualizado de los espacios urbanos. Aquí resultó importante realizar recorridos y salidas de campo, así como usar imágenes, mapas, croquis o maquetas, que favorecieran una mejor comprensión del entorno, para luego ubicar de manera detallada el espacio que se deseaba diseñar, y así mismo intervenirlos. Con esta exploración se invitaba a los niños a descubrir o a redescubrir la relación que tenían con los lugares de interés. Se esperaba que los niños pudieran reflexionar sobre sí mismos en relación con los otros habitantes de sus comunidades y con el lugar social que en ellas ocupan, por lo que la exploración tenía también carácter identitario.
2. **Diálogo:** Consistió en la negociación de sentidos, significados, saberes y definiciones conceptuales que facilitaron la comunicación y el entendimiento, en doble vía, entre el equipo investigador y el grupo de niños. Aquí se trataba de hacer una identificación de las ideas y reflexiones que



surgían de los propios niños, a través de actividades que propiciaron la expresión y la comunicación. Entendiendo que una buena parte de la coestión se fundamenta en la capacidad de reconocer a los niños como interlocutores clave, y de acuerdo con sus edades y niveles de desarrollo, fue importante reconocer y garantizar los diferentes modos en los que ellos pueden expresarse: gráfico, corporal, verbal y escrito. Por su parte, se buscó que los adultos expresaran con claridad sus ideas y mantuvieran una actitud receptiva y de escucha permanente.

3. **Conceptualización:** Aquí se consolidaron las premisas, las propuestas y las conclusiones principales de cada fase, pues constituyó una estrategia con la cual se organizaron las ideas que surgieron de la exploración y el diálogo previos, y que los niños requerían abstraer para la apropiación y la construcción del conocimiento. Lejos de buscar una internalización de ideas o de transmitir información, se pretendió que las distintas conceptualizaciones fueran el fruto de la discusión y la interacción. Por ello, se incentivó a los niños a participar, preguntar, aportar, dudar, consultar, buscar respuestas, etc. Desde una perspectiva socioconstructivista (Vygotski, 1979) el aprendizaje fue concebido aquí como un proceso en el que intervienen las prácticas sociohistóricas y socioculturales, y en el que los adultos actúan como mediadores para que los niños alcancen mayor comprensión y mayores habilidades.
4. **Acción reflexiva:** Se concibió como una parte del proceso indispensable para hacer recapitulación, análisis y evaluación de los aprendizajes y las actividades llevadas a cabo. Aquí se trataba de escuchar las voces de los niños para priorizar los elementos que eran claves en su vivencia de la ciudad. También constituyó una oportunidad para hacer síntesis de las propuestas realizadas conjuntamente y reflexionar

sobre cómo y con quién se trabajó. Por último, pero quizás lo más importante, se sistematizaron las experiencias con el fin de poder reconstruirlas, darlas a conocer y replicarlas en otros escenarios o contextos más adelante.

### Secuencia didáctica

De la combinación de fases y etapas resultaron doce talleres, cuyas secuencias didácticas se definieron a partir de los distintos momentos que fueron dando progresión a las actividades en cada taller (En las Figuras 43 y 44 se observan los niños participantes en los talleres en un ambiente de juego para el aprendizaje). Cada secuencia didáctica estaba compuesta por:

- a. **Apertura:** Como su nombre lo indica, con este momento se abría la sesión. Se hacía un inicio que funcionaba a la vez como bienvenida, presentación o reencuentro de los participantes, recapitulación de la sesión anterior (a partir del segundo taller) e introducción de objetivos y actividades que se iban a realizar.
- b. **Actividad lúdica:** Aunque el juego se consideró como un componente transversal al conjunto de estrategias pedagógicas para estimular la exploración, la imaginación, la creación y la experimentación, en este momento específico se proponía a los niños una actividad lúdica específica con el propósito de que experimentaran, inventaran, utilizaran distintos lenguajes, hicieran simulaciones y representaciones, asumieran roles, diseñaran prototipos o trabajaran colectivamente en torno a la resolución de problemas y retos según las temáticas y objetivos de cada taller.
- c. **Construcción colectiva:** La actividad lúdica previa trazaba un ejercicio de construcción colectiva que podía tomar diferentes formas, ya fuera una discusión grupal, la elaboración de una tarea o un material concreto, o el desarrollo de un proyecto de intervención en un espacio. Por un lado, se buscaba propiciar el trabajo colaborativo en el que los niños pudieran proponer, negociar y asumir roles; por otro lado, se pretendía que cada niño fuera

participe de la experiencia y se reconociera a sí mismo como un integrante legítimo.

**d. Expresión individual y grupal:** Después de la construcción colectiva se incentivaba la conversación acerca de lo realizado. Se proponían ejercicios y dinámicas para propiciar que cada niño contara de manera individual lo que le parecía importante, qué había aprendido o cómo se había sentido durante el taller. Igualmente, se destinaban momentos para que los grupos de trabajo conformados explicaran lo que habían desarrollado y cómo

habían concertado dicho trabajo en equipo. Parte importante de este momento era resaltar la necesidad permanente del diálogo y la negociación.

**e. Cierre:** Por último, se daba fin a la sesión de los talleres, resumiendo las principales ideas abordadas, haciendo énfasis en los compromisos e invitando a dar continuidad al proceso asistiendo al próximo taller. En la última sesión (taller 12) se realizó el evento de clausura y de entrega de reconocimientos e insignias para los niños.



**Figura 43.** URBAñiños de la Comuna 20 jugando “¡Riesgo!”

Fuente: Archivo fotográfico proyecto URBAñiños.



**Figura 44.** Taller de exploración con los niños de la comuna 20.

Fuente: Archivo fotográfico proyecto URBAñiños.

De acuerdo con todo lo descrito, la implementación del dispositivo pedagógico se llevó a cabo con tres grupos de niños diferentes en tres momentos específicos distintos (Tabla 2).

Cabe anotar que los primeros talleres realizados tuvieron un carácter exploratorio en los que se generaron nuevas preguntas y en los que el diálogo y la interacción con los niños nos plantearon nuevos retos y mejores problematizaciones (Giraldo, 2018). Esto nos impulsó a seguir construyendo y ajustando nuestra propuesta pedagógica a medida que fuimos avanzando. Pensar un diseño flexible y adaptable del dispositivo permitió que cada nuevo taller adquiriera formas distintas de acuerdo con las características de los niños, las condiciones institucionales o locales, y los propósitos propios de la intervención que se quería realizar.

### Principales resultados y aprendizajes de los talleres realizados

En este apartado se describe cómo contribuyó el dispositivo pedagógico a la participación en procesos de planificación e intervención. Los principales resultados y aprendizajes obtenidos derivados de los talleres realizados se presentan a partir de los tres ejes que fueron planteados como momentos dentro de la investigación: comprensión, motivación e intervención.

#### Comprensión

Los talleres de la fase de diagnóstico (talleres 1 a 4) estuvieron orientados a efectuar con los niños un reconocimiento de su entorno urbano inmediato, buscando al mismo tiempo hacer explícitas sus



**Tabla 2. Descripción de talleres desarrollados en Cali.**

Comuna	Lugar	Grupo de niños	Periodo	Actividades educativas o formativas articuladas
20	Institución Educativa Eustaquio Palacios - Sede Luis López de Mesa	Estudiantes de grados 3°, 4° y 5°	Octubre 2017 a mayo 2018	Clases de ciencias naturales y sociales
22	Colegio Berchmans	Estudiantes de grados 4° y 5°	Octubre 2017 a mayo 2018	Actividades extracurriculares
20	Cancha de Los Canasteros	Niños habitantes de los barrios Siloé y San Francisco	Septiembre a diciembre 2018	Articulación interinstitucional "Camino al barrio"

Fuente: Equipo de investigación proyecto URBAñños.

maneras de habitar esos espacios. La comprensión de los niños se profundizó en la medida en que lograron observar desde otra perspectiva no solamente los contextos con los que ya estaban familiarizados, sino también los hábitos cotidianos y las costumbres heredadas. En el caso de Siloé fue interesante la manera en que los niños fueron desnaturalizando los desastres que han ocurrido en su sector y tomando conciencia del impacto que puede tener la acción humana para que esos desastres ocurran. En el caso del colegio Berchmans, por ejemplo, fue notoria la percepción de un espacio público reducido que, por lo general, se fragmenta cada día más con la intervención del sector para proyectos de vivienda (Figura 45). Esta comprensión pasó, pues, por la reflexión constante de cómo las acciones individuales repercuten en el medio ambiente, mucho más allá de la propia percepción del tiempo y el espacio.

De esta manera, los niños pudieron identificar problemas, pero sobre todo problematizar lo que aparentemente no estaba mal. La exploración y el diálogo condujeron a comprender mejor cómo la modificación del suelo acelera los procesos naturales de remoción en masa e inundación. Esto nos

condujo a otro de los resultados relevantes de esta primera fase de los talleres: la conceptualización. Pero no se trató de una memorización de los conceptos y mucho menos una apropiación sencilla, pues términos como "resiliencia" o "vulnerabilidad" no solamente no hacen parte del vocabulario habitual de los niños (sobre todo los más pequeños), sino que sus definiciones son complejas y relativas. Así que otro de los retos que tuvimos que enfrentar fue trabajar, con diferentes lenguajes, una manera sencilla de darlos a conocer. Fue satisfactorio encontrar que con la utilización del juego y de las narraciones los niños alcanzaron una mejor comprensión sobre la amenaza, la vulnerabilidad, el riesgo, la resiliencia y el desastre, y que más que memorizar palabras, que en algunas ocasiones todavía les era difícil pronunciar, el desarrollo de los talleres tuvo una incidencia en el cambio de las representaciones de los niños frente a la problemática.

### Motivación

Si bien la motivación es un aspecto que se debe tener siempre presente, especialmente cuando se trabaja con población infantil, los talleres de la fase de diseño (talleres 5 a 8) fueron fundamentales para



**Figura 45.** Taller URBAñiños, en el colegio Berchmans.

Fuente: Archivo fotográfico proyecto URBAñiños.

tener cautivos y comprometidos a los grupos de niños con los cuales se trabajó. Aunque los niños suelen ser receptivos, las agendas que les proponemos los adultos no resultan del todo interesantes o cruciales para ellos; mucho menos cuando los mecanismos de participación poco han considerado a los niños como actores claves dentro de los procesos ciudadanos. Por esta razón, tratamos de llevarles una propuesta honesta que los involucrara de verdad. Los juegos y las actividades debían ser divertidos, por supuesto, pero no meramente eso. De hecho, el juego se convirtió en la herramienta pedagógica por excelencia para probar con ellos cómo era participar, involucrarse y trabajar de manera organizada y colaborativa con otros. Y muchos de estos talleres tuvieron como resultado sesiones donde los niños explotaban toda su creatividad y hacían propuestas novedosas.

Uno de los resultados que cabe destacar es que los niños se tomaban muy en serio los roles que les eran asignados, ya fuera en situaciones de simulación o de planificación e intervención real (Figura 46). En gran medida su motivación giró en torno a ser parte de equipos y poder aportar en ellos de manera significativa. Pintar, disfrazarse, tomar fotos, hacer reportería, sembrar, diseñar con fichas de Lego®, construir estructuras de cartón, conocer a otros niños y adultos, recibir botones e insignias, hablar en

público, etc., constituyeron ese amplio repertorio de posibilidades para brindarles espacios de participación y reconocimiento sobre su capacidad de agenciamiento para aportar al cambio en sus comunidades. A esto se suma que el trabajo colaborativo influyó de manera significativa para sembrar en los niños la mentalidad de que pueden hacerse intervenciones de bajo costo, que no están solos, y que, aunque son menores de edad, pueden hacer mucho si logran conectarse con otros. Sin duda, empezar a actuar de esa manera da muestras de grandes pasos hacia una actitud resiliente.

### Intervención

Siendo la población infantil la principal destinataria de los procesos de gestión urbana planteados por la investigación, la participación de los niños en los talleres no constituyó una mera estrategia de trabajo en campo para la recolección de datos; antes bien, se convirtió en derrotero de nuestro proceso: ¿Cómo garantizar la participación permanente de los niños? ¿Qué retos metodológicos se plantean como los principales por resolver? ¿Qué enfoque pedagógico se convertía en el más pertinente? Los talleres sirvieron para reconocer tanto los contextos como la disposición afectiva que atraviesan la vida cotidiana de los niños, cuáles son sus emociones, sus necesidades, sus expectativas y sus deseos.



**Figura 46.** Panel de discusión con niños, escuela Luis López de Mesa e instituciones del gobierno de Cali sobre la gestión del riesgo y la resiliencia urbana.

Fuente: Archivo fotográfico proyecto URBAñiños.

La posibilidad de comprender el mundo desde el cual hablan, cómo se expresan y cuáles son sus imaginarios sobre el entorno urbano que resultó del encuentro en los talleres contribuyó a la identificación de herramientas de solución a situaciones de riesgo ambiental urbano que fueron realmente pensadas con y para la población infantil. Por su parte, los niños mantuvieron una participación permanente (Figura 47), incluso en situaciones extraescolares a las cuales no estaban obligados a asistir. A pesar de los contratiempos o las discontinuidades que se suelen presentar cuando hay procesos que duran varios meses, como fue nuestro caso, la respuesta a las convocatorias de los talleres era asidua y numerosa.

Así, gran parte de la fundamentación para llevar a cabo los talleres de la fase de intervención (talleres 9 a 12) tomó en cuenta a los niños, reconociéndolos en los procesos de planificación y gestión urbana local mediante el fomento de su capacidad de agencia. Para ello, los talleres se fueron poco a poco modificando y afinando los procesos de aprendizaje en sus tres planos —comunitario, interpersonal

y personal— (Rogoff, 2006). Consideramos que las situaciones sociales, el trabajo colaborativo para alcanzar objetivos comunes y el sentido de pertenencia y de reconocimiento generados por los talleres resultaron de alta incidencia en los procesos de apropiación y empoderamiento de los niños, pues se pudieron también incluir las interacciones y las actividades culturales en la que tenían lugar las actividades de los niños.

### Recursos y materiales para la replicabilidad de la experiencia

Como se señaló previamente, uno de los objetivos que se plantea desde los nuevos enfoques de la educación ambiental es la incorporación de acciones que puedan ser duraderas y sostenibles en el largo plazo. ¿Cómo se puede seguir fortaleciendo el trabajo para que las iniciativas se conviertan en proyectos y los proyectos en prácticas incorporadas? ¿Cómo se puede dar continuidad o replicabilidad al proceso pedagógico iniciado en URBAñiños? Desde la postura investigativa y de intervención





**Figura 47.** Taller de construcción colaborativa en el sector de San Francisco, Siloé, Cali.

Fuente: Archivo fotográfico proyecto URBAñños.

que ha guiado nuestro proceso, pensamos en una educación desde temprana edad que instaure hábitos, genere cambios significativos y se reproduzca culturalmente en el largo plazo. Hacer este trabajo con los niños ha significado construir una estrategia que les permita sobre todo comprender su rol activo en la gestión ambiental urbana. Como productos educativos quedan dos herramientas con las cuales esperamos que el trabajo organizativo de distintas comunidades pueda seguir fortaleciéndose y que los niños se conviertan en embajadores y replicadores de la experiencia.

En primer lugar, con la consolidación del dispositivo pedagógico se espera contribuir a una metodología de enseñanza y aprendizaje que, ya sea en contextos escolares o no escolares, haga posible trabajar con los niños y sus comunidades, fortaleciendo sus capacidades para que puedan prevenir o mitigar situaciones de riesgo. Los talleres diseñados bajo el enfoque de un dispositivo flexible y adaptable se proponen en concreto como una herramienta para hacer efectiva la replicabilidad de la experiencia. Además del alcan-

ce de objetivos que se proyectan en cada fase, cada etapa y cada taller, la participación de los niños y la apropiación son elementos centrales que pueden trabajarse desde esta propuesta pedagógica cuya premisa es “aprender colaborando y haciendo.” Por otra parte, en los talleres, el aprendizaje se concibe como un proceso que ocurre en el marco de una actividad sociocultural, en la que los niños tienen la oportunidad de explorar distintas formas de mediación pedagógica para alcanzar igualmente diversidad de experiencias y comprensiones más profundas.

En segundo lugar, el dispositivo queda materializado en una cartilla cuya narrativa y actividades didácticas proponen avanzar en las tres fases a manera de misiones. Con la creación de la cartilla, se deja un material educativo impreso que no solamente motivará a los niños y les ayudará a comprender en qué consiste la gestión del riesgo por inundaciones, sino que también les ofrecerá herramientas y orientación para acompañarlos en la intervención de su propio entorno urbano. La personificación de los conceptos y el relato de aventura se proponen como otra ma-

nera de acercar a los niños a la problemática y así alcanzar una transposición didáctica; es decir, una recontextualización necesaria para que el objeto de saber se convierta en un objeto de enseñanza (Chevallard y Joshua, 1991). La cartilla se enfoca así en situar los conceptos asociados a la gestión del riesgo en ambientes dotados de sentido para la población infantil, buscando, además de facilitar el aprendizaje, conectar con el entorno cotidiano de los estudiantes, aumentando su motivación.

En resumen, se trata de dos herramientas que toman en cuenta los intereses y las necesidades de los niños de 7 a 14 años, buscando incentivar su participación y haciendo de su aprendizaje un proceso situado tanto como sea posible.

La estrategia pedagógica aquí descrita hace parte de un proceso que nunca estuvo encaminado a la transmisión de información y en el que tampoco interesaba la realización de talleres para la “aplicación” de conceptos, sin una verdadera transformación de conciencia y de comportamiento en los niños. Con ella se espera contribuir no solo al conocimiento sobre la de participación infantil y sus formas de relacionamiento con el entorno urbano, sino también influir positivamente en sus hábitos desde edades tempranas a fin de formar ciudadanos más comprometidos con el desarrollo sostenible y la participación activa en las decisiones que involucran la construcción de ciudad. Desde esta perspectiva, la pedagogía se teje como un hilo conductor más del desarrollo urbano sostenible, en el que niños y adultos colaboren para adaptar, crear y consolidar mejores prácticas culturales y resilientes.

## Referencias

- Chevallard, Y. y Joshua, M. A. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant, au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Giraldo, D. A. (2018). Propuesta pedagógica para la participación infantil en la gestión ambiental urbana. *Nómadas*, 49, 155-171.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Unicef, Oficina para América Latina y el Caribe.
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. Congreso de la República de Colombia.
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de 2013. Congreso de la República de Colombia.
- Novella, A. M. y Trilla, J. (2014). La participación infantil. En A. M. Novella, A. Llana, E. Noguera, M. Gómez, T. Morata, J. Trilla, I. Agus y J. Cifre-Mas, *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (pp. 380-403). Graó.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation: Le campus virtuel. Le dispositif entre usage et concept. *Hermès*, 25, 153-167.
- Rogoff, B. (2006). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. V. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das corrientes em educação ambiental. En M. Sato e I. Carvalho (dirs.), *Educação ambiental - Pesquisa e desafios* (pp. 17-46). Artmed.
- Sauvé, L. (2006). La educación ambiental y la globalización: Desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 83-101.
- Tonucci, F. (1986). *La ciudad de los niños*. Graó.
- Tonucci, F. (1996). *La città dei bambini*. Laterza.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.