

Propuesta pedagógica para la participación infantil en la gestión ambiental urbana*

Proposta pedagógica de participação infantil na gestão ambiental urbana

Pedagogical proposal about participation of children in urban environmental resource management

Diana Alexandra Giraldo Cadavid**

DOI: 10.30578/nomadas.n49a9

El presente artículo aborda la propuesta pedagógica que el proyecto “Urbaniños, resiliencia y educación” ha venido desarrollando en su primer año de trabajo (agosto del 2017-julio del 2018). La apuesta busca comprender la relación entre la educación de los niños y su capacidad de intervención sobre el entorno. Por un lado, el texto expone los principios, la estructura y los elementos del dispositivo pedagógico implementado a través de talleres con los niños; por otro, aborda los aprendizajes hasta ahora obtenidos en relación con la participación infantil y la construcción de ciudadanía.

Palabras clave: participación infantil, diálogo de saberes, dispositivo pedagógico, resiliencia urbana, construcción de ciudadanía.

Este artigo aborda a proposta pedagógica que o projeto “Urbacrianças, resiliência y educação” vem desenvolvendo em seu primeiro ano de trabalho (agosto de 2017 a julho de 2018). A aposta busca entender a relação entre a educação das crianças e sua capacidade de intervir no meio ambiente. Por um lado, o texto expõe os princípios, estrutura e elementos do dispositivo pedagógico implementado mediante oficinas com crianças. Por outro lado, trata das lições aprendidas até o momento em relação à participação infantil e à construção da cidadania.

Palavras-chave: participação infantil, diálogo de saberes, dispositivo pedagógico, resiliência urbana, construção da cidadania.

This article addresses the pedagogical proposal regarding the development of the project “Urban-children, resilience and education” during its first year (August 2017-July 2018). The proposal seeks to understand the relationship between children’s education and their capacity to intervene in their environment. The text exposes the principles, structures and elements of the pedagogical device implemented through workshops with children; additionally, it deals with the lessons learned to the present regarding children’s participation and the construction of citizenship.

Key words: children participation, dialogue of knowledge, pedagogical device, urban resilience, construction of citizenship.

* Este artículo emerge del proyecto de investigación en curso “Urbaniños, resiliencia y educación: desarrollo de una propuesta interactiva para involucrar a la población infantil en procesos de intervención del espacio urbano a partir de proyectos de infraestructura verde con enfoque de abajo hacia arriba”, financiado por Colciencias y la Universidad del Valle.

** Profesora asistente de la Universidad del Valle. Doctora en Ciencias de la Información y la Comunicación, Magíster en Filosofía, Comunicadora Social-Periodista. E-mail: diana.a.giraldo@correounivalle.edu.co

original recibido: 31/07/2018
aceptado: 25/09/2018

nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 155~171

Introducción

La población infantil, sus relatos, acciones y representaciones constituyen actualmente una de las temáticas de estudio centrales en la investigación educativa. Sin embargo, aunque los niños suelen ser tenidos en cuenta como informantes clave, muchas veces son excluidos como participantes activos en el proceso de investigación (Grover, 2004; Milstein, 2006). Incluirlos como verdaderos actores y autores ha sido el reto asumido por el proyecto “Urbanitos, resiliencia y educación, cuyo objetivo principal es desarrollar elementos interactivos de comunicación para el aprendizaje del concepto de *resiliencia urbana* que permitan involucrar a los niños entre los siete y los catorce años en procesos de diseño participativo de proyectos de infraestructura verde para la reducción de la vulnerabilidad urbana frente a inundaciones.

Esta investigación se inserta en un programa de formación ciudadana más amplio¹, que busca construir de manera participativa, junto con los niños y las comunidades por intervenir, una propuesta para involucrar a la población infantil en procesos de intervención del espacio urbano. Esencialmente, se busca motivar la participación de niños en el codiseño y la co-gestión de proyectos de infraestructura verde, a través de la comprensión de la relación entre la educación en los niños y su capacidad de intervención sobre el entorno urbano. Dicho interés se sitúa en el marco de propuestas de urbanismo táctico, entendido como acciones de planificación local, de organización entre ciudadanos y de corto plazo con implicaciones a largo plazo (Lydon y García, 2015). Igualmente, la gestión social urbana y la participación ciudadana son tomadas en cuenta desde nuevas perspectivas que advierten sobre la necesidad de que las transformaciones urbanas sean ágiles, incluyentes, sostenibles y resultado de una construcción

colectiva (Hernández, 2016; Cámara, 2012), muchas de las cuales, en efecto, no están siendo promovidas por la administración pública sino por acciones populares, y se agrupan en lo que ha venido nombrándose como iniciativas de *urbanismo emergente* (Freire, 2009).

Así, durante el primer año de la investigación, se han desarrollado talleres y actividades con estudiantes de grados 3°, 4° y 5° de primaria, entre los 8 y 12 años, de dos instituciones educativas de la ciudad de Cali. Una de éstas es la Escuela Pública Luis López de Mesa, ubicada en la Comuna 20 en el sector de la ladera de la ciudad, donde se han presentado deslizamientos por el desbordamiento de la quebrada Isabel Pérez. La otra institución es el colegio privado Berchmans, situado en el sector del río Pance, cuya problemática ambiental se relaciona con las inundaciones, el mal manejo de humedales y la desviación de fuentes hídricas. Dentro del equipo investigativo, el cual cuenta con la participación de distintos grupos de investigación² que pertenecen a diversas unidades académicas de la Universidad del Valle, el componente pedagógico ha tenido la tarea de favorecer la comunicación y potenciar el diálogo entre los saberes científicos y técnicos y los saberes de los niños.

El propósito de este artículo es dar a conocer el dispositivo pedagógico implementado. En primer lugar, se abordarán tanto el contexto educativo como los referentes y enfoques teóricos tenidos en cuenta. En segundo lugar, se describirán y se analizarán las distintas fases metodológicas: diagnóstico I), prospectiva II) e intervención III), las cuales cuentan cada una con cuatro etapas: exploración del medio 1), diálogo de saberes 2), juego 3) y reflexividad 4). En tercer lugar, se busca generar una reflexión a partir de los

aprendizajes que el desarrollo de esta metodología de investigación-intervención ha traído consigo. Y, por último, se señalan algunas de las características, los retos y las posibilidades de la participación infantil en la consolidación de una nueva generación de ciudadanos informados, resilientes y comprometidos con el desarrollo urbano sostenible.

Hacia una educación ambiental transformadora

Actualmente, en Colombia los proyectos educativos ambientales están presentes en las instituciones escolares como resultado de la iniciativa del Sistema Educativo Nacional que ha buscado la articulación entre las problemáticas y las potencialidades ambientales locales, regionales y nacionales, así como la generación de espacios de participación para implementar soluciones acordes con las dinámicas naturales y socioculturales. Formalmente, estos proyectos deben ser incluidos en los programas educativos institucionales (PEI) como parte de los proyectos pedagógicos transversales y se les conocen como proyectos ambientales escolares (Praes). La normatividad vigente³ establece que la construcción de dichos proyectos debe estar encaminada a la enseñanza de la protección del medio ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, y contar con ciertas características como incorporarse a las dinámicas curriculares de la institución educativa; estudiar problemas ambientales relacionados con los diagnósticos de los contextos particulares; y permitir, a través de proyectos concretos, el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas para la toma de decisiones éticas y responsables frente al manejo sostenible del ambiente.

Los retos de la educación ambiental

A nivel pedagógico, los Praes deben hacer uso de estrategias orientadas a la construcción del aprendizaje significativo; el desarrollo y fortalecimiento de competencias de pensamiento científico y ciudadanas que permitan comprender las interacciones entre naturaleza, sociedad y cultura; la facilitación de espacios y mecanismos que posibiliten el diálogo de saberes y el trabajo interdisciplinar; y el fomento de la articulación interinstitucional e intersectorial con actores y entes encargados. En suma, este tipo de proyectos no se realizan en forma de cátedra convencional dentro del aula, sino

que, por el contrario, pretenden, a partir del análisis del contexto social y cultural inmediato, formular propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible. Como se observa, esto supone grandes esfuerzos para las instituciones educativas que, por múltiples razones, no logran concretarse. Uno de los principales retos que plantea el desarrollo de los Praes es el hecho de que no pueden reducirse a la realización de actividades dentro de la institución escolar. El logro de objetivos de estos proyectos depende en gran medida de la manera en que se conecten con la comunidad, por lo menos, aquélla que se sitúa geográficamente alrededor de las instalaciones de la escuela.

Si se parte, entonces, de la magnitud de tales alcances extracurriculares y comunitarios, es necesario considerar la importancia tanto de la investigación como de la intervención en toda propuesta de educación ambiental. Al cruzar estos dos componentes, acción y reflexión, pueden surgir acciones formativas orientadas a la resolución de problemas, que exijan a los estudiantes tanto hacer una lectura crítica de su entorno, como formular propuestas de acción que integren áreas de ciencia-tecnología-sociedad. Dentro de la investigación que sustenta este artículo, este enfoque ha sido esencial para reconocer lo que se ha venido haciendo dentro de las instituciones educativas de interés, y de este modo contribuir de manera más acertada a la formación integral de los estudiantes, sin perder de vista las condiciones sociales y los objetivos institucionales. Igualmente, se parte de la idea de que el reconocimiento de la comunidad educativa en su conjunto, así como del entorno vital en el que están insertos los niños, permite mejores resultados en términos de apropiación y participación en este tipo de proyectos.

El aprendizaje a través de una participación activa no es un enfoque nuevo. Aportes significativos en el orden conceptual se desprenden de la teoría sociocultural de Vygotsky y sus fundamentos sobre la interacción como elemento esencial del desarrollo de las funciones mentales superiores, es decir, aquéllas que el niño no puede aprender solo y necesita aprender en sociedad. Dentro de esta perspectiva, autores como Rogoff (1990), Lave y Wenger (1991) han observado distintas situaciones de aprendizaje cuya potencia reside en el reconocimiento de los participantes de un grupo como interlocutores válidos y actores legítimos. Vista así, la participación posibilita el acompañamiento, el ensa-

yo y el error, la heurística, la reciprocidad, el dominio progresivo de destrezas, códigos, roles, símbolos, en fin, el desarrollo paulatino del aprendizaje significativo de pertenecer a una comunidad y de asumir un rol que contribuya al bienestar común.

Ahora bien, los proyectos institucionales y comunitarios, aunque consideran a los niños como actores importantes de los procesos, no siempre logran llevar a cabo una implicación de éstos más allá de los diagnósticos participativos. Existen diversas experiencias que desde las escuelas se generan para promover la participación en distintos sentidos (“equipamientos escolares integrados”, “escuelas polivalentes” o “actividades extraescolares”) y, en general, para hacer animación sociocultural desde el aula y educar para la participación en la escuela (Ventosa, 2003). Pero es cierto que se hace necesario abrir más espacios y ampliar las oportunidades para hacer frente al currículo excesivamente prescriptivo de las instituciones educativas. Uno de los mayores desafíos que se presentan es, pues, la inclusión real de los niños en el diseño y la ejecución de propuestas alrededor de las problemáticas que los afectan directamente.

A problemas complejos, soluciones imaginativas

Además de los problemas relativos a la implementación de las políticas educativas, la educación ambiental posee dificultades propias de su campo de enseñanza. Gran parte de éstas se deben a que usualmente hay una desconexión entre la información que conocen las personas y su comportamiento. Para sobrepasar este tipo de obstáculos, la Asociación Norteamericana para la Educación Ambiental (2010) y la Fundación Nacional de Educación Ambiental de Estados Unidos (2015) han, por ejemplo, diseñado e implementado una serie de principios y lineamientos que buscan hacer énfasis en la sostenibilidad, la interdependencia de sistemas, la conexión con el entorno, la interdisciplinariedad y el aprendizaje a lo largo de la vida, en el mundo real y por la experiencia. En suma, se podría decir que estas propuestas buscan hacer cada vez más consciente la interconexión espaciotemporal de los seres humanos y cómo nuestras acciones generan consecuencias significativas, no necesariamente para nuestros contemporáneos, sino que pueden trascender nuestro tiempo de vida y el entorno inmediato.

Igualmente, existen iniciativas importantes de educación ambiental que, desde el trabajo lúdico, la creatividad y la exploración, potencian el desarrollo de competencias en los niños. En particular, cabe resaltar la propuesta del Grupo de Investigación de Educación Imaginativa, liderado por Kieran Egan y adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Simon Fraser, British Columbia (Canadá). Este grupo, que trabaja diversos temas, ha desarrollado sin embargo, un potente programa en relación con la educación ambiental. La investigación en educación ecológica imaginativa propone una interesante manera de realizar proyectos participativos donde los niños son los principales actores. Aquí, la metodología ha sido diseñada principalmente por la investigadora Gillian Judson (2010, 2015) a partir de tres principios:

- Sentimiento: desarrollo de herramientas del lenguaje oral y escrito, y de herramientas expresivas en general, que involucren la emoción y la imaginación.
- Actividad: desarrollo de herramientas que involucren el cuerpo y los sentidos.
- Lugar: desarrollo de herramientas que ayuden a crear un sentido de relación con el entorno.

De esta manera, la propuesta de educación ecológica imaginativa agrupa en su metodología distintas herramientas cognitivas que pueden ser aprendidas por los estudiantes para hacer frente a los problemas ecológicos y superar grandes limitaciones en las prácticas actuales de la educación ecológica, como la falta de comprensión sobre la conexión entre acciones individuales y colectivas. Este tipo de proyectos tienen, pues, un enfoque en la sensibilidad y la imaginación para aumentar la participación de los estudiantes y la comprensión de los contenidos en materia de educación ambiental, que conduzcan a una mayor apropiación de comportamientos proambientales. En este sentido, se hace indispensable pensar cuál es la función que tiene la imaginación en la educación.

Como lo sugiere Egan (1991), la acumulación de conocimientos y habilidades en la forma convencional que lo ha hecho la escuela tradicional no resulta eficaz para el aprendizaje y, menos, deseable para la formación de personas críticas. Si bien la memorización es una operación mental importante dentro de todo procesamiento de información, resulta fundamental que en las instituciones escolares se fomente el pensamien-



▪ Jornada internacional de solidaridad con Honduras, 2012 | La Vía Campesina

to crítico. La capacidad imaginativa permite, entonces, apartarse de la interiorización mecánica de postulados y ser un pensador autónomo con habilidad para imaginar condiciones distintas a las existentes o a las que han existido. En suma, para el autor, el aprendizaje humano no consiste en reproducir o reflejar lo que está fuera de la mente, sino en construir, reestructurar, componer, reevaluar, etcétera. Cuanto mayor sea la flexibilidad para concebir cómo podrían ser las cosas (de manera diferente), más ricos, más novedosos y más eficaces serán los nuevos sentidos construidos (Egan, 1991). De ahí que una propuesta educativa en gestión ambiental urbana como la que aquí se expone parta del reto de propiciar espacios de imaginación, creación e innovación que permitan que los niños exploren, se expresen, ensayen, jueguen, armen y desarmen, pregunten, duelen, propongan, etcétera.

Si bien la gestión ambiental urbana no es un campo nuevo, actualmente necesita de acciones creativas, in-

novadoras y, sobre todo, aterrizadas a los contextos de intervención. Después de los fallidos esfuerzos de cumbres mundiales pasadas, como la de Copenhague en el 2009, el debate público sobre transición ecológica y derecho a la ciudad organizado en la Cumbre de Pueblos por el Clima, Montreuil (2015), resaltó la importancia del desarrollo local y la gobernanza en todos los niveles, pues, de hecho, las iniciativas ciudadanas pueden lograr mejores resultados en términos de reducción del impacto ambiental y la prevención y mitigación de riesgos ambientales (Coalición Internacional para el Hábitat y Comisión de Inclusión Social, Democracia Participativa y Derechos Humanos del CGLU, 2015). Así las cosas, la población infantil debe también ser incluida en toda acción local que propenda por un desarrollo urbano sostenible. Y si se busca, además, que las ciudades sean espacios de aprendizaje a lo largo de la vida (Unesco Institute for Lifelong Learning, 2017), es claro que dicho desarrollo no se puede lograr solamente mediante soluciones tecnológicas o disposiciones políticas, sino que se requieren cambios fundamentales en las maneras de actuar y de pensar, empezando por las de los niños.

Diseño y componentes del dispositivo pedagógico

Resulta relativamente fácil hablar de las dificultades, carencias y deudas de la escuela frente al mundo complejo en el que viven los niños y los jóvenes de hoy. Pero, ¿cómo se estimula el uso de la imaginación? ¿Cómo motivar, fomentar la creatividad y promover la participación? ¿Qué tan fácil es hacerlo en el terreno? El componente pedagógico de “Urbaniños” ha tenido como reto y principal eje de acción el diseño y la implementación de un dispositivo que permita desarrollar actividades y talleres que faciliten y potencien el diálogo con los niños participantes. Como referencias teóricas, se retoman diversas perspectivas y corrientes educativas, como se mencionan a continuación.

Según Peraya (1999), un dispositivo de formación es una instancia de cooperación que posee intenciones, formas de funcionamiento y modos de interacción que le son propios. La economía de un dispositivo se apoya en la organización estructurada de medios materiales, tecnológicos, simbólicos y relacionales, que articulan las intenciones con los comportamientos y las conductas sociales, cognitivas y comunicativas de los sujetos

(1999). Retomando esta definición, en “Urbaniños” se ha avanzado hacia el diseño de un dispositivo pedagógico propio en cuanto instancia de mediación que pone en relación los diferentes actores (investigadores, instituciones y comunidades educativas), posibilitando una interacción cercana y un intercambio directo. Respecto a su dimensión simbólica, no sólo se han tenido en cuenta las intenciones y los objetivos del equipo investigador, sino también las expectativas de los niños participantes y quienes serán los destinatarios finales de los productos comunicativos y los materiales didácticos. En cuanto a los medios utilizados durante el proceso, se han seleccionado cuidadosamente los recursos y las herramientas de carácter lúdico y simbólico que favorecen la construcción de sentido y la mediatización de contenidos y procesos.

Además de los rasgos anteriores, un dispositivo se caracteriza por ser poroso y flexible. Esta ampliación del concepto de *dispositivo* se le debe a Deleuze (1989), quien retoma la definición de Foucault (1977) para introducir la idea de *líneas de fuga*. Si bien el dispositivo está estrechamente ligado al concepto de *poder*, Deleuze le atribuye cualidades que permiten la creación y el agenciamiento. Así, el dispositivo no significa, en este caso, una forma de ejercer control sobre el proceso de investigación-intervención, sino una disposición de elementos en la cual tiene cabida lo que los niños proponen. Por ejemplo, el dispositivo diseñado se concibe abierto puesto que incorpora modelos pedagógicos constructivistas o de innovación “de abajo hacia arriba”, donde la participación activa de los niños constituye una parte fundamental del proceso.

El diseño de este dispositivo pedagógico se estructura a partir de doce pasos que resultan de la combinación entre los propósitos de gestión ambiental urbana y educación ambiental que se plantean en el proyecto “Urbaniños”. Por un lado, se retoma la metodología de trabajo propuesta por el Laboratorio de Intervención Urbana (LIUR)⁴ de la Universidad del Valle. Dicho laboratorio busca principalmente intervenir el entorno urbano a partir del fortalecimiento del capital social de las comunidades, utilizando herramientas tácticas de activación ciudadana y ejercicios comunitarios de diseño del espacio público para la restauración ambiental desde sus componentes sociales, económicos, culturales y ecológicos, trasladando a un lenguaje local e inteligible temáticas asociadas



▪ *Día internacional contra la violencia hacia las mujeres, 2016*
Centro de Derechos de la Mujer de Chiapas

con la planificación y la gestión ambiental urbana. Con base en esto, la metodología se compone de las siguientes tres fases de desarrollo:

- I. *Diagnóstico*: aquí se profundiza el acercamiento a la comunidad infantil buscando identificar y caracterizar las ideas y preconceptos que tienen los niños acerca de las problemáticas de su entorno.
- II. *Prospectiva*: en esta fase se busca que los niños, mediante actividades lúdicas y talleres, planteen soluciones y diseñen prototipos.
- III. *Intervención*: su finalidad es materializar tales soluciones, integrando aspectos técnicos y de diseño necesarios para su construcción.

Cada una de estas fases sigue una secuencia didáctica compuesta de cuatro etapas, como se muestra a continuación:

1. *Exploración del medio*: aquí se hace un reconocimiento del espacio geográfico en el que se vive, así como de los modos de vida en el ámbito regional y urbano. A partir de recorridos, salidas de campo y mapas georreferenciados, se busca obtener una mejor comprensión del entorno, para luego ubicar de manera detallada el espacio que se desea diseñar e intervenir.
2. *Diálogo de saberes*: consiste en la negociación de sentidos, significados, saberes y definiciones conceptuales que facilitan la comunicación y el entendimiento, en doble vía, entre el equipo investigador y el grupo de niños. Aquí se trata de hacer una identificación de los preconceptos sobre el entorno urbano, el nivel de interacción con la ciudad y las vivencias de los usuarios desde la perspectiva infantil, que luego conduzcan a la discusión colectiva sobre los elementos urbanos de oportunidad y los elementos en conflicto en el barrio de análisis. Se busca, además, hacer el montaje de instalaciones temporales para la socialización de las propuestas y, por ende, para su apropiación.
3. *Juego*: éste se considera un componente transversal al conjunto de actividades y estrategias que estimulan, según cada fase, la exploración, la imaginación, la experimentación, la creación y el uso de distintos lenguajes. Con el juego se pretende, por ejemplo, que los niños hagan simulaciones y representaciones, asuman roles, diseñen prototipos o trabajen colectivamente en torno a las problemáticas de la vida cotidiana, las formas de gestión urbana y la construcción de propuestas de bajo costo.
4. *Reflexividad*: se concibe como parte del proceso que resulta indispensable para hacer recapitulación, análisis y evaluación de los aprendizajes y las actividades llevadas a cabo. Aquí se trata de escuchar la voz del niño para priorizar los elementos que le son claves en su vivencia de ciudad. También se hace una síntesis de sus propuestas de manera que puedan ser socializadas en otros espacios y, por último, pero quizás lo más importante,

se sistematiza la experiencia para reconstruirla, darla a conocer a otros niños y replicarla en otras instituciones.

Durante lo que va recorrido del proyecto, han surgido nuevas preguntas como ¿qué contenidos y qué actores se está intentando poner en relación? ¿Cuál es la intencionalidad, el propósito general y cuáles son los objetivos educativos? ¿Qué imagen-representación se tiene de las instituciones y comunidades educativas? ¿Qué se sabe de los niños participantes, de sus conocimientos y comportamientos? ¿Qué formas diferentes puede tomar el dispositivo? ¿Qué nivel de participación se espera y qué nivel se está obteniendo? ¿Qué roles se han ido configurando? ¿Es posible trabajar por módulos? ¿Qué aspectos son modificables y en qué porcentaje? En resumen, el proceso ha ido arrojando nuevos retos que exigen tomar decisiones lo suficientemente abiertas y flexibles para que el dispositivo pedagógico pueda ser ajustado o actualizado según los deseos y las necesidades que manifiestan los niños participantes. Parte de esas experiencias y actividades desarrolladas en los talleres se abordan en el siguiente apartado.

Desarrollo de talleres con los niños

Como se señaló anteriormente, la educación actual presenta muchas problemáticas, entre éstas, la escasa o nula conexión que se establece entre lo que sucede dentro y fuera de la escuela. La educación ambiental no escapa a esta desarticulación o a la forma en que se saca a los niños de su mundo cotidiano y se les ofrece un entorno de aprendizaje confinado, abstracto y compartimentado. Pero cada vez se hace más necesario ampliar los escenarios de aprendizaje y “dejar que el mundo exterior entre al aula” (Austin, 2009), es decir, proporcionar a los niños experiencias más significativas dentro de las escuelas, permitiéndoles conectar el aprendizaje que allí ocurre con sus vivencias, ya sea en el entorno natural, en casa o en la comunidad local. En educación ambiental, la exploración de otros espacios, naturales y urbanos, no sólo es deseable, sino indispensable. Al llegar a las instituciones educativas, fue notoria la predilección de los niños por realizar actividades al aire libre. Pero más allá de la motivación necesaria en todo aprendizaje,

los recorridos y las salidas de campo tuvieron dos efectos importantes en la primera fase de diagnóstico: por un lado, la sensibilización y experimentación directa con los elementos propios del lugar por intervenir (el suelo, el recurso hídrico, la fauna y flora, la actividad humana); por otro lado, la familiarización con las problemáticas socioambientales presentes en cada uno, como deforestación, construcciones inadecuadas, taponamiento de quebradas por residuos sólidos, desvíos o canalizaciones, etcétera.

La exploración del medio con los niños tomó formas distintas en cada institución escolar. En el caso del recorrido por la quebrada Isabel Pérez con los estudiantes de la Escuela Luis López de Mesa, salir de los límites del establecimiento educativo significó un verdadero descubrimiento, tanto para ellos como para el equipo investigador. Para que los niños se involucraran en el diseño de un “parque resiliente” que ayudará a mitigar los riesgos de crecimiento de la quebrada, fue de vital importancia que los niños conocieran no sólo el terreno, sino también todo el recorrido del cauce. Los niños se familiarizaron con el barrio que sienten ajeno por cuestiones de violencia y de fronteras, visibles e invisibles. La mayoría de los niños no había visto nunca la quebrada y, para su sorpresa, la corriente que ha causado deslizamientos y algunas muertes era, en su estado natural, apenas un chorro de agua. Por su parte, los niños del colegio Berchmans redescubrieron la quebrada que atraviesa uno de sus patios escolares. Aunque les era familiar, aprendieron a mirarla con otros ojos, a conectarla con el sistema ecológico al que pertenece y, sobre todo, a valorarla como un recurso hídrico importante que hay que proteger.

Shirley (2009) habla en particular de estas experiencias de sensibilización, anotando que

[...] entendemos los lugares sólo mediante la acción y la interacción. Sin este tipo de experiencia, no podemos conocer la “esencia” de un lugar. Esta acción e interacción implica un proceso de sensibilización mediante el cual los lugares se nos hacen familiares y llegan a ser comprendidos. Usamos el tacto, el olfato, la vista y el oído para establecer referencias al espacio. (2009: 19)

En este sentido, sugiere que los maestros y profesionales busquen el potencial de los terrenos de

la escuela y del entorno inmediato para facilitar el aprendizaje. Porque se pueden hacer muchas cosas con estos lugares, dice Shirley. Se puede dibujarlos, representarlos, medirlos, registrarlos, describirlos, debatir sobre éstos y analizarlos, jugar y actuar allí, transformarlos, rediseñarlos, recrearlos, desmitificarlos, cuestionarlos, etcétera. De esta manera, las oportunidades de aprendizaje se amplían, permitiendo construir nuevos sentidos y significados de espacios, como ocurrió con la recuperación de historias que los niños hicieron acerca de la quebrada Isabel Pérez (figura 1).

Figura 1. Texto⁵ e ilustración de Juan Esteban (11 años), estudiante de la Escuela Luis López de Mesa



Fuente: talleres liderados por María del Mar Salazar y Rocío Cantillo.

Así, fruto de estas salidas, se han generado nuevas representaciones que permiten hacer un diagnóstico cada vez menos descriptivo y más analítico. En principio, este tipo de experiencias sensibilizadoras, de observación y de juego, cumplen con el propósito de hacer con los niños un reconocimiento del contexto geográfico, del clima y de la biodiversidad del espacio en que se vive, así como de los modos en que se habita la ciudad. Pero poco a poco se han ido develando las problemáticas socioambientales que afectan directamente el desarrollo de la vida cotidiana de los niños,

pues muchos de éstos han sido testigos de avalanchas, derrumbes e inundaciones, o conocen de cerca a personas damnificadas, como lo cuenta uno de los niños en Siloé: “[...] uno tiene que cuidar la naturaleza, ella siempre nos alerta de lo que va a pasar. A mi tía la alertó porque se cayó una piedra, aplastó la casa, ellos alcanzaron a salir. Ellos están viviendo en el Cru-cero, más arribita, lejos de la quebrada”. Otro de los retos que emergen es, pues, la necesidad de propiciar espacios para resignificar los problemas del entorno, es decir, convertir lo que se presenta como riesgo en situaciones por gestionar y resolver de manera activa y propositiva.

A medida que se fue avanzando hacia la fase de prospectiva, resultó necesario establecer un diálogo de saberes (Freire, 1970) con los niños. Si bien el equipo de investigadores se asume como responsable de dar a conocer un saber científico y técnico, dicho saber nunca se ha considerado como más importante y, por ende, la actitud al trabajar con los niños ha sido la de curiosidad, de respeto y de escucha sobre lo que ellos sienten, piensan y saben. En el desarrollo de talleres, la conversación ha permitido reconocer que gran parte de la terminología usada en la gestión ambiental urbana les resulta bastante ajena y el nivel de abstracción conceptual es alto. Los niños son capaces de seguir las explicaciones y luego confrontarlas con sus propias experiencias, pero les es difícil retener y apropiarse ciertas definiciones, términos y relaciones entre los elementos del fenómeno estudiado. Como no se trata aquí de un aprendizaje por ser evaluado y medido según lo consignado en un texto, sino de un aprendizaje basado en la comprensión, se ha hecho necesario utilizar un lenguaje todavía más sencillo, y recurrir al uso de metáforas y representaciones simbólicas que se han ido configurando poco a poco en una historia cada vez más estructurada.

Parte de esta solución ha consistido en utilizar la personificación para caracterizar los conceptos clave del proyecto: *resiliencia*, *amenaza*, *vulnerabilidad*, *riesgo* y *desastre*. Después de identificar las principales dificultades de los niños para distinguir en qué consiste cada uno, el equipo pedagógico y el equipo de diseño gráfico han venido trabajando conjuntamente en la construcción de personajes de ficción, con rasgos y comportamientos claramente delimitados, que ayuden a comprender mejor cada una de las defini-

ciones conceptuales. Resiliencia es de color verde y líder del grupo, se caracteriza por ser amigable, organizada y previsiva. Amenaza es de color violeta con una gema roja en su frente que alumbra para alertar, ella es seria, decidida y retadora. Vulnerabilidad es azul y pequeño, se caracteriza por ser frágil y torpe en sus movimientos, pero sabe identificar muy bien qué situaciones y circunstancias debe evitar para no hacerse daño. Riesgo es de color naranja y se caracteriza por ser intrépido, arriesgado e imprudente, su apariencia no luce peligrosa, pero en realidad es el secuaz de Desastre. Este último es el malhechor al cual hay que vencer en la historia. Junto a estos personajes, los niños participantes –es decir, los urbanitos– se convierten en protagonistas del relato, quienes a través de retos y misiones van conociendo en la práctica las actividades propias de la gestión del riesgo.

Esta estrategia se apoya en teorías que consideran que los seres humanos comprendemos el mundo de manera más sencilla a través de narrativas, gracias a su estructura y organización secuencial y a las asociaciones afectivas que nos genera seguir la historia, lo que le pasa a un personaje, etcétera. Como bien lo explica Egan (1991), la forma narrativa contribuye de manera importante para la organización y fijación de sentido en los niños, pues garantiza la satisfacción y la comodidad de tratar con una historia sin que sea realmente la nuestra. Además, el desarrollo de las aptitudes narrativas, el empleo de metáforas, la integración de lo cognitivo con lo afectivo y la virtualidad explicativa del relato contribuyen porque son fundamentales para nuestra actitud general de comprender la experiencia (Egan, 2007). Y es que, en efecto, al incorporar en el trabajo con los niños una historia de aventura, con retos y misiones, se incrementan las posibilidades de asociación con experiencias propias o familiares.

Aunque el juego es un componente transversal a todo el dispositivo pedagógico, éste toma especial preponderancia en la fase de prospectiva. El juego se orienta aquí hacia un propósito educativo más explícito y hacia procesos individuales y colectivos de producción de ideas. Más específicamente, se convierte en una estrategia lúdica desde tres enfoques: en primer lugar, el juego es concebido como una instancia de mediación para que los niños tengan experiencias adecuadas a su edad que les permitan adquirir cono-

cimientos sobre las temáticas trabajadas en los talleres y prepararse para ese mundo real y adulto (Groos, 1898; Piaget, 1946; Vygotsky, 1979), en el cual se espera que intervengan y participen activamente. En segundo lugar, se hace énfasis en el carácter relacional y en la función social que tiene el juego, buscando que los niños interactúen, dialoguen y cooperen en el diseño de propuestas y construcciones resilientes para entornos urbanos. Aquí interesa particularmente la capacidad que tiene el juego para ayudar a generar identidad entre distintos actores que comparten experiencias o actuaciones colectivas (Huizinga, 1954). Y, en tercer lugar, se concibe el juego como una actividad cultural que moviliza la expresión de emociones (Maturana y Verden-Zöllner, 1993), con las cuales se busca que los niños no solamente alcancen una comprensión en términos cognitivos, sino también una disposición afectiva y de reconocimiento de sus acciones y de las de los otros en torno a los problemas ambientales de su sector o comunidad.

Estos tres enfoques se traducen de manera diversa en los talleres como juegos de rol, construcciones con bloques de Lego, representaciones dramáticas, juegos de pruebas y estaciones, etcétera. En las construcciones con legos, por ejemplo, los niños han trabajado en el diseño de espacios ideales, tal y como ellos los sueñan. Durante estas jornadas, han podido dar rienda suelta a su imaginación, materializar sus deseos y ser escuchados por otros. Han ideado soluciones que buscan modificar la estructura o la arquitectura urbana existente, crear alternativas en los usos de los espacios o inventar sistemas o mecanismos de prevención, alerta y refugio ante inundaciones.

Por otro lado, los juegos de rol también han resultado significativos para el aprendizaje colectivo, en especial cuando los niños asumen la figura de periodistas u organizan debates. Esto último nos ha permitido observar que los niños se toman muy en serio su papel cuando se trata de acciones que involucran temas de ciudad. Se divierten, pero también investigan, preguntan, conforman comités, distribuyen tareas y responsabilidades, comunican y comparten sus ideas.

Si el propósito es formar niños resilientes, es decir, con capacidad para anticiparse, prepararse mejor y recuperarse de fenómenos ambientales como las inun-

daciones y los deslizamientos por el desbordamiento de ríos, y con habilidad, además, para organizarse y trabajar con otros para gestionar recursos y absorber los cambios, gran parte de la labor consiste en fomentar la reflexividad en su aprendizaje. Recurriendo a la definición de Bandura (1972), la reflexividad está en el centro de todo proceso en el que sea necesario tomar decisiones y adoptar comportamientos. A su vez, en el corazón de la reflexividad está la autoeficacia como el factor más activo para que la toma de decisiones sea realmente efectiva y la adopción de comportamientos, duradera. Más precisamente, la *autoeficacia*, entendida como la capacidad autopercibida para alcanzar un objetivo, reside en dos tipos de expectativas: 1) las de eficacia, relacionadas con la aptitud para ejecutar una tarea, y 2) las de resultados, relacionadas con el valor que se otorga a la acción emprendida y, por su puesto, a lo logrado.

De acuerdo con esta teoría, es posible decir que el agenciamiento y la capacidad de adaptación al cambio son quizás más importantes que el conocimiento o la experticia en términos científicos y técnicos. Parte de la información obtenida en los talleres con los niños demuestra un cambio de actitud frente a los problemas socioambientales. De una situación de riesgo por inundación, concebida inicialmente como un fenómeno “natural” frente al cual poco o nada se puede hacer, los niños pasan a proponer soluciones y a sentirse parte de éstas. Para sacar un mayor provecho en el proceso de aprendizaje, sus propuestas no deben ser leídas o evaluadas como acertadas o erradas; por el contrario, ha de observarse en éstas el grado de autoeficacia que demuestran los niños, lo que supone apartarse de la figura de investigadores expertos y asumir una actitud real de escucha y diálogo.

Ciertos niños han logrado niveles de comprensión que muestran, a través de verbalizaciones o dibujos, la manera en que han incorporado nueva información a su acumulado de conocimientos (figura 2):

[...] a veces la quebrada Isabel Pérez se contamina. Como yo vivo cerca a la quebrada, la vimos cómo pasaba, feísimo, llevaba un poco de basura. [...] Ya nos vamos a ir de allí, porque hay mucho peligro, pero mi tía se queda viviendo allí porque es propia, es de ella. El esposo de mi tía construyó allí porque antes era normalito y él no sabía que se inundaba.

Figura 2. Ilustraciones hechas por estudiantes de la Escuela Luis López de Mesa



Fuente: Talleres liderados por María del Mar Salazar y Rocío Cantillo.

En este sentido, interesa sobre todo que los niños se sientan motivados y se perciban a sí mismos como capaces de movilizar recursos y estrategias en lo que se refiere a la gestión del riesgo por inundaciones. Ahora bien, dado el proceso todavía en curso de la investigación, quizá los ejercicios de reflexividad son los menos desarrollados. Cada actividad realizada con los niños tiene un momento de cierre y evaluación, pero, en general, aún falta por realizar, especialmente con el conjunto de las comunidades educativas, mayores ejercicios de autoevaluación y retroalimentación que permitan volver sobre la experiencia y revisar qué cambios se han producido y qué aprendizajes se han generado gracias a las actividades realizadas.

Participación infantil y construcción de ciudadanía

Los talleres han permitido reconocer tanto los contextos como la disposición afectiva que atraviesan la vida cotidiana de los niños, cuáles son sus emociones, sus

pensamientos y, en general, qué saben y cómo se sienten sobre lo que saben. El interés por comprender el mundo desde el cual hablan, cómo se expresan y cuáles son sus necesidades y deseos, ha arrojado información relevante en términos de respuestas, pero también de desafíos. El enfoque educativo adoptado en “Urbaniños” busca no solamente dar a conocer las herramientas técnicas de solución de situaciones de riesgo ambiental urbano, sino que también considera necesario identificar diferentes factores que intervienen en la conformación del ambiente, que corresponden tanto a aspectos ecosistémicos como a aspectos sociales, políticos, culturales y económicos.

Los sectores de la ciudad que se pretenden intervenir se caracterizan por tener altas tasas de urbanización y problemáticas asociadas con inundaciones desencadenadas por malos manejos de residuos sólidos, erosión de las cuencas y construcciones –viviendas y canalizaciones– inadecuadas. Como se ha mencionado, la resiliencia urbana y la gestión del riesgo en torno a deslizamientos e inundaciones son temas complejos y poco familiares para los niños. Pero más allá de lograr su comprensión en términos intelectuales, interesa activar su participación. De ahí que convocar a los niños y fomentar su capacidad de intervención para el reconocimiento de los procesos de planificación y gestión urbana local, pero avanza hacia un horizonte educativo fundado en la consolidación de comunidades mejor preparadas para enfrentar los cambios ambientales producidos y agravados por la forma en la que se habita la ciudad. Dicho en breve, se concibe a los niños como actores sociales y generadores de cambio.

Al respecto, los alcances de la investigación de la cual se deriva este artículo no contemplan una incidencia directa de la participación de los niños en las políticas públicas; sin embargo, la formación de la población infantil en este campo sí hace parte de los propósitos, pues se parte de la idea de una necesaria educación en los modos de intervenir tanto a nivel de las formas organizativas de la sociedad civil como de la administración pública. Una de las experiencias relacionadas con esto fue el conversatorio “Intervenciones locales para la ciudad sostenible”, organizado por el Laboratorio de Intervención Urbana de la Universidad del Valle y realizado el 19 de octubre del 2017, en el cual los urbaniños de la Escuela Luis López de Mesa pudieron contar qué es lo que está pasando en su comuna y



▪ Concejo indígena de Gobierno, 2017 | CNI

expresar sus ideas sobre la gestión del riesgo, junto a representantes de entes gubernamentales como el Departamento Administrativo de Planeación Municipal. En este sentido, que los niños comprendan cómo se construyen las políticas, cómo se gestionan los recursos públicos, cómo se toman decisiones que involucran a amplios sectores de la sociedad, cómo se conforman redes de apoyo, etcétera, son propósitos transversales al desarrollo de los talleres y que en ocasiones permiten extender el aprendizaje a otros escenarios educativos.

En cuanto a las formas de organización comunitaria, en “Urbaniños” también se ha buscado promover la integración de otros actores y grupos con los cuales los niños puedan trabajar colaborativamente. Muchas propuestas de intervención con población infantil están comprometidas con el cumplimiento de sus derechos, pero la participación no se da necesariamente al nivel deseado. Según el modelo de Trilla y Novella (2001),

la participación puede ser: simple (niños como espectadores), consultiva (niños informados y escuchados), proyectiva (niños implicados en la planificación, diseño, ejecución y valoración de proyectos) y metaparticipativa (niños que autogestionan su participación). Para estos autores, el nivel proyectivo implica la ejecución de una acción transformadora, por ejemplo, las iniciativas de diseño colectivo de un espacio público. Dentro de este marco interpretativo, “Urbaniños” atiende este nivel de participación en su propósito de idear y construir conjuntamente con los niños unidades de juego interactivas, fijas o temporales, que buscan intervenir los espacios en tres sentidos: lúdico, educativo y resiliente, es decir, que en su uso los niños se diviertan, aprendan y contribuyan a prevenir o mitigar los riesgos por inundaciones.

La fase de intervención en el colegio Berchmans consistió en una exhibición temporal de los trabajos visuales de los niños y una instalación temporal de juegos en espacio abierto diseñados por ellos mismos. Por su parte, en la Escuela Luis López de Mesa se hicieron las respectivas comprobaciones de las unidades de juego que se codiseñaron con los niños. En esta etapa de prueba, se consultó a los niños sobre el diseño y el funcionamiento de estas unidades, si respondían a lo proyectado, si les parecían divertidas, pero también sobre los aprendizajes que se generaban en la experiencia de uso. Una de las niñas comentó:

Estas estaciones sirven para cuidar el medio ambiente, no tirar papeles, no gastar tanta agua, que construyan bien las casas para que no se caigan y los que estén viviendo allí no se vayan a caer. Como le pasó a mi amiga, que la quebrada le tumbó la casa, una pared y murió ella, la mamá y dos hermanitos. No se pueden hacer casas encima de la quebrada, hay que decir y prohibir. No podemos tirar papeles a la quebrada porque se inunda, hay que decirle a la gente y ayudar.

De esta manera, ha sido posible trabajar las problemáticas identificadas por los niños, como el taponamiento por residuos sólidos o la ubicación de las viviendas cerca a la quebrada, y así mismo generar soluciones de acuerdo con sus expectativas, deseos y necesidades, incluyendo en las unidades de juego elementos como obstáculos, rampas, interacción con el agua, estructuras de refugio, bocinas de alarma, entre otros aspectos.



■ *Shekinah: sacudiendo las estaciones*, 2012 | Caron McCloud

Con este tipo de intervenciones se pretende que los niños participen activamente, pero no que actúen solos. El dispositivo pedagógico se centra, así, en un modo de acompañamiento para que los niños generen soluciones creativas, se apropien del proyecto, se organicen, gestionen recursos y conformen redes de apoyo. En lo que va recorrido del segundo año de la investigación, las actividades con los niños de Siloé se han articulado con las de adecuación del terreno (descapote y limpieza) del lugar donde se construirá el parque resiliente. Y esto empieza a traer consigo otros retos, por ejemplo, enseñar a los niños cómo convocar a sus familiares y vecinos, cómo identificar a líderes y voluntarios, cómo divulgar información y utilizar canales de comunicación, cómo contactar a organismos institucionales, en fin, cómo reconocer las dinámicas y las formas de organización y de trabajo en sus propias comunidades.

Más allá de una justificación educativa, esto tiene que ver con un enfoque en el ejercicio de derechos y la construcción de ciudadanía. Al respecto, Novella y Trilla (2014) ofrecen también una mirada interesante sobre la formación de los niños en valores democráticos

y ciudadanos, no “para el futuro”, sino en el presente. Afirmar que los niños deben participar en todos aquellos ámbitos que les conciernen, no sólo porque en cuanto que ciudadanos de hoy tienen derecho a ello, sino porque al contar con su participación de forma activa, la calidad de un proceso mejora. Según los autores, una de las claves para explicar por qué la participación resulta necesaria para el logro de resultados eficaces y más eficientes, tiene que ver con la implicación de los sujetos y el consenso social que se consiguen mediante los mecanismos de participación. Cuando no se cumple, la participación queda desacreditada y se pierde la corresponsabilidad entre los actores.

En este orden de ideas, lograr que la participación infantil conduzca a la construcción de ciudadanía requiere dar la palabra a los niños, así como las herramientas y las condiciones para actuar. Pero esto no siempre es un trabajo sencillo de hacer, se requiere investigación permanente para asegurar una participación infantil genuina. Frente a esto, Tonucci (1996) afirma que un instrumento fundamental para reconstruir un ambiente acogedor y sustentable es, pues, pedirles a

los niños que contribuyan; llamarlos a colaborar: una ciudad adecuada para los niños es una ciudad apropiada para todos. No obstante, advierte el autor, la participación infantil es útil si se dan dos condiciones fundamentales en el adulto que invita a los niños a participar: por un lado, tiene que estar convencido de que los niños pueden realizar una contribución real; por el otro, tiene que tener el poder para llevar a cabo el compromiso adquirido.

En definitiva, “Urbaniños” busca hacer parte de propuestas que propenden por una educación integral de los niños, que atienda no solamente sus necesidades en términos de conocimientos y preparación para el mundo laboral, sino sobre todo para la vida real. Actualmente se hace énfasis en cómo propiciar ambientes educativos que promuevan la formación en competencias ciudadanas, entendidas éstas como habilidades básicas que conforman “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática” (artículo 2, Ley 1620 del 15 de marzo del 2013). Con éstas se pretende promover, orientar y coordinar estrategias, programas y actividades que, en corresponsabilidad entre los individuos, las instituciones educativas, la familia, la sociedad y el Estado, logren la sana convivencia escolar y el pleno ejercicio de los derechos humanos. En este sentido, la importancia de articular la formación ciudadana a la educación escolar y la educación ambiental reside en el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos, y de la comunidad educativa como corresponsable en la formación para su ejercicio. En lo que se refiere a la reflexión sobre los modos de vida, uso de recursos y visión de ciudad, es importante comenzar desde edades cada vez más tempranas para contribuir a la conformación de ciudades más incluyentes y sostenibles.

Conclusiones

La investigación aquí presentada retoma la importancia, resaltada por el urbanismo y la gestión ambiental local, de fomentar acciones participativas para construir comunidades resilientes, es decir, capaces de enfrentar, adaptarse, mitigar, resistir los cambios y, sobre todo, de prevenir y recuperarse del impacto causado por desastres. En particular, la motivación por trabajar con los



■ *Rosita Costa: una feminista de a pie*, 2017
Colectivo Bienestar y Migraciones Costa Rica

niños surge de la convicción de que en ausencia de un proceso educativo que tome en cuenta la población infantil, sencillamente, ninguna iniciativa resulta sostenible en el largo plazo.

Este primer año ha sido concebido como exploratorio por el equipo investigativo, puesto que aún son más las preguntas que las respuestas. En el diálogo y la interacción con los niños han ido emergiendo nuevos retos y mejores problematizaciones que impulsan a seguir propiciando experiencias de exploración, proyectos de creación y espacios de diálogo y reflexión. En lo que va recorrido de la investigación, se observa que la participación de los niños ocurre precisamente cuando ellos, junto con los miembros de una institución, comunidad o grupo, toman decisiones e inciden efectivamente en la generación de soluciones de su propio entorno.

Con base en lo expuesto en este artículo, los principales aprendizajes obtenidos hasta este momento en

lo que tiene que ver con procesos pedagógicos pueden sintetizarse en las siguientes dos premisas: primero, los niños muestran un cierto nivel de resiliencia en la medida en que han propuesto y gestionado creativa y colaborativamente tareas concretas en relación con proyectos de intervención en sus entornos inmediatos. Una vez las problemáticas han sido reconocidas conjuntamente (basuras, casas mal ubicadas, necesidad de una alarma, mal manejo del agua, etcétera), se ha avanzado con los pequeños hacia el diseño de prototipos y adecuaciones o instalaciones en sus entornos para generar soluciones ambientales que reiteran su deseo de jugar y estar en contacto con la naturaleza. Segundo, lograr una articulación entre la información científica y técnica y los imaginarios de los niños, sus representaciones, opiniones y experiencias, pero sobre todo entender su perspectiva e involucrarlos en el desarrollo de proyectos requiere ofrecer distintos espacios y formatos de

diálogo e interacción, desde salidas de campo, hasta proyectos de construcción y eventos de ciudad, pasando por juegos, narraciones e ilustraciones, en fin, todo lo que fomente su expresión y su creatividad. Y para esto se hace necesario continuar investigando las metodologías utilizadas y otras también.

En suma, el dispositivo pedagógico aquí presentado se propone como un conjunto de oportunidades para problematizar, dialogar, discutir, proponer, proyectar y actuar. Los talleres realizados han aportado elementos innovadores que comienzan a configurar el desarrollo de unidades interactivas y materiales didácticos de la segunda etapa de la investigación. Desde su concepción y diseño, éstos aspiran a integrar los diferentes propósitos educativo, lúdico y ambiental del proyecto, pero, sobre todo, a incluir las voces de los niños y sus percepciones sobre la vida en la ciudad.



▪ *Mujer Zapatista*, 2015 | *la Voz de la Mujer*

Notas

1. Se encuentra en ejecución. Véase más información en: <www.urbaninos.com>.
2. Grupo de Investigación Hábitat y Desarrollo Sostenible, Grupo de Investigación en Educación Popular, Grupo de Gestión Integral del Recurso Hídrico y Grupo Socua.
3. Ley 115 de 1994 y Ley 1549 del 2012.
4. Véase más información en: <http://liurunivalle.wixsite.com/labinervencion>.
5. “¿Qué historias tengo o he escuchado de la quebrada Isabel Pérez? R/. Que antes la quebrada Isabel Pérez era muy limpia, la gente se iba a bañar, pasaban peces, bueno digamos que era muy perfecta. pero hay un problema y ese problema es que nosotros tiramos papeles al suelo, basura, y el viento lleva esos papeles a los ríos, y los ríos se van contaminando. El río Isabel Pérez lo entam-boraron, y el 1 de diciembre hubo una lluvia muy fuerte y las casas se inundaron hubo personas que se quedaron sin nada, y esa es mi historia de la quebrada Isabel Pérez [sic]”.

Referencias bibliográficas

1. AUSTIN, Rebecca, 2009, *Deja que el mundo exterior entre en el aula: nuevas formas de enseñar y aprender más allá del aula de educación infantil*, Madrid, Morata.
2. BANDURA, Albert, 1972, *Self-efficacy: The Exercise of Control*, San Francisco, W. H. Freeman.
3. CÁMARA, Carlos, 2012, “Las iniciativas de participación ciudadana en el urbanismo: el urbanismo participativo, una nueva forma de entender la ciudad y la ciudadanía en la configuración de espacios públicos”, en: *Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, Vol. 2, No. 1, pp. 19-32.
4. COALICIÓN Internacional para el Hábitat y Comisión de Inclusión Social, Democracia Participativa y Derechos Humanos de Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (CGLU), 2015, *Transición ecológica y derecho a la ciudad*, Cumbre de los Pueblos por el Clima, Montreuil, en ocasión de la COP21, memoria de la actividad realizada el 5 de diciembre del 2015, tomado de: <https://www.uclg-cisdg.org/sites/default/files/CR%205%20decES.pdf>.
5. DELEUZE, Gilles, 1989, “Qu’est-ce qu’un dispositif?”, en: Philip Knee, *Michel Foucault philosophe: rencontre internationale*, París, Seuil, pp. 185-195.
6. EGAN, Kieran, 1991, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata.
7. _____, 2007, *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje para los años intermedios de la escuela*, Buenos Aires, Amorrortu.
8. FREIRE, Juan, 2009, “Urbanismo emergente: ciudad, tecnología e innovación social”, en: *Paisajes Domésticos, Redes de Borde*, Vol. 4, pp. 18-27.
9. FREIRE, Paulo, 1970, *Pedagogía del oprimido*, Barcelona, Biblioteca Nueva.
10. FOUCAULT, Michel, 1977, “Le jeu de Michel Foucault”, en: *Ornicar*, No. 10, p. 92.
11. GROOS, Karl, 1989, *The Play of animals*, Nueva York, Appleton.
12. GROVER, Sonja, 2004, “Why won’t they Listen to Us? On giving power and voice to children participating in social research”, en: *Childhood*, Vol. 11, No. 1, pp. 81-83.
13. HERNÁNDEZ, Mary, 2016, “Urbanismo participativo: construcción social del espacio urbano”, en: *Revista de Arquitectura*, Vol. 18, No. 1, pp. 6-17.
14. HUIZINGA, Johan, 1954, *Homo Ludens*, Madrid, Alianza/Emecé.
15. JUDSON, Gillian, 2010, *A New Approach to Ecological Education: Engaging Students’ Imaginations in their World*, Nueva York, Peter Lang.
16. _____, 2015, *Engaging Imagination in Ecological Education: Practical Strategies for Teaching*, Vancouver, Pacific Educational Press.
17. LAVE, Jean y Etienne Wenger, 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Nueva York, Cambridge University Press.
18. LYDON, Mike y Anthony García, 2015, *Tactical Urbanism: Shortterm action for Longterm Change*, Washington, Islandpress.
19. MATURANA, Humberto y Gerda Verden-Zöller, 1993, *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*, Santiago de Chile, Instituto de Terapia Cognitiva.

20. MILSTEIN, Diana, 2006, “Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños”, en: *Avá*, No. 9, pp. 49-59.
21. NOVELLA, Ana y Jaume Trilla, 2014, “La participación infantil”, en: Ana Novella *et al.*, *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*, Barcelona, Graó.
22. PERAYA, Daniel, 1999, “Médiation et médiatisation: Le campus virtuel: Le dispositif entre usage et concept”, en: *Hermès*, No. 25, pp. 153-167.
23. PIAGET, Jean, 1946, *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica.
24. ROGOFF, Barbara, 1990, *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, Nueva York, Oxford University Press.
25. SHIRLEY, Ian, 2009, “Explorar el mundo ancho”, en: Rebecca Austin, *Deja que el mundo exterior entre en el aula: nuevas formas de enseñar y aprender más allá del aula de educación infantil*, Madrid, Morata.
26. TRILLA, Jaume y Ana Novella, 2001, “Educación y participación social de la infancia”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 26, pp. 137-164.
27. TONUCCI, Francesco, 1996, *La città dei bambini*, Bari, Laterza.
28. UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2017, *Ciudades del aprendizaje y los ODS: una guía de acción*, tomado de: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002605/260559s.pdf>>.
29. VENTOSA, Víctor, 2003, *Educación para la participación en la escuela: animación en centros educativos*, Madrid, CCS.
30. VYGOTSKY, Lev, 1979, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.