

# La vida cotidiana y el juego en la formación ciudadana de los niños<sup>1</sup>



**Nelson Gómez-Serrudo<sup>2</sup>**

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia  
gomez.nelson@javeriana.edu.co

Recibido: 20 de septiembre de 2007

Aceptado: 09 de junio de 2008

---

<sup>1</sup> Este artículo es producto de la investigación realizada en el marco del Proyecto Nuevas Voces Ciudadanas del Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) y está basado en la observación de talleres y recorridos urbanos con niños y niñas.

<sup>2</sup> Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia y Magister en Estudios de Investigación Interdisciplinarios de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesor de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana y coordinador del grupo de investigación Vida Urbana y Cultura.

## La vida cotidiana y el juego en la formación ciudadana de los niños

### Resumen

En este artículo se reflexiona en torno a cómo la vida cotidiana y el juego se constituyeron en las estrategias de formación ciudadana que se emplearon con los niños de las localidades de Santa Fe, La Candelaria y Suba, entre otras, dentro de los objetivos del Proyecto Nuevas voces ciudadanas, del Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS). El texto hace parte de la observación de algunos talleres y recorridos urbanos que se realizaron con los pequeños en el segundo semestre de 2002. Se indaga la manera como los niños asumen la dinámica urbana, en relación con los espacios de socialización y con los lugares de la sociabilidad, que determinan el carácter social de la vida pública y de la vida privada. El tema de la formación ciudadana se aborda desde la perspectiva de los derechos y la participación que los niños experimentan en escenarios públicos como la calle, el vecindario, el parque, el colegio o la escuela, donde aprenden a deliberar sobre los intereses y las necesidades de su comunidad. Un concepto fundamental que se utiliza es el de tercera zona, ese espacio propicio para que los niños exploren la creatividad, la libertad, la imaginación, el asombro y la diferencia. Por otro lado, se analiza cómo viven los niños en el ámbito de lo privado, es decir, en el espacio íntimo de la familia. El artículo se desarrolla en tres momentos: el de los espacios de encuentro y desencuentro, el de la participación y la ciudadanía, y el de lo público y lo privado.

**Palabras clave:** Ciudad y vida cotidiana, los niños y la formación ciudadana, ciudad educadora, derechos y participación, vida pública y vida privada, pedagogías lúdicas, juego, tercera zona, socialización y sociabilidad.

## Everyday Life and Games in the Civic Formation of Children

### Abstract

This article reflects on how daily life and playing games was the citizen training strategy used for children in the neighborhoods of Santa Fe, La Candelaria, and Suba, among others. The text is a compilation of fragments of interviews, workshops, and urban trips done with the same children during the second half of 2002, as part of the Project "New Citizen Voices" carried out by the Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS). The author inquires as to how these children take on the urban dynamics in relationship to the places where they socialize and/or coexist side-by-side, places that in turn determine the social character of both public and private life. The topic of citizen education or training is approached from the perspective of children's rights and the participation they experience in public spaces such as the street, the neighborhood, the park, and the school where they learn how to deliberate on the needs and interests of their community. A main concept used in the paper is that of a third zone, that propitious space where children explore freedom, imagination, wonderment, and difference. On the other hand, the way in which children live in their private realm is also analyzed; that is, how they live in the intimate space of family life. The article is structured around three moments: spaces for encounters and disagreements; participation and citizenship; and the public and private realms.

**Keywords:** City and daily life; children and citizen education; educational city; rights and participation; public and private life; ludic education; games and play; third zone; socialization and conviviality

## A vida cotidiana e o jogo na formação cidadã das crianças

### Resumo

Neste artigo é realizada uma reflexão acerca da vida cotidiana e do jogo como estratégias de formação cidadã que foram implementadas com crianças das localidades de *Santa Fe*, *La Candelaria* e *Suba*, entre outras, dentro dos objetivos do Projeto Novas Vozes Cidadãs, do *Departamento Administrativo de Bienestar Social* (DABS). O texto faz parte do acompanhamento de algumas oficinas e percursos urbanos realizados com

as crianças no segundo semestre de 2002. Indaga-se pela maneira como as crianças assumem a dinâmica urbana em relação com os espaços de socialização e com os lugares de sociabilidade que determinam o caráter social da vida pública e privada. O tema de formação cidadã é abordado desde a perspectiva dos direitos e da participação das crianças em cenários públicos como a rua, a vizinhança, o parque, o colégio ou a escola, lugares nos quais aprendem a deliberar sobre os interesses e as necessidades de sua comunidade. Um conceito fundamental que se utiliza é o de terceira zona, que é o espaço propício para que as crianças explorem a criatividade, a liberdade, a imaginação, a surpresa e a diferença. Por outro lado, analisa-se como vivem as crianças no âmbito do privado, ou seja, no espaço íntimo da família. O artigo se desenvolve em três momentos: o momento dos espaços de encontro e desencontro, o momento da participação e cidadania, e o momento do público e do privado.

**Palavras chave:** cidade e vida cotidiana, as crianças e a formação cidadã, cidade educadora, direitos e participação, vida pública e vida privada, pedagogias lúdicas, jogo, terceira zona, socialização e sociabilidade.

El presente artículo sistematiza y analiza la experiencia pedagógica del Proyecto Nuevas Voces Ciudadanas, desarrollado por la Alcaldía Mayor de Bogotá del año 2002 al 2003, con la participación de más de 400 niños de varias localidades de la ciudad. Este proyecto fue pensado como una experiencia pedagógica de formación ciudadana para niños entre los 8 y los 12 años de edad, de estratos 1 y 2 de Bogotá. Con la realización de talleres, salidas y actividades lúdicas los niños y las niñas recibieron formación ciudadana de manera no formal, en un espacio distinto a la escuela y en encuentros semanales, en jornadas de 4 horas. Dentro del grupo de líderes de los talleres que fue seleccionado para realizar la propuesta había profesionales de artes escénicas, música, plástica y literatura, de forma tal que la pedagogía llevada a cabo cautivó y mantuvo el interés de los niños en el tema de la ciudadanía y la participación. Otra de las estrategias pedagógicas que integró a los niños a este ejercicio fue tomar como referencia pedagógica su vida cotidiana, el reconocimiento de experiencias y sus saberes sobre el barrio y su entorno.

En este sentido, una reflexión sobre la ciudad y la pedagogía resulta valiosa, si indagamos en la manera como los niños asumen la dinámica urbana, en relación con sus espacios de socialización y con los lugares de la sociabilidad, que determinan el carácter social de la vida pública y de la vida privada.

El historiador Philippe Ariès explica que en el proceso de modernización de las grandes urbes los niños fueron desplazados de la calles y fueron ubicados en el ámbito íntimo de la casa. Esto significa que en el lento proceso de privatización de la ciudad los niños fueron excluidos del espacio urbano, que dejó de ser un espacio lleno de vida donde lo privado y lo público se confundían, para convertirse en un lugar de paso, reglamentado por la lógica transparente de la circulación y de la seguridad (Ariès, 1995).

La calle fue considerada como el lugar donde se adquieren malas costumbres. Es alrededor de la escuela y del barrio donde se organiza la sociabilidad de la infancia popular. De la ciudad del siglo XIX al XX, el autor señala tres fenómenos relevantes en relación con el papel que la familia cumple en la sociedad: el primero le corresponde al Estado. Según Philippe Ariès, el Estado fue ajeno al control y a la influencia de franjas de poder. El segundo fenómeno es la separación del lugar de trabajo, de la vida, es decir, de la casa, la calle, y el campo. Y el último fenómeno lo ubica en lo afectivo, aspecto que se desarrolla dentro del ambiente familiar. Las prácticas de la sociabilidad y las formas de la intimidad se entienden como la sustitución de una sociabilidad anónima de la calle, la plaza, la comunidad, por una sociabilidad restringida al ámbito de la familia y del individuo (Chartier, 2002).

Con la experiencia pedagógica el interés es retomar la idea de los espacios de sociabilidad y analizar cómo los niños y las niñas van construyendo una imagen de lo público y lo privado donde se identifican unas formas de participación y convivencia. En la gran mayoría de los barrios populares en Bogotá, todavía predomina el vecindario, considerado como un intermediario entre la vida privada y la vida pública de una comunidad, donde se establecen lazos de solidaridad y comunicación entre sus pobladores y se crean espacios de conveniencia. Al asumir la ciudad como ámbito de formación ciudadana se tienen en cuenta los conceptos de Ciudad Educadora para repensar el entorno urbano como fuente de información por su densidad y sus grandes procesos sociales y políticos, así como por su valor patrimonial e histórico, que conserva, la formación misma de zonas con sus especializaciones. De la manera como se entiende la ciudad en los procesos educativos Jaime Trilla Bernet (1993: 177) la destaca como «la ciudad como entorno o contenedor de la ciudad (aprender en la ciudad), como fuente o agente educativo (aprehender de la ciudad) y como objetivo o contenido de la educación (aprender la ciudad)». Con este tipo de planteamientos se amplía el ámbito de formación de una educación formal e informal y se dimensiona el potencial de la ciudad para que sea comprendida y utilizada por sus ciudadanos.

### **Los niños y la formación ciudadana**

La reflexión sobre la formación ciudadana de los niños y las niñas sugiere integrar las cuestiones que hemos venido revisando. El tema de la ciudadanía en este estudio está enfocado desde la perspectiva de los derechos del niño. Así, en la perspectiva de los derechos encontramos tres posiciones: el liberalismo que aborda el tema de una manera formal, universal e individual; el comunitarismo, que reconoce la primacía de los intereses generales sobre los individuales; y el republicanismo, que

reconoce en la pluralidad y la tolerancia la construcción de un sentido de pertenencia a una comunidad política. Desde esta perspectiva, el tema de formación ciudadana en los niños está justificado en *los derechos y la participación* y contiene elementos de estas tres posiciones.

Sobre la base de estas consideraciones es posible entender la importancia que tiene en la formación de ciudadanos el sentido de lo público y lo privado. Lo público es entendido en sus múltiples acepciones como un ámbito de visibilidad, de lo común, de lo conocido. Y desde la dimensión de la sociabilidad se fundamenta en los procesos de interacción de la vida cotidiana, en las relaciones cara a cara, en los encuentros con los otros. Escenarios como la calle, el vecindario, el parque, el colegio, o la escuela, se constituyen en esferas de deliberación, compromiso y participación frente a los temas que le interesan a una comunidad. Por otra parte el ámbito de lo privado significa un espacio de intimidad, de la familia, y es un espacio valioso en la formación ciudadana.

La dimensión de lo público y lo privado es fundamental en el proceso de formación ciudadana y es conveniente integrarla en la propuesta teórica y práctica a partir de la experiencia de la vida cotidiana. Ese ámbito donde las situaciones corrientes y ordinarias que viven los niños en el día a día, como las rutinas, los gustos, las formas de convivir y decidir, se convierten en un insumo para reflexionar críticamente, desde la participación y los derechos. Confrontar situaciones vividas a la luz de los derechos, de la participación, de lo público, es lo que permite reflexionar sobre la formación ciudadana. Esto lleva a comprender que la socialización política hace parte del proceso de socialización general del individuo y que está arraigada en la vida cotidiana que es donde se reconoce que el proceso de socialización de los infantes pasa por muchos espacios.

En esta experiencia de educación no formal, la estrategia pedagógica se construyó a partir de contenidos de formación que se adecuaron para la población atendida y por ello se indagó permanentemente en las experiencias cotidianas de los niños y las niñas. Se les propició un espacio de confianza y libertad para que conversaran, manifestaran qué les gustaba y qué no les gustaba de sus entornos y relaciones, crearan propuestas individuales o colectivas y desarrollaran acuerdos para llevar a cabo sus propuestas. El camino por el cual se optó fue el juego. El juego se desarrolla a partir de la comprensión de lo que Winnicott (2000) llama tercera zona. La tercera zona es el espacio propicio para que los niños desarrollen la creatividad, la libertad, la imaginación, el asombro, y la diferencia. Esta experiencia pedagógica se tejió con elementos de lo cotidiano y se logró integrar a la reflexión sobre los derechos y la participación, a la reconstrucción de la memoria de cada uno y de los otros, a los recorridos de la ciudad. Los pequeños pudieron revisar sus huellas y reconocer los sentidos de los diferentes espacios de convivencia.

## **Ciudad y vida cotidiana: espacios de encuentro y desencuentro**

Al indagar acerca de la vida cotidiana, en el proceso pedagógico se partió de reconocer la vivencia de cada uno de los niños y las niñas y se determinó su grado de participación en los diferentes escenarios de la vida social. Una de las maneras de acceder a esa vida cotidiana fue identificando las diferentes rutinas y las actividades diarias donde los niños ponían de manifiesto sus interacciones con la familia, con los amigos y con los vecinos. Estas interacciones conformaron y definieron formas de sociabilidad y formas de participar en los diferentes escenarios de su vida diaria. Los niños identificaron las prácticas de participación y reflexionaron sobre ellas.

### *La casa*

Uno de los espacios más significativos para los niños es su casa. Se les preguntó cómo era uno de sus días en este espacio familiar. Respondieron que se levantaban, se lavaban los dientes, desayunaban, iban al colegio, jugaban, veían televisión y colaboraban en la casa. Identificamos cómo es la vida de ellos en relación con la rutina de sus casas. Su participación está muy relacionada con el cumplimiento de una serie de actividades domésticas: lavar los platos, recoger la ropa, alimentar a los hermanos menores. Además de estas tareas, los padres les exigen *no botar basura y dejar todo ordenado, no hacer reguero*. Los niños pueden elegir el programa de televisión o de radio que les agrada. Si las decisiones son acerca del uso del tiempo libre, del mercado, o del manejo del dinero, los niños no intervienen.

Ante la ausencia de los padres, las niñas mayores son quienes por lo general asumen el cuidado de sus hermanos menores. La autoridad la establece el padre o la madre y cuando no está alguno de ellos, recae en el hermano mayor. Una niña de la localidad de Santa Fe manifestaba que: «cuando no está mi papá en la casa, manda mi mamá. Cuando mi mamá no está en la casa manda Isis. Cuando Isis no está, mando yo, cuando yo no estoy, manda él, cuando no manda él, manda Camilo».

### *La calle y el barrio*

Después de que los niños y las niñas han recorrido varios lugares del barrio como la cuadra, la panadería y los parques, reconocen este entorno inmediato y lo delimitan. Para ellos el conocimiento de la ciudad se abre en una escala. El centro lo ubican en el espacio inmediato de la casa y se despliega a un espacio más amplio, la calle, a la escuela, al barrio, a los centros del comercio. Para muchos de ellos, como el caso de los niños de Ciudad Bolívar, la ciudad es ese paisaje de edificios que se ve desde los cerros, y la *calle* es el lugar donde no deben entrometerse.

Muchos de ellos creen que quienes mandan en la calle son la Policía, el Alcalde y el Presidente. Los niños de la localidad de Suba manifestaron que no sienten miedo en la calle: la atraviesan, van al colegio o juegan en ésta. En la localidad de Los Mártires la calle es expresión de peligro, por los ladrones, las trabajadoras sexuales y los homosexuales que habitan allí. Los niños de la localidad de Usme relacionan el afuera con el campo, con su entorno natural y con montañas imponentes. A ellos se les nota que hacen parte de esa hibridación entre la ciudad y el campo.

Para otros niños y niñas el espacio inmediato reviste de mucho afecto. La calle es el lugar de encuentro con los amigos, así como los parques. A las tiendas las identifican como los lugares a donde van por los mandados. Así mismo, otros reconocen los espacios de diversión de los adultos: la tienda donde el padre consume licor, la iglesia y el salón de belleza son los espacios que frecuenta la madre. El uso de los semáforos y las cebras las relacionan con las normas y las reglas de la calle.

En la calle identifican a los otros por los oficios que cumplen. El tendero, el panadero, el vendedor ambulante, los vecinos y los amigos, son parte de la comprensión de cómo en la calle se relacionan con los demás por sus afinidades o por la cercanía que puedan tener con sus pares.

### *La escuela y los centros educativos*

Un elemento esencial para estos grupos es la escuela, que es considerada como el lugar de socialización e interacción entre iguales. La escuela alberga una gama de actividades que organizan la experiencia del niño y es uno de los primeros ámbitos donde se plantean problemas y preguntas en relación con la vida cotidiana. Una de las actividades que a los niños más les gusta de la escuela es el recreo; sin embargo los niños de Bosa señalaban que en el patio los más grandes ocupan los mejores espacios: las canchas de fútbol o baloncesto, mientras que los pequeños ocupan los espacios más reducidos, los corredores y los rincones. Para ellos y ellas en la escuela manda el rector, la profesora, el director, el celador y la directora. La autoridad se ejerce según la jerarquía, de mayor a menor, el rector primero y por último el celador. En otros es más vivencial: comienza con el portero y termina con el rector. Cuando se les preguntó cómo les gustaría estar en la escuela o en el colegio respondieron: «nos gustaría estar en los lugares que queramos, no atrás pegados a una reja, sino en lugares más grandes de recreación, pues no hay dónde correr, poder llevar cuentos y juguetes, bicicletas y perros».

Para los niños los encuentros sociales son importantes. En el momento que esperan mientras abren el colegio, conversan con los amigos, conocen a la mamá, al papá o a los tíos y las tías de sus amigos. Los espacios de espera son lugares de comunicación con los otros, que les

permiten el encuentro y el reconocimiento del grupo de pares, enterarse de los conflictos. Otro momento de encuentro son los corrillos que se forman a la hora del recreo para conversar y jugar. En el aula, en algunos casos, el profesor propicia actividades donde todos participan. En otros casos se da la típica clase del maestro donde la participación se reduce a levantar la mano o preguntar.

### *La ciudad*

De la ciudad consideran al Transmilenio como uno de los símbolos más importantes. Les llama mucho la atención los parques de atracciones y los parques del barrio. Sin embargo, para la mayoría la ciudad es algo lejano y no saben qué es una localidad. Reconocen más el significado del barrio.

Entienden la ciudad de muchas maneras: «la ciudad es un pedazo de tierra, es el lugar donde nos la pasamos casi todo el tiempo». Algunos niños y niñas tienen una imagen fragmentada de la ciudad y casi no comprenden la relación entre barrio, localidad y ciudad. La imagen de barrio se encuentra más consolidada y la ciudad, a través de sus rutas cotidianas, se convierte en una construcción individual y práctica. Hemos encontrado que la ciudad para la mayoría de los niños y las niñas comienza donde se termina el perímetro en el que se mueven a diario: «la ciudad queda allá». Según sea la ubicación, la ciudad cambia de lugar. Para los niños que viven en el sur, «el norte es la 26» y también manifiestan que «los pobres viven en el sur y los ricos en el norte». Otros niños y otras niñas han visto otros lugares de la ciudad en la televisión: el Parque de la 93, Maloca y Salitre Mágico. Para los niños del sur todo lo que no es cercano queda en el norte, y para los niños que viven al norte, lo que no es cercano queda en el sur. Es así como muchos niños del sur ubicaban los puentes de la calle 26 en el norte. Y los niños del norte consideran que el monumento de los héroes está en el sur.

En estos espacios hay unos referentes e imaginarios sobre el sentido de la autoridad. Los niños establecen niveles de jerarquía y legitimidad con respecto a dichas autoridades. Nos encontramos con comentarios como: «en la ciudad manda Dios, el alcalde, Antanas Mockus, Andrés Pastrana, la guerrilla, los paramilitares y el presidente». En la localidad mandan «esos señores ediles que se roban la plata», «los de la Junta». En instituciones como el Centro Operativo Local (COL) mandan «los abuelos», «los dueños de esta cosa», «los vigilantes», «las doctoras que dan información». En la calle «los ladrones y la policía mandan», «la pandilla» en la escuela y en el jardín. El celador representa a la autoridad, pues él es quien decide quién entra y quién sale y además tiene un arma. Después de la policía están las profesoras, las coordinadoras o coordinadores y, por último, las directoras y directores. El papá manda

en algunas casas, en otras la mamá, en algunas los tíos y abuelos. Manda quien da la plata y si los padres están ausentes en algunas ocasiones mandan los hermanos mayores. Sólo en algunas casas mandan ambos padres. En la localidad, manda la policía.

En las indagaciones que se realizaron con los niños y las niñas se utilizaron las categorías de la imagen de la ciudad, desarrolladas por Kevin Lynch (1998). Este investigador urbano dice que en la ciudad hay nodos, límites, barrios y sendas. Estas categorías fueron identificadas en el barrio o en la ciudad para reconocer los entornos inmediatos y ver cómo había sido construida la ciudad. Así se fomentaba un sentido de identidad y pertenencia.

En Bogotá hay algunos lugares que son comunes para todo el mundo, por ejemplo Monserrate o Guadalupe. Los lugares de otros puntos de la ciudad se los imaginan. Por ejemplo el Centro 93 o los grandes parques. Aparecen algunas sensaciones comunes a la mayoría de las experiencias tales como el miedo al Cartucho, el vértigo y la emoción que sienten en el parque de diversiones, el impacto por el cambio de San Victorino. Ven a Bogotá como una ciudad múltiple que brinda oportunidades. En la localidad de Santa Fe los niños sintieron el acecho, el acoso, la vulnerabilidad y el peligro. Por esto la participación en los espacios públicos es restringida.

### **Manejo de conceptos acerca de participación y ciudadanía**

Dentro del proceso pedagógico nos familiarizamos con algunas nociones sobre la participación, los derechos, lo público y lo privado. Se indagó sobre aquello que los niños conocen y viven permanentemente. Una de las estrategias pedagógicas utilizadas para indagar sobre la participación fue tomar como pretexto la escalera de la participación elaborada por Rogert Hart (1993) que consta de ocho escalones entendidos de la siguiente forma:

1. *Manipulación*: es el nivel más bajo de la escalera en el que los adultos se valen de los niños para transmitir sus propios mensajes.
2. *Decoración*: se observa cuando los niños y las niñas llevan una camiseta con la que promueven una causa de la cual no tienen ni idea, o que no se ha vinculado a su organización.
3. *Participación simbólica*: es cuando se utiliza a los niños y las niñas para que transmitan, con su propia voz, un mensaje de los adultos, sin saber el para qué de su significado y sus implicaciones.
4. *Asignados pero informados*: consiste en la movilización de los niños y las niñas así ellos no hayan sido sus iniciadores. Pueden estar plenamente informados y sentir la cuestión como propia y haber participado en las discusiones.

5. *Consultados e informados*: Cuando los adultos diseñan y dirigen proyectos en los cuales los niños pueden participar y dar opiniones.
6. *Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños*: en proyectos donde las decisiones realmente son compartidas en el proceso con los niños y las niñas.
7. *Iniciada y dirigida por los niños*: cuando la iniciativa es adelantada y gestionada por los propios niños y niñas. Este tipo de proceso es muy difícil de encontrar.
8. *Iniciada por los niños, decisiones compartidas con los adultos*: Se inician por los niños y las niñas y se permite compartir decisiones con los adultos en su transcurso.

Los ejercicios pedagógicos con la escalera consistían en describir situaciones cotidianas de la casa, la calle o el colegio, y en preguntar cómo participaban en ella y a partir de esa identificación en qué lugar se ubicaban de la escalera. En otros casos se mostraba una escalera vacía y los niños se inventaban los diferentes niveles de participación en la casa, en la calle o en el barrio. Hubo quienes en el taller planteaban que la escalera era una pista de lanzamiento y aterrizaje de naves, que servía para indagar en cada despegue y aterrizaje y se preguntaban qué significado tenía partir de un escalón u otro para el viaje que se realizaba.

Este recurso de la escalera sirvió para identificar los niveles de participación en la casa y en la escuela, dependiendo de las situaciones específicas, sobre todo si tenían que ver con la toma de decisiones en los espacios mencionados. En general la participación de los niños se circunscribe a los oficios domésticos de la casa, impuestos en muchos casos. Pocos tienen la posibilidad de escoger un oficio que quieran realizar. En la escuela es parecido, salvo casos particulares cuando las maestras y maestros consultan algunas decisiones con los niños, pero esto no es muy frecuente.

Los niños de la localidad de Santa Fe y de la localidad de La Candelaria se ubicaron fundamentalmente en los tres primeros peldaños de la escalera de Roger Hart, es decir, en los de no participación, llegando solo, en algunos casos, a ser «asignados pero informados», y, ocasionalmente, «consultados e informados», en los espacios de la casa y la escuela.

Ahora bien, se reconoce que los niños y las niñas interactúan con su grupo de pares, de la misma edad o género y crean espacios de participación que les permite sentirse incluidos, sobre la base de ciertos valores como la confianza. Esta última, por ejemplo, la entendieron como «no decir chismes», «guardar los secretos», etc.

Otra pregunta que se le hizo a los niños fue qué entendían por participación. Ellos respondieron: «La participación es hacer parte de algo, o sea, por lo menos en un concurso vamos a participar, ese es el

significado que yo tengo»; «la participación es la opinión en grupo, saber expresarse y aportar a otras personas, es darle a otras personas lo que no son»; «también es reunir ideas y hacer un plan para hacer las cosas mejor» y «participar es dar la opinión de uno y escuchar las opiniones de los demás». La participación se vuelve acción en el día a día. Los niños y las niñas la leen en sus espacios cotidianos y afirman que en la casa se participa «haciendo oficio», al «hacerle caso al papá» y «yendo por los mandados», o «jugando con el hermano». Cuando se amplía el espacio llegamos a la escuela como miembros de una comunidad educativa. Los niños y las niñas participan «alzando la mano», «en los bailes», «haciendo tareas», «portándose juiciosos», etc. Se participa el día del cumpleaños cuando los complacen con lo que les gusta. Participar es trapear el baño, es cuidar a los hermanos. Los espacios del colegio en donde más se participa son la cafetería y el patio; en la escuela el corredor. Muy pocos hablan de la elección de los personeros ni de cómo la participación puede ser calificada con una nota.

En los primeros talleres dieron varias definiciones sobre lo que significaba participar: obedecer, elegir, acordar, colaborar, compartir, jugar, opinar, apoyar, ayudar, aportar ideas, hablar con los demás, tener disposición, dejar participar a los demás, escuchar, tener una idea, aprender y desear. Desde este lugar se fue indagando por las maneras de la participación y por cómo entendían desde su experiencia el significado de participar, ya fuera en la calle o en el colegio.

En la experiencia pedagógica con los niños de Bosa ellos elaboraron un collage que mostraba diferentes situaciones del barrio. Una niña a quien se le preguntó sobre la participación respondió que «hay un nivel que es la información, es la que traemos por nuestros papás o los medios de comunicación, más la que tú nos has dado [la líder del taller]. La consulta es cuando preguntamos entre nosotros la opinión de cada uno y cada una para que el collage nos salga lo mejor posible. Por ejemplo: ¿Cómo lo hacemos? ¿Qué forma va a tener? ¿Con qué recortes? Etc.». Ese mismo grupo manifestaba su gusto por la participación comunitaria porque la sienten más cercana, más propia y es allí donde ellos como niños y niñas pueden ayudar a su comunidad y a la vez involucrar sus gustos y sueños. «Nos gusta la participación comunitaria porque podemos proponer competencias, actividades culturales o crear campañas para que los parques estén más lindos y jugar más tranquilos».

El proceso de participación que muestran los niños depende mucho de las relaciones de confianza que hayan establecido con la familia. Se identificó que para los niños y las niñas los mayores niveles de participación están en la casa y en la escuela. Los niños y las niñas sueñan con poder tomar decisiones en los diferentes espacios en los que se socializa en la casa: Piensan en qué momento jugar, en poder decidir

en qué días se estudia. En el colegio piensan en escoger el espacio para el descanso, con quién sentarse, estar más tiempo con los amigos, poder estar en todos los espacios con los mayores, escoger qué se va a estudiar ese día. En la calle piensan en que el parque donde se va a jugar no esté tan lejos, en tener espacios en la calle para jugar. El sentimiento y la emoción les permitió a los niños y a las niñas identificar una escala de valores, entre los que estaban la libertad, la solidaridad, el compromiso y la convivencia. Ellos no le dieron prelación a ninguno de estos valores, sino que al promover alguno de éstos, en la interacción con los otros, se movilizaba toda la escala de valores. Los niños asumieron estos valores como contenidos básicos de la participación.

Otra de las concepciones que surgieron con respecto a las clases de participación fueron las que ellos definieron como activa, pasiva, general, general-comunitaria y selectiva. Para los niños de Bosa los tipos de participación son: de información, proceso, resultados, conclusión, de trabajo. Otro señalaba dos clases de participación: «Una para adultos y otra para niños. La de los niños es colegial y la de los adultos es ciudadana». Hubo quienes hablaron de participación artística, de equipo, de los concursos y de otras como la activa, la pasiva y la agresiva. Otras tipologías de participación que los niños mencionaron fueron la participación social, la participación comunitaria, la participación ciudadana y la participación política. Hay grupos, como en el caso de Bosa, donde reconocen el pacto del Padre Javier de Nicoló como un espacio de organización y existe un reconocimiento fuerte de las organizaciones culturales.

Con los niños y las niñas la gran mayoría de los derechos hace referencia al bienestar en general: acceso a la educación, protección, estar por fuera de los conflictos armados, participar, dialogar directamente con las autoridades, acceder a los canales jurídicos o en general a los que ofrece el Estado para que estos mismos derechos sean reclamados o restituidos en caso de que sean vulnerados, tanto por personas naturales o jurídicas, como por el mismo Estado. En el recorrido que se realizó con los niños por gran parte de los derechos, encontramos que al ponerlos en diálogo desde sus vivencias individuales y colectivas era evidente que muchos de los derechos que más se destacaban eran los más vulnerados. En el caso de las localidades de Santa Fe y La Candelaria los niños mencionaron a los niños que trabajan, a los que no pueden acceder a la educación, a los niños maltratados y abusados. Hay algunos niños que al pensar en su realidad personal y familiar ven con escepticismo que sus derechos se cumplan. Aún después de que se estudiaron los niveles, los tipos, y las condiciones de la participación, se mostraron incrédulos. En otras localidades los niños fueron más optimistas al respecto.

Uno de los niños de Suba definió al ciudadano como el que vive en la ciudad y dijo que «ser ciudadano es la colaboración, porque todos somos parte de la ciudad. Ser ciudadanos es poder acceder a los cursos

y dar opiniones acerca del mejoramiento de cualquiera aspecto de la ciudad, o proponer, hacer o inventar planes para tener en un futuro una ciudad linda. Ser ciudadanos es ser parte de una comunidad, ser parte de todo lo que hay en la comunidad».

### **Lo público y lo privado**

Se ha identificado el adentro como el lugar de lo privado y de la vida en familia, como el espacio donde se establecen las relaciones de convivencia y de intimidad. La familiaridad con la que nos movemos en la casa y con la que manipulamos y usamos los objetos nos permite movernos con tranquilidad por ésta. Es por esto que al ordenamiento espacial de la vida cotidiana se le denomina *zona próxima* y es desde allí donde se construye sentido de pertenencia, de identidad personal y se reconoce el derecho de individualidad y la garantía para el libre desarrollo de la persona. La casa es también el lugar que funciona como centro y donde se establecen relaciones con el afuera, es el punto de referencia, porque es el lugar donde se permanece y habita. Como muy bien señala Otto Friederich Bollnow en el artículo «El hombre y su casa», el hombre no puede vivir únicamente en el mundo exterior con sus puntos de orientación, regiones, calles y caminos. Perdería su apoyo si no tuviera un sólido punto de referencia hacia el cual están dirigidos todos sus caminos, puntos del cual van referidas todas su relaciones espaciales (1964: 460). Más adelante dice:

Casa y mundo se corresponden mutuamente. Para el niño pequeño la casa es todo el mundo y sólo porque está arraigado en la casa puede crecer para el mundo. Sólo porque el hombre habita la casa, puede sentirse «en casa» en el mundo, puede habitar el mundo (1964: 487).

El espacio de la casa es apropiado por los niños como el ámbito en el que ellos construyen su interacción cara a cara con los miembros de la familia. Los niños incorporan a través de la socialización y de su relación con los padres los hábitos de su cuidado personal: cepillado, baño, manejo de cubiertos, y algunas reglas de convivencia en la casa. La privacidad se asocia a la vida doméstica, a la familia, los afectos y la intimidad.

Esta consideración nos lleva a indagar lo que significa el adentro para los niños y las niñas. Una de las primeras nociones que se reconoce en ese adentro es lo *mío*, es decir, lo que le pertenece y de lo cual hace uso frecuentemente, sea el juguete, el cuaderno, la ropa. Este reconocimiento de la propiedad establece un sentido de pertenencia y de lo privado, de lo propio en la casa y de aquellos otros objetos comunes que se comparten con los demás miembros de la familia y que son de los otros o de todos. Lo privado también lo relacionan con los secretos

y las cosas que no se pueden ver. Esto acentúa la idea de una esfera de intimidad como parte de lo privado. Encontramos que para algunos niños y niñas espacios como la cama se convierten en el lugar donde juegan, comen, se sientan o ven televisión con los demás miembros de la casa, lo identifican como un espacio común y propio.

El baño tiene un doble referente en lo público y lo privado. En el centro educativo este espacio está destinado al uso de muchas personas, y, en la mayoría de las casas sólo se cuenta con uno. Este es el único espacio para estar a solas y tener cierta intimidad.

Lo privado lo relacionan con actividades que se realizan individualmente tales como hacer tareas, muecas, jugar con la comida o decir groserías. Lo privado es lo que se hace a escondidas, es lo que no se puede hacer sino entre pares. Igualmente lo privado lo asocian con el amor y con el llanto, con los castigos. Los jardines y los colegios privados también hacen parte de esta categoría que tiene una estrecha relación con lo íntimo.

El manejo y gobierno de la casa es un asunto de la familias. Las relaciones y responsabilidades tienen sus jerarquías. La gran mayoría de las veces la madre cumple con los asuntos domésticos y los padres trabajan y son los proveedores de la casa. También es frecuente que la madre ante la ausencia del padre cumpla con ambos papeles. Del manejo de la casa se desprende una serie de oficios para los niños y las niñas. Quienes realizan los mandados son los hombres y las niñas cuidan de los hermanos menores. En la casa la autoridad se establece según la jerarquía que en el hogar se maneje. Por lo general los padres son los que mandan y los niños obedecen. En ausencia de alguno de ellos les corresponde a los hermanos mayores cumplir con esa función. También es común que las decisiones sobre el manejo del dinero y sobre otros asuntos de importancia, como por ejemplo sobre el mercado, nunca son consultadas con los niños y las niñas

Las concepciones sobre lo público están asociadas con lo propio, lo común, lo gratuito, los servicios públicos. De lo público, como ese espacio real y simbólico al que todos tienen acceso, encontramos lugares como la calle, el parque, el colegio o la plaza. Además se identifica el mobiliario: los postes, los semáforos, las alcantarillas. Los escenarios que prestan un servicio determinado y a los que cualquiera tiene acceso son los parques, los almacenes, las tiendas y los bancos. Uno de los aspectos que más se reseña en el espacio público es la *actuación*, cuando distintas personas desempeñan papeles en función de lo que se espera de ellos. Oficios como el de panadero, zapatero, tendero, policía, vendedor ambulante, ladrón, prostituta, son de fácil identificación y reconocimiento por los niños. En el vecindario encuentran al amigo o a la amiga. En algunos espacios las relaciones con el vecino son más

comunes, porque se comparte mucho la vida de la calle. En otras son más de anonimato porque los vecinos casi no se ven. En lo público hay quienes identifican a las organizaciones religiosas y a las juntas de acción comunal.

Lo privado se muestra en el ámbito de la familia, en la vida íntima y privada de la casa, donde se revelan las prácticas, las rutinas, los oficios, y las decisiones que se toman allí. Lo público se evidencia en la socialización que se da en la calle, en el parque, en el barrio, en la localidad en general. Allí se establecen los intereses de los diferentes grupos y la forma como se puede participar en ellos.

«Lo público es de todos y lo privado es de uno» es una de las definiciones que pronuncian los niños y las niñas cuando se les pregunta acerca de estos conceptos. Los imaginarios aparecen para diferenciar y relacionar los dos espacios. En este recorrido aparece la dicotomía entre las dos nociones, que a veces se fusionan y nunca aparecen de forma lineal. La casa, la calle, el barrio y la ciudad se observan como los lugares por donde circulan esos imaginarios.

Es así como en la localidad de San Cristóbal los niños y las niñas consideran privado el COL «porque lo mantienen con llave». Otra característica de lo privado está asociado con la intimidad. Hubo algunos niños que consideraron que las partes íntimas del cuerpo hacen parte de lo privado, mientras que lo público sería un *striptease*. «El teléfono de la casa es privado porque es solo de la familia, pero por ejemplo el que hay afuera en las calles es público porque toda la gente lo utiliza»; «lo privado es de uno, la casa, las llaves de la casa, la maleta y los cuadernos, lo público es de todos».

Lo público se relaciona con las actividades que se comparten con los demás como el juego, el baile, hablar abiertamente y la exposición de las ideas sin miedo. Otras nociones en las que se destaca lo público son las leyes, las noticias, el transporte, los parques, las escuelas, los teléfonos y los servicios. También lo relacionan con los grados de solidaridad como la integración con personas en los sitios públicos, la participación en proyectos, dar a conocer sus cosas sin pedir nada a cambio, ayudar al que lo necesita, compartir, entender a las demás personas así no lo entiendan a uno, dialogar con las personas, con las amistades, compartir con la familia y estar en sociedad.

La iglesia, la escuela y el parque hacen parte de lo público. Las actividades gratuitas son asociadas con lo público y las que tienen un precio son relacionadas con lo privado. Lo público aparece cuando se hace alusión a la realidad que se vive en algunos de los barrios como por ejemplo cuando se dice «darse bala», «ser atropellado por un carro», y «contarse chismes».

## Ciudad y vida cotidiana

La pedagogía que se basó en la vida cotidiana y en la ciudad contribuyó para que los niños y las niñas reflexionaran sobre sus rutinas en los diferentes espacios de socialización y sobre las maneras cómo se participa y convive en éstas. Daban cuenta de las actividades de cada día y analizaban los temas de formación ciudadana ofrecidos durante el proceso de intervención pedagógica. Los niños se expresaban acerca de cómo querían participar, de los procedimientos al momento de tomar decisiones, de los conflictos, de sus preocupaciones y de sus propuestas para mejorar esas relaciones. En ese sentido pensar la cotidianidad desde el horizonte de la formación ciudadana permitió que los contenidos de ésta fueran asumidos de una manera más vivencial en el proceso formativo, más cercana a la realidad y con más fácil comprensión y asimilación.

Pensar la ciudad desde la escala local a la metropolitana llevó a que se construyera una imagen de Bogotá en la que se identificaron y valoraron los espacios, con sus diferentes interacciones y funciones; las dinámicas y los papeles de los habitantes de la ciudad, el sentido de identidad y pertenencia, los conflictos y la identificación de sus problemática.

Es la casa el escenario de lo privado donde el niño construye un sentido de confianza, seguridad y pertenencia. Los pequeños reconocen el derecho a su individualidad, a su libre desarrollo. En ésta reciben pautas de crianza, aprenden a ser ordenados, los hábitos y las pautas de convivencia fundamentales en el proceso de formación ciudadana. Después está el barrio, ese entorno inmediato donde se posibilitan los encuentros con los otros. El vecindario significa también un sentido de identidad y de tradición. Por ejemplo a través de las entrevistas realizadas y propuestas por los niños a diferentes personas de la comunidad y a las autoridades locales, conocieron historias de formación del barrio, se enteraron de los antiguos pobladores del sector, de los gobernadores indígenas. En el caso de Suba, conversaron sobre los oficios de los tenderos, los notarios, los personajes del barrio. En esas indagaciones surgieron inquietudes acerca de las formas de organización y de las propuestas de participación. En muchos de estos lugares la calle sigue cumpliendo un papel en las relaciones espaciales y la ciudad adquiere un sentido simbólico que se da por los espacios libres que se redescubren y que adquieren un nuevo valor en la apropiación del barrio. El barrio es el lugar del encuentro, del juego. En sus esquinas se concretan citas. También se identificaron los miedos, las zonas por donde no se debe pasar, las historia de maleantes.

En la escala que estamos desarrollando de la localidad y la ciudad se reflexionó sobre el tema de los entornos metropolitanos. Si tenemos en cuenta las tesis de Schutz (2001) acerca de la experiencia cotidiana del espacio, donde el centro se constituye en el punto articulador de la

referencias espaciales y al citar el concepto de imagen de ciudad de Kevin Lynch estructurada a partir de nodos, límites y barrio, encontramos que esa experiencia que tienen los niños, combinada con la realización de salidas y con los talleres, nos permitió, además de evidenciar una imagen y conocimiento de la ciudad, indagar sobre el entramado más amplio, la localidad. Se habló con las autoridades locales y se tuvo acceso a los servicios de las alcaldías locales y de los COL. Esto sirvió para identificar algunos de los servicios institucionales y los límites de algunos barrios y de localidades como Ciudad Bolívar, Usme o Suba.

Se construyó una especie de cartografía. Los pequeños identificaron las zonas que presentaban características singulares, y aquellas con problemáticas, como por ejemplo las zonas donde se encuentra la basura, las zonas de peligro, los lugares de encuentro. Además observaron la función de movilidad urbana que suple el Transmilenio, y valoraron los hitos que aún se conservan en la capital, como por ejemplo la Plaza de Bolívar y el barrio La Candelaria.

Desde esta perspectiva la formación ciudadana permitió que se le diera sentido a la vida comunitaria, destacar el papel que juegan los encuentros y el intercambio cotidiano con los vecinos y los pares, reconocer los tipos de organizaciones barriales o locales en la construcción de espacios de convivencia y deliberación, saber acerca de los espacios institucionales, indagar sobre las identidades locales, construir historias barriales, locales e históricas por medio de visitas y diálogos con pobladores o funcionarios, y valorar el espacio público como referente urbanístico, histórico y cultural.

En esta reflexión fue evidente la relación entre ciudad y educación, dos aspectos de la pedagogía ciudadana. Una determinada por esos ámbitos formales en donde las escuelas y los colegios definen unos contenidos y programas de educación y otra, no formal, donde se inscribe el proyecto de nuevas voces ciudadanas que permitió a los niños, en un espacio abierto y desde la cotidianidad, apropiarse de un conocimiento del entorno urbano, introducir contenidos de formación ciudadana por medio de una pedagogía no formal e ir conformando y ampliando su proceso formativo.

### **Uso de conceptos sobre la participación y la ciudadanía**

De esta experiencia pedagógica los niños aprendieron conceptos sobre la participación y la ciudadanía. Estas nociones fueron construidas a partir de los ejercicios realizados sobre la escalera de la participación. Los menores descubrieron que sus niveles de participación no habían sido tan altos. Esto les permitió pensar en buscar mejores condiciones de vida. Los niños tomaron conciencia que podían hacerle un seguimiento a la inversión local, tener acceso al estudio y al

esparcimiento. Acataron que no deben infringir normas como pasarse el semáforo en rojo, ni botar basura. Aprendieron a ser solidarios con los vecinos. Los infantes mostraron disposición y capacidad su capacidad para relacionar los planes de administración de sus casas, con la estructura formal de un plan de desarrollo.

Los niños y las niñas desarrollaron la capacidad de emitir juicios. Lo hicieron a través del lenguaje, de los actos de comunicación cotidiana, de la conversación. El ejercicio de conversar de forma permanente les permitió manifestar sus diferencias, sus acuerdos y pensamientos según la propia experiencia.

Los niños y las niñas que participaron en el proceso se familiarizaron con temas como los derechos, la participación y la convivencia, entre otros. Las rutinas de la vida cotidiana se interpretaron como parte de lo político, de los derechos, de la ciudadanía, de lo público y lo privado. Se le dio importancia a los acuerdos y al papel de las instituciones en la construcción de ciudad.

El uso de algunos conceptos facilitó la definición de algunos acuerdos. Se deliberó acerca de propuestas colectivas, según las necesidades del grupo. Se desarrollaron valores de participación en cada una de las actividades que se realizaron en los talleres y las salidas.

Los niños fueron más allá en este proceso. Gestionaron recursos con las instituciones cercanas para obtener respuesta a las necesidades o a las propuestas que surgieron. La experiencia que se tuvo con los grupos de niños y niñas de San Cristóbal y de otras localidades permitió que las instituciones prestaran servicios de recreación en algunos de sus espacios locales, y que mejoraran los parques.

### **Desarrollo de la creatividad y de la imaginación**

Para concluir, se hizo referencia, desde la propuesta pedagógica, a la relación entre participación en la vida cotidiana, con el juego y los lenguajes de expresión artística. Uno de los aspectos que más se deben desarrollar de la participación ciudadana en la vida cotidiana y en el juego de los niños es la confianza. Cuando los niños y las niñas adquirieron seguridad en sí mismos también pudieron reconocer a los otros. Este reconocimiento fue amplio y plural, pues les permitió a los niños y a las niñas compartir entre ellos las historias acerca del barrio, del vecindario, de las ciudades futuras y fantásticas. Con esta pedagogía le dieron un sentido complejo e íntimo a su comunidad. Los niños y las niñas pudieron *pertenecer a y hacer parte de*, principio fundamental de la participación. Esa confluencia y esa posibilidad de un *mi* a un *nosotros* reconocida en el proceso pedagógico como relaciones de confianza, la

podemos definir como una entrega, una fe en los otros y lo desconocido, una reducción desde el presente de la complejidad del futuro<sup>3</sup> y de la posibilidad para reconocer y construir lazos de solidaridad.

En el juego y los lenguajes de expresión artística una de las búsquedas de la creatividad es la libertad, sin ella no es posible el juego. En la participación ciudadana la libertad es un principio de la autonomía, de la capacidad de pensar por sí mismo y de reconocer la independencia de los otros como un proceso de elección y compromiso con ese nosotros en la deliberación de los asuntos que les incumben a los niños en sus espacios de socialización.

Otro aspecto que vale la pena revisar desde el juego y los lenguajes de expresión artística, en relación con la formación ciudadana, son las relaciones de poder, la construcción de reglas y la autoridad. Los investigadores del juego han señalado que las reglas están presentes en todo tipo de juegos (en fútbol, el ajedrez, la golosa, etc. Las reglas del juego como las de la participación ciudadana deben ser claras, convenidas o aceptadas. Quien viola las reglas se censura, se sanciona moralmente o se excluye del juego. La participación real y efectiva, tanto en la política como en el juego implica la existencia de compromisos por parte de los jugadores. Tanto en la política como en el juego se construye un orden. Igualmente en la vida cotidiana también se construye un orden de interacción regulado por rutinas, normas, y reglas para la convivencia.

Otro aspecto del establecimiento de las reglas para la experiencia pedagógica es que se produce en un espacio al cual llamaremos marco<sup>4</sup>. El marco es ese espacio donde sucede el juego, llámese taller, aula de clase, o cualquier lugar donde se desarrolle una actividad lúdica con un grupo de niños y niñas. El marco está contenido por una serie de reglas y de interacciones convenidas entre las diferentes personas que intervienen en él. En esas interacciones se representan a ellos mismos o a los otros, con creaciones con el cuerpo, los gestos, los sonidos, las narraciones. El marco también es ese espacio donde podemos conjurar el tiempo y el espacio, donde el goce y el placer puede tener para muchos y muchas esa sensación de intemporalidad, esa función descrita para la fiesta o el carnaval, ese olvido del mundo de la vida para volver nuevamente a él, esa inversión de papeles y de jerarquías, esos acontecimientos. Ese marco es un orden de interacción, un orden que, de manera paradójica, puede contener el caos o la incertidumbre placentera, o el juego de roles donde se ilustra una situación cotidiana de la calle o de la casa.

<sup>3</sup> El concepto de marco de interacción es tomado de Erving Goffman, del libro *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 254-255.

<sup>4</sup> Anthony Giddens (1997) define la confianza como un otorgamiento de crédito a personas o sistemas abstractos; se basa en «arrojarse de un salto a la fe», dejando en suspenso la propia ignorancia o falta de información.

El orden del juego está en relación con el orden del espacio, como hemos visto en el ordenamiento espacial de la vida cotidiana. Desde esa construcción e identificación de los diferentes espacios se invitó a reflexionar pedagógicamente a los niños sobre lo público y lo privado, en lugares como la casa, la escuela, o la calle. También es importante entender el espacio físico como el espacio de la representación social. En la vida urbana el niño empieza a identificar una multiplicidad de roles, con sus rituales y símbolos.

### **Bibliografía**

Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. 2001. Plan de desarrollo económico, social y de obras públicas para Bogotá, D.C., 2001-2004, «Bogotá para vivir todos del mismo lado». Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. 2001. Departamento Administrativo de Bienestar Social, Equipo pedagógico proyecto *Nuevas Voces Ciudadanas. Proclama del equipo ciudadano*. Bogotá, documento de trabajo.

Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. 2002. Departamento Administrativo de Bienestar Social, Equipo pedagógico proyecto *Nuevas Voces Ciudadanas. Talleres y encuentros de reflexión pedagógica con grupos de familia*, Bogotá, documento de trabajo.

Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. 2001. Departamento Administrativo de Bienestar Social, Proyecto *Nuevas Voces Ciudadanas, Consolidado familias*, Bogotá, documento de trabajo.

Ariès, P. 1995. *Ensayos de la memoria 1943-1983*. Bogotá, Grupo editorial Norma.

Bollnow, O. F. 1964. «El hombre y su casa». *Revista Eco* 52-54: 452 –493.

Chartier, R. 2002. «Privado/público: reflexiones historiográficas sobre una dicotomía». *Revista pasajes* 9: 63-73

Goffman, E. 1993. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.

Giddens, A. 1997. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península editores.

Hart, Roger. 1993. La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá, UNICEF.

Lynch, K. 1998. *La imagen de la ciudad*. Barcelona, Gustavo Gilli.

Schutz, A. 2001. *Estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Editorial Amorrortu.

Trilla Bernet, J. 1993. Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa. Barcelona, Anthropos. Editorial Siglo del hombre.

Winnicott, D.W. 2000. *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.