



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS
VALORES DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR**

LUZ DARY QUINTERO CARDONA

CAMILA SUAZA JARAMILLO

ASESORA

ALEJANDRA CARDONA CASTRILLON

**TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA INFANTIL

MEDELLÍN

2017

LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS VALORES DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR

RESUMEN

En el presente texto se expone la investigación que tuvo como objetivo identificar la participación de los niños y niñas en la construcción de los valores dentro del contexto escolar, desarrollada en la Institución educativa Antonio Derka Santo Domingo. La investigación fue de corte cualitativo, para la cual se retomó el paradigma crítico-social, y la metodología de Investigación Acción Participativa. Se utilizaron las siguientes técnicas interactivas: el taller investigativo, el socio-drama y la observación participante. La población participante estuvo conformada por 25 niños y niñas del grado cuarto. El análisis de la información se desarrolló a través de una matriz categorial que permitió el cruce de la información recopilada durante el trabajo de campo y de la cual emergen los resultados y conclusiones presentados.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
JUSTIFICACIÓN	12
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	17
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	18
Objetivo General	18
Objetivos Específicos	18
ANTECEDENTES	19
Antecedentes sobre Participación Infantil	19
Antecedentes sobre Participación Infantil en la Construcción de Valores	23
REFERENTES CONCEPTUALES	25
Participación infantil, una nueva visión de la infancia	25
Los valores entendidos como construcciones sociales	29
Aproximación a la noción de Sujeto Político desde diversas perspectivas	32
DISEÑO METODOLÓGICO	36
Técnicas para la recolección de la información	39
Revisión documental	39
Grupos de discusión	41
Observación participante	42
Taller investigativo	44
Sociodrama	44
Consideraciones éticas de la investigación	46
Participantes de la investigación	49
BIBLIOGRAFÍA	71

INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca identificar cómo se promueve la participación de los niños y las niñas en la construcción de los valores en su contexto escolar, teniendo en cuenta que la enseñanza de los valores se plantea como una necesidad en nuestra sociedad y como una exigencia que desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) se hace a las instituciones educativas del país; específicamente en los Lineamientos Curriculares para la Educación Ética y Valores Humanos se encuentra que “en relación con la educación formal, la formación en valores éticos y morales, debe ocupar un lugar central en el mundo de la escuela” (p.6).

La población participante estuvo conformada por 25 niños y niñas del grado cuarto, de la Institución educativa Antonio Derka Santo Domingo. La investigación fue de corte cualitativa, para la cual se retomó el paradigma de investigación crítico-social, y se abordaron los procesos desde el enfoque de la Investigación Acción Participativa. Durante la interacción con los participantes de la investigación se retomaron técnicas interactivas como el taller investigativo, el socio-drama y la observación participante.

El análisis de la información se desarrolló a través de una matriz categorial que permitió hacer el cruce de la información recopilada durante el trabajo de campo y de la cual emergen los resultados y conclusiones del ejercicio investigativo; en estos se podrá encontrar, la forma en que los niños y las niñas viven en su cotidianidad escolar la construcción de

valores, cómo participan en la configuración de una cultura escolar específica en la institución educativa y las reflexiones emergentes frente a dichas formas de participación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde la Convención de los Derechos de los Niños (CDN, 1989), se ha hecho énfasis en el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos que merecen no solo cuidado y protección, sino que además requieren garantías en el ejercicio de su libertad para expresarse, lo cual encierra la posibilidad para buscar, recibir y difundir información, por cualquier medio que éstos elijan (Art.13). Es a partir de esta convención que diversas instituciones, entre ellas la escuela, son llamadas a generar cambios que trasciendan la mirada asistencial y proteccionista que coexiste en la mirada que se tiene de los niños y niñas, para intentar comprenderlos como sujetos de derechos con capacidades para transformar su entorno social.

Es así que desde el marco legal vigente y los escenarios de educación inicial, se habla de la importancia de reconocer a los niños y niñas como seres sociales; lo cual es un resultado de las múltiples aproximaciones por parte de algunas disciplinas como la psicología, la sociología, la economía y la pedagogía; un ejemplo de ello, lo representa el economista Heckman (2004) citado por el documento CONPES SOCIAL 109 (2007), quien plantea que la atención integral de los niños y niñas retribuye a nivel social la inversión realizada en los primeros años, lo que constituye poner la mirada en el niño como epicentro para la transformación social.

Así mismo, desde la Ley General de Educación (Ley 115, 1994) se enuncia como uno de los fines de la educación es “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (Art. 5). Vemos por tanto, que a las instituciones escolares se les exige no sólo la formación académica, sino también el despliegue de su función como agencia socializadora, en aras de aportar a una sociedad armónica, que permita alcanzar el mayor grado de bienestar y felicidad de quienes la integran, pues “todo acto educativo encierra un comportamiento ético, toda educación es ética y toda educación es un acto político, no sólo por el ejercicio formativo en sí mismo, sino por sus consecuencias” (MEN, 1998, p.34).

Sin embargo, una de las dificultades que se enuncia desde los Lineamientos Curriculares para la Educación Ética y Valores Humanos (MEN, 1998), está en la forma en que se suele llevar a cabo la enseñanza de los valores en los contextos escolares, puesto que se ha asumido que “...la educación moral se resuelve mediante una prédica que hace el adulto (...) o que se reduce a enunciados consignados en un texto o en el “proyecto de educación moral de la institución” (p. 33), de manera que se reduce la participación y el reconocimiento de los niños y niñas como seres que tienen injerencia en las prácticas escolares, familiares y comunitarias.

Como lo expone Díaz (2006), el problema que han enfrentado las instituciones educativas, es que si bien en los contenidos curriculares se incluye de manera explícita la formación en valores, estos contenidos suelen verse como aprendizajes académicos que no trascienden la vida de los estudiantes, pues si bien desde el currículo formal se suele considerar la importancia de impulsar la formación en valores, en la práctica escolar, es decir, desde el currículo oculto y el currículo real, no se evidencia la apropiación de éstos aprendizajes.

Estos, el currículo oculto y el currículo real, referidos a aquellas situaciones que aparecen como lo no planificado y como lo que realmente se imparte en las escuelas (MEN, 1998) cobran vital importancia a la hora de pensar una formación en valores que conlleve a verdaderas transformaciones sociales, donde los discursos referidos a esta formación en el currículo explícito, logren ser asumidos en la vida cotidiana. Es así como en los Lineamientos aquí referidos, se expresa que,

No vale la pena quedarse en la retórica de lo moral, ni llenar la escuela de actividades o eventos que de forma aparente indiquen que se está formando moralmente. Podrá haber muy buenas intenciones, pero corren el riesgo de no trascender más allá de la actividad (campañas ecológicas, jornadas de la democracia, conferencias de formación ciudadana). Si las propuestas curriculares explícitas no se ligan a procesos de transformación cultural en los que estén involucrados todos los miembros que intervienen en el proceso de formación moral de las escuelas, las propuestas pedagógicas quedarán en el nivel de las buenas intenciones. (MEN, 1998, p.41)

En Colombia, históricamente, muchas de las prácticas educativas de la mayoría de instituciones escolares, han privilegiado el paradigma tradicional para la enseñanza, en el que las relaciones entre maestros y estudiantes tienden a ser verticales y autoritarias¹, pues es el adulto quien ostenta el conocimiento, el que porta el saber, y el que transmite unos contenidos a los estudiantes; en este sentido, Ranciere (2003) recrea la figura del maestro explicador como aquel que desarrolla un “orden explicador” en donde es el maestro quién revela el conocimiento a los estudiantes, como si ellos mismos no pudiesen llegar a ciertas comprensiones desde sus capacidades particulares. Es lo que sucede en las escuelas cuando la figura del maestro es el imperativo para que se produzca acceso al conocimiento o se desarrollen habilidades específicas, estas prácticas educativas dan como resultado la formación de seres poco críticos y con escasas posibilidades de participación.

De igual manera, los modelos pedagógicos tradicionales adoptados mecánicamente por las instituciones escolares, privilegian los contenidos que favorecen la dimensión cognitiva, de tipo académico y científico, por encima de dimensiones propias del ser humano como la formación ciudadana y la relación con el entorno; es decir, que el abordaje de los valores en el aula suele hacerse de manera similar a la transmisión de contenidos disciplinares, por lo que estos temas no trascienden la vida de los niños y niñas y no permite que se trabajen en torno a prácticas cotidianas, dilemas morales y otros elementos que movilizan el ser personal de los niños y que permiten su desarrollo crítico y reflexivo desde las condiciones que habitan.

¹ Se dice que es una tendencia, pero se reconoce el trabajo de algunas instituciones por impulsar otro tipo de relaciones entre maestros y estudiantes.

De esta manera, aunque la escuela se piense como lugar para la formación democrática, en la práctica se contradice con la teoría, es así como el autoritarismo, el trato irrespetuoso, las prácticas pedagógicas pasivas, la ausencia de un espíritu investigativo y científico, continúa siendo preocupación de todos los que estamos deseosos de lograr para el país una educación a tono con el espíritu de la época. Con otros matices y otros contornos, la discusión sigue siendo la misma. (MEN, 1998, p. 37)

En este sentido Freire (1968) plantea que el problema ha residido en hacer de la educación una práctica disertadora y poco significativa para los estudiantes, pues una de las características de esta educación “bancaria”, como la llama este autor, es la relevancia de la memorización mecánica de los contenidos, donde lo que prima es la repetición, la pasividad, la receptividad por parte de los estudiantes quienes reciben, guardan y archivan esta información. Según él “es la “sonoridad” de la palabra y no su fuerza transformadora” (p. 51).

Por otro lado, frente al tema de los valores, Cortina (2002) plantea que deben entenderse como las cualidades que permiten “un mundo habitable”, con características plenamente humanas; por tanto, son cualidades que debe adquirir “cualquier persona, cualquier institución, cualquier actuación que quiera llamarse humana, en el pleno sentido de la palabra” (p.30). En este sentido, los valores representan uno de los aspectos fundamentales en la educación humana, más aún si se quiere lograr en los términos de “Formación para la

democracia, la paz y el respeto humano” (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67); es por esto indispensable pensar en las responsabilidades que cada uno de los agentes educativos adquiere al asumir su rol social.

Si bien desde el marco legal se plantean unas disposiciones frente al tema de desarrollo humano, centrado en la formación ciudadana desde los valores, las brechas se presentan cuando la enseñanza se materializa de forma simbólica, con repetición de algunos adjetivos que carecen de sentido desde la experiencia y habitan la escuela sólo en su sentido gramatical.

Cortina (2002), considera que una de las mayores dificultades de la educación en valores radica en saber cómo podemos educar en esos valores “en una sociedad que abre un abismo más que un trecho, entre el diálogo y el hecho, que dice apreciar unos valores y, sin embargo, vive otros en la existencia cotidiana” (p. 6). Para esta autora, los valores, como construcción y descubrimiento de la humanidad, son valiosos por sí mismos, y por lo tanto “...no se descubren en los libros...” sino en la implicación con la experiencia, en la implicación con la realidad. (p. 33)

Es por ello que pensar en los valores desde el contexto escolar, implica ajustar las estrategias pedagógicas, repensar la relación con los estudiantes y permitir escenarios que habiliten las voces y experiencias de quienes interactúan en este espacio y construyen juntos la cotidianidad escolar. En este sentido, el abordaje de este tipo de temas debería pensarse no

como contenido prediseñado, sino como una construcción y validación colectiva, en la que niños y niñas se reconozcan como sujetos con capacidades para aportar en este proceso.

Después de este recorrido, resulta importante centrar la mirada en la participación de los niños y niñas frente a la construcción de valores y de prácticas que aportan a la formación ciudadana, ya que “la socialización es un proceso en el que las nuevas generaciones son también parte activa y no solo receptores...”, de esa realidad (Rodríguez, 1988); es así que las instituciones escolares, como espacios de socialización, requieren ser resignificadas como espacios en los cuales se pactan nuevos acuerdos con cada generación. Al respecto, el MEN (1998) afirma que:

Es usual encontrar, cómo verbalmente se plantea la participación de los estudiantes, pero en el momento de la toma de decisiones se impone la voz de la autoridad, anulando los acuerdos logrados en el debate colectivo. Con una visión formal del orden y la disciplina se suprimen expresiones personales de los niños y jóvenes, tales como el corte de pelo, manifestaciones de afecto, etc., olvidándose del respeto que merece todo ser humano, todavía se pueden encontrar expresiones irónicas y de burla frente a características físicas y a problemas de aprendizaje de los estudiantes. (p. 38).

Si bien el tema de los valores es bastante amplio, para efectos de la presente investigación, se precisará el tema de los valores en relación con la participación de los niños y las niñas desde un contexto educativo, y no se profundizará en las tensiones propias sobre la moral, la ética, el bien o el mal que nos ubicarían en un contexto de mayor envergadura filosófica o epistemológica frente al tema.

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación, hace parte del macro-proyecto El Abuelo Abad: proyecto de formación ciudadana para niños, niñas y adolescentes de Medellín, el cual es gestado y dinamizado por la Corporación Héctor Abad Gómez, en asocio con las facultades de educación, salud pública y medicina de la Universidad de Antioquia, la corporación cariño y el programa prensa escuela del Colombiano. Este macro-proyecto tiene como objetivo el desarrollo de procesos que propendan por la formación ciudadana con niños, niñas y adolescentes desde el legado del doctor Héctor Abad Gómez como aporte a la construcción de una cultura de paz en Medellín en un marco del respeto y garantía de los derechos humanos; es una propuesta interinstitucional con miras a aportar a la construcción de una sociedad democrática, civil y ética.

El proyecto, formación ciudadana de la corporación Héctor Abad Gómez pretende que las nociones básicas de educación en ciudadanía sean trabajadas desde la subjetividad, desde las diferencias de cada persona y sus disposiciones emocionales y no como si se tratase de actos eminentemente racionales de acumulación de preceptos.

El proyecto Abuelo Abad, intenta promover la formación de niños, niñas y adolescentes desde sus propios mundos de sentido, sus propias lógicas cognitivas y emocionales y desde sus propios discursos y narrativas, en conversación con el legado del

profesor Héctor Abad Gómez; es en sí una apuesta por la constitución de un sujeto político que se forma desde sus primeros años en escenarios de socialización desde una perspectiva emancipadora que le permita recuperar su voz, identificar su lugar activo en su propio devenir y aún en el de los demás.

En su lucha por los derechos humanos, Héctor Abad Gómez (2012)² impulsó la idea de la “conservación de la vida” como una de las empresas más importantes a la que una sociedad se debe dedicar; pero esta preservación de vida a la que hacía referencia, debería pretenderse que fuera “la mejor vida posible” (p. 2). En su empresa por impulsar la justicia social puntualizó, que la desigualdad no sólo se presenta por factores sociales, sino también por factores biológicos y naturales, lo importante es que como sociedad se busque la manera apropiada de “...tratar de reducir lo más posible estas desigualdades... que sí es verdad que de hecho se presentan, muchas son el resultado de condiciones sociales que pueden cambiarse” (p. 5).

Un aporte a pensar el tema de formación ciudadana, es el proyecto cátedra de formación ciudadana –creado en el año 2006-, en honor al doctor Héctor Abad Gómez, tiene lugar en la Universidad de Antioquia, mediante el cual se realiza mensualmente una conferencia en la sede de la facultad nacional de salud pública de la universidad; a ésta se invitan ponentes expertos en temas relacionados con la salud pública y los derechos humanos,

² Es una publicación que aparece después de su muerte.

convirtiéndose estos encuentros, en espacios para la reflexión, el diálogo de diversos sectores políticos y del cual emanan propuestas para la construcción de civilidad.

Estas cátedras son sistematizadas por la corporación Héctor Abad Gómez y su compilación se publica cada año. Al realizar la lectura de las memorias de estas cátedras de formación ciudadana, se puede apreciar la preocupación de numerosos dirigentes políticos y personajes influyentes en la vida pública de la nación por la actual problemática social; en sus ponencias brindan un acercamiento a la realidad colombiana en la que se puede considerar una sociedad violenta, en constante crisis de valores éticos y morales. A continuación, se citan algunos apartes de estas intervenciones los cuales aportan al tema de interés de la presente investigación:

El abogado Mauricio García Villegas (2006) en sus investigaciones sobre la cultura del incumplimiento de reglas, basado en la historia, la literatura y los comportamientos cotidianos, habla sobre la tendencia en América Latina de hacer burla a las normas desde tiempos inmemoriales. En su presentación expone una caracterización de las tipologías de infractores que suelen presentarse en nuestra sociedad; plantea que la explicación a muchos de nuestros males, incluidos los del desarrollo económico y social, está en la cultura del incumplimiento. García ejemplifica una de estas tipologías de la siguiente manera:

...cuando yo era pequeño, aquí en Medellín, el sapo era también un personaje despreciado, desde luego, pero hacíamos una diferencia muy clara entre el sapo y el lambón. (...) A aquel que es complaciente con la autoridad, aquel que le ayuda a la autoridad, aquel que

es inclusive muy respetuoso de las normas, se le considera un sapo. Ahí no hay ninguna delación. Ahí lo que hay es una persona que sigue las reglas y que es considerada como un aliado del poder. Esa es la manera como los anti - sapos lo ven. Pero esto lo que muestra es el enorme descrédito que tiene el cumplimiento de las normas en nuestro país. Todo aquel que cumple las reglas es considerado como alguien que se pasa del otro lado, del lado de los enemigos, es decir, del lado de los poderosos, es decir, del lado de los que mandan, y eso se considera inaceptable. (pp. 56-57).

Eufrasio Guzmán Mesa, (2009) director instituto de filosofía de la Universidad de Antioquia. Escritor, investigador y ensayista. Licenciado en filosofía y letras de la Universidad Pontificia Bolivariana, expone que "la intolerancia y el sectarismo son responsables de mucha crueldad y dolor en la historia de la especie, guerras de décadas están impulsadas por esos segmentos de nuestra irracionalidad" (p. 225); se refiere a la necesidad que tiene nuestra sociedad de recuperar la dignidad de un genuino reconocimiento por el otro, teniendo presente que "...reconocer no es manipular...", por lo que se precisa tomar conciencia de que somos seres integrales, dotados de cuerpo, mente y un espíritu, de manera que no se puede desconocer la historia de nuestros antepasados. (p. 221)

Piedad Córdoba Ruiz (2009) abogada, con especialización en opinión pública y mercadeo político y otra en derecho organizacional y de familia, ex senadora de la República y congresista, ha trabajado principalmente por los derechos de la mujer, las minorías étnicas y sexuales, y los derechos humanos, al referirse a la sociedad colombiana expresa que, es

una sociedad donde la ética falla, en la que impera el miedo y terror; como ejemplo habla sobre las recompensas que suelen ofrecer las autoridades para obtener las denuncias de los ciudadanos, y afirma que “... cuando se brinda la recompensa para que se denuncie, el que se está muriendo de hambre, denuncia al que sea con tal de obtener el dinero”, lo cual es un gran síntoma de falta de ética. Apunta que en nuestra sociedad se requiere de escenarios educativos “...para fortalecer la posibilidad de que la gente entienda que hay imperativo ético en la sociedad colombiana...” (p. 205).

José M. Maya Mejía (2011) médico, filósofo y sociólogo, considera necesario que, “de frente al siglo XXI y al futuro de la raza humana” se busque “...un acuerdo sobre lo mínimo para vivir de manera digna; para coexistir y convivir en medio de una sociedad pluralista, puesto que “sin un minimum ético los individuos terminan destruyéndose y la sociedad se desintegra”; habla además sobre la emergencia de una “nueva ética”, la cual debe fundamentarse “...en las raíces mismas de la persona humana, en su dignidad, y que a través de su racionalidad aglutine, oriente y ligue a los ciudadanos en un propósito común”. Al hablar de una “nueva ética” afirma que “es nueva porque realmente es inexistente en la conciencia y en las costumbres de la sociedad”; además porque aún está vigente la búsqueda desde la racionalidad de una normatividad que pueda unir y fundamentar “los vínculos que dentro de una sociedad pluralista nos comprometan con el bien común” (p. 122).

Para la presente investigación resulta importante traer a colación los aportes de los anteriores actores de la vida política de Colombia, puesto que permite develar las

preocupaciones de algunos representantes políticos por las tensiones éticas que vive nuestra sociedad, en las que plantean la necesidad de generación de cambios para nuestra sociedad. Se considera de esta manera que es desde la educación del ser en sus tempranas edades que esto se puede propiciar, pues como afirma Abad Gómez (2012) si bien el papel tradicional de todo tipo de educación es reproducir su sociedad, tiene el gran potencial de influir en los procesos de transformaciones sociales, siempre y cuando se permita el reconocimiento, la interpretación y la creación de nuevas ideas, nuevos valores, nuevas actitudes.

Es así como consideramos que desde el campo de la pedagogía infantil, es necesario que se problematicen las posturas de la escuela frente a la formación en valores de los seres que la integran, situando las tensiones o problemáticas específicas de cada contexto, a través del diálogo con los niños y las niñas, considerando su participación efectiva, lo cual redundará en las transformaciones que requiere nuestra sociedad.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo participan los niños y las niñas en la construcción de valores en la cotidianidad escolar en la Institución Educativa Antonio Derka?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Identificar la participación que tienen los niños y niñas del grado cuarto de primaria de la Institución educativa Antonio Derka, en la construcción de los valores en el contexto escolar a través de técnicas interactivas.

Objetivos Específicos

- Rastrear información relacionada con el concepto de los valores en aras de asumir una postura teórica y práctica durante el proceso investigativo.
- Diseñar encuentros pedagógicos y lúdicos desde técnicas interactivas que permitan la expresión de vivencias frente al tema de los valores por parte de los niños y las niñas.
- Identificar cómo participan los niños y niñas frente a la apropiación de los valores en el contexto escolar.
- Revisar los aciertos y limitaciones que presenta el contexto escolar frente a la participación de los niños y niñas en el tema de los valores.
- Recrear situaciones en las que se observe cómo los niños y niñas experimentan el tema de los valores a partir de la implementación del socio drama como técnica interactiva.
- Identificar cómo los niños y niñas comprenden el tema de los valores que se desarrollan en el contexto escolar.
- Generar reflexiones pedagógicas que hagan visibles las formas de participación de los niños y niñas frente a la construcción de valores en el contexto escolar.

ANTECEDENTES

A continuación, se presentan algunas investigaciones que aportan comprensiones frente a las categorías de participación infantil y construcción de los valores, las cuales amplían enfoques metodológicos que permiten pensar el lugar de los niños y niñas en el ejercicio de esta investigación.

Antecedentes sobre Participación Infantil

Azucena de la Concepción en 2015, realizó la investigación, concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: su importancia en la construcción de la convivencia escolar en México. El objetivo de esta investigación fue analizar las ideas de los niños, niñas y adolescentes sobre su relación con la participación en el ámbito escolar. La población estuvo conformada por 110 estudiantes de cuarto a sexto de primaria, de los cuales 54 eran mujeres y 56 hombres, sus edades estaban entre los 9 a los 12 años y 127 estudiantes de primero a tercero de secundaria: 66 mujeres y 61 hombres, cuyas edades oscilaban entre 12 y 15 años.

La metodología utilizada fue un estudio exploratorio- descriptivo, crearon un documento escrito tipo cuestionario el cual se dividió en tres partes, primero los datos generales, luego situaciones problemáticas que afectan a los niños y las niñas, y por último, 15 preguntas abiertas sobre el derecho a la información, concepciones de los niños y niñas sobre participación entre otras.

Tras la comparación de los datos obtenidos en las respuestas de los niños, los resultados muestran que los participantes comprenden la participación como un derecho, consideran que en las instituciones este derecho se ve opacado, pues son los docentes quienes hacen las actividades, de manera que su participación se ve limitada porque no hay una comunicación colectiva; este fue considerado como uno de los factores que afectan la convivencia escolar.

Javiera Cofré Erazo en 2011, realizó una investigación llamada participación infantil: discurso y ejercicio en la familia y escuela, en Santiago, Chile. Esta investigación fue realizada pensando en las representaciones sociales de los niños y las niñas sobre la participación como un significado, sus motivaciones y las expectativas que se tienen sobre ésta. Se trabajó con niños y niñas de 8 a 12 años estudiantes del colegio Sótero del Río. Comuna de la Florida de la región metropolitana.

La metodología utilizada fue de enfoque cualitativo y cuantitativo, pues tiene una aproximación a un sujeto real en el cual se basa sobre las experiencias, las percepciones, opiniones, valores, todo alrededor de las subjetividades. Así mismo se trata de un estudio descriptivo pues se puede dar cuenta de cómo son y se manifiestan algunos fenómenos sociales, como la participación infantil y como esta es construida en la subjetividad de niños y niñas.

Los resultados, mostraron que los niños logran ver la participación como un derecho con el cual pueden ser escuchados y tomar decisiones por medio de procesos colectivos,

pueden hacerse parte de los asuntos a tratar y por otra parte se encuentra que tanto la familia como la escuela son agentes que preparan a los niños y las niñas para participar equitativamente en los distintos contextos (aulas de clases, talleres, otras instituciones etc.), es con la participación que logran afianzar sus conocimientos al igual que se pueden conocer los saberes con los que los niños cuentan, sus ideas y lo que conocen.

Otra investigación realizada por M^a Isabel Doval, M^a Esther Martínez-Figueira y Manuela Raposo en el 2013, en la Universidad de Vigo (España), denominada la voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante fotovoz. El objetivo de esta investigación fue registrar, a través de medios audiovisuales digitales usados por los niños, evidencias sobre las percepciones en cuanto a las posibilidades de participación que poseen en su comunidad escolar. El modelo de investigación fue el crítico-participativo con el que profundizaron en las aportaciones y el uso de la fotovoz o fotografía participativa, la cual es una metodología que sigue los principios fundamentales de la investigación participativa basada en la comunidad.

En la información recabada por medio de fotovoz sobre la idea de participación que se dibuja en la comunidad educativa, pudieron observar la categoría discusiones y peleas entre los niños, en el que se evidencia cómo este tipo de situaciones, que generalmente resultan a veces difíciles de reconocer o definir por los niños, mediante las imágenes seleccionadas y sus correspondientes descripciones, comprueban que han sido capaces de identificar tres tipos diferentes de agresión escolar (emocional, física y verbal).

También mediante las imágenes pudieron comprobar que la agresión escolar no sólo afecta a los que agreden o son agredidos, sino también a los que son testigos de la misma. Algunas de las expresiones empleadas por ellos fueron: “en las discusiones en el recreo se pierde mucho el tiempo, en lugar de jugar”; “nos hacen sentir mal aunque ganemos la discusión”; “la compañía y la colaboración disminuyen”; o “te acabas haciendo daño”. Concluyen que resaltando que mediante el trabajo realizado, se evidencia la capacidad de los niños/as para contribuir a la inclusión y mejora escolar.

La investigación realizada por Claudio Gonzalo Contreras y Andrés Javier Pérez, en 2011, llamada participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes, en la Universidad de Chile en Santiago de Chile. Tiene como objetivo el organizar conocimientos teniendo en cuenta la participación infantil, indagando acerca de investigaciones hechas con niños y niñas por más de 5 años. La metodología se basó en estudios cualitativos sobre participación social de los niños y las niñas, teniendo en cuenta diversos trabajos, enfocados en la participación infantil y en las subjetividades de ellos, así como la vinculación directa a comunidades, trabajando con la niñez del norte y del centro del país.

Los resultados muestran que aunque ambas zonas del país están lejos de tener una cultura de derechos, los niños logran participar frente a la posibilidad de protagonizar sus propias vidas, pues de ellos salen diversas ideas para trabajos y proyectos y todo por medio de la participación.

Antecedentes sobre Participación Infantil en la Construcción de Valores

María Elza Eugenia Carrasco Lozano y Aly Veloz Méndez en 2014 realizaron la investigación denominada aprendiendo valores desaprendiendo violencia, un estudio con niñas y niños de escuelas de educación básica en el Estado de Hidalgo (México). La cual tenía como objetivo identificar cómo las niñas y los niños de una escuela primaria pública y una privada religiosa aprenden valores. La población estuvo conformada por alumnos de los grados cuarto, quinto y sexto de primaria, tomando como muestra 100 alumnos, 85 en la escuela privada y 15 en la escuela pública. La metodología empleada fue de corte cuantitativo con un análisis exploratorio descriptivo y explicativo para identificar cómo aprenden los valores los niños y niñas de estas dos escuelas, además aplicaron un cuestionario con preguntas “abiertas” y escala tipo likert.

En los resultados se divulga el hallazgo de grandes diferencias en relación a los valores percibidos en las respuestas de los niños de las dos instituciones, observando que el aprendizaje de los valores está en función del tipo de enseñanza que se imparta en cada escuela; además encuentran diferencias entre las respuestas de los varones y las mujeres y analizan cómo la condición de género determina la percepción de esos mismos valores.

Llarena Barríos Valenzuela y María Rosa Buxarrais Estrada en 2013 realizaron la investigación: educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes, en Barcelona España. Su objetivo central fue conocer la opinión y en las expectativas de los adolescentes, las familias y los profesores respecto de los valores. La

población estuvo conformada por adolescentes de la provincia de Barcelona, España, familias y profesores.

La metodología que se utilizó fue el estudio empírico analítico y cuantitativo sobre todo en la metodología ex post facto descriptivo por la encuesta, todo esto se realiza por medio de un cuestionario y una entrevista. Los resultados muestran que tanto los adolescentes como las familias muestran un fuerte conocimiento sobre los valores tradicionales, los profesores piensan que es indispensable la educación en valores tanto para los estudiantes como para las familias, en la medida que estos pueden promover una educación para la vida.

Stefany Cedeño Ramírez en 2015 para obtener su título de grado en Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad del Tolima (Colombia), realizó la investigación: La lúdica una estrategia pedagógica en la construcción de valores para favorecer procesos de enseñanza - aprendizaje en los niños de 4-5 años en la Institución Educativa San Simón de Ibagué. El objetivo de la investigación estuvo enfocado en el fortalecimiento de los valores en niños de 3-4 años, teniendo en cuenta una metodología lúdica, la cual se basó en la pregunta ¿De qué manera una metodología desde la lúdica, permite construir valores, que favorezcan los procesos de aprendizaje y el desarrollo integral en niños de 3-4 años de la institución educativa san simón? La población estuvo conformada por niños y niñas de 3 a 4 años.

El enfoque metodológico fue la investigación formativa, la cual incluye la lúdica como estrategia pedagógica en la construcción de valores. Mediante la revisión

documental, la observación participante y no participante, la entrevista y el cuestionario etnográfico, se obtienen como resultados: lograr la motivación de las directivas para la construcción de proyectos de aula sobre los valores para poder mejorar el desarrollo integral de los niños. También se pudieron dar unos intercambios de estrategias metodológicas con docentes. Considera que con este trabajo se pudo observar cambios entre los niños sobre todo en el aspecto comunicativo.

Las investigaciones referenciadas permiten observar algunas experiencias prácticas con los niños y las niñas en los contextos escolares, en las que se puede apreciar la forma en que se ha pretendido su participación, en temas de trascendencia para la vida escolar. Además, se puede observar, la influencia del adulto en las posibilidades de participación que tienen los niños y niñas.

REFERENTES CONCEPTUALES

Participación infantil, una nueva visión de la infancia

Desde la Convención de los Derechos de los Niños (CDN, 1989) es común encontrar en el ámbito educativo, la referencia al término “participación infantil” como un derecho a reivindicar; es así como desde esta Convención se hace una fuerte alusión a sus artículos 12, 13, 14, y 15, los cuales se consideran como los promotores de la participación infantil, así como también proporcionan una nueva imagen de la infancia en la que más que protección se debe respetar posiciones e individualidades de esta población.

Si bien en la convención no se señala explícitamente el derecho a la participación de los niños y niñas, vemos que dicha participación está basada en los derechos a opinar con libertad, considerando que sus opiniones son dignas de ser escuchadas y tenidas en cuenta en todos los asuntos que les afecten (artículo 12), de igual forma, en el artículo 13, se refiere a las libertades de expresión y de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, y por último, en el artículo 14 y el artículo 15, se expresan las libertades en el orden espiritual y social. De esta manera, vemos como la participación está en estrecha relación con las libertades que requieren los niños y las niñas para la vivencia y el ejercicio de estos derechos que históricamente se han visto vulnerados.

La participación en Hart (1993) es la “capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (p. 5); en este sentido, cabe pensar que la participación de la infancia en su comunidad puede significar la posibilidad de transformación social, si se tiene en cuenta que las construcciones sociales generalmente, se han hecho al margen de esta categoría de edad.

Hablar de la posibilidad de participación infantil, conlleva en sí una transformación de las visiones sobre la infancia, en la que los niños y niñas pueden pasar de ser depositarios de futuros para convertirse en constructores de estos desde sus propias particularidades; en términos de Merieu (2004), implica “aceptar que el niño tiene un presente es, pues, imponerse como un deber de persona adulta el permitirle dotar de sentido a las actividades que se le proponen, y no en referencia permanente a ulteriores beneficios, sino porque somos capaces

de mostrarle que dichas actividades lo ayudan a crecer y a acceder a la comprensión del mundo” (p. 17).

Sin embargo, es indispensable que, en el acto educativo, se identifique con claridad el tipo de participación que se pretende, ya que existen gran variedad de formas, tipos, grados, niveles y ámbitos de participación, en las que, como plantea Trilla y Novella (2001) participar “puede significar hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar; desde estar simplemente apuntado, o ser miembro de, a implicarse en algo en cuerpo y alma” (p. 141).

Autores como Roger Hart, Jaume Trilla y Ana Novella (2001), plantean las clasificaciones o los tipos de participación en que la infancia podría verse implicada desde los contextos educativos, en los que se puede observar la forma en que esta participación es entendida y/o llevada a cabo por los niños y niñas. De esta manera, con el fin de facilitar la explicación y posterior comprensión de esta participación, los autores idearon un modelo en forma de escala en la que se puede ubicar el nivel de participación a la que llegan los niños y niñas, dependiendo de la implicación o no implicación que tengan en los proyectos que se proponen.

Hart (1993), propone una escala de ocho peldaños, la cual va desde lo que sería una “pseudo-participación”, hasta los tipos de participación que conllevan la toma de decisiones por parte de los niños y niñas. Estos niveles de participación, inician con la Manipulación en la cual los niños/as no entienden en que participan ni lo que hacen; seguido por la forma

decorativa en la que los niños/ñas son utilizados; en tercer lugar ubica la participación simbólica en la cual los niños/ñas participan brindando opiniones pero éstas no son tenidas en cuenta; en el cuarto peldaño posiciona la participación signada pero informada, donde la participación es planificada al margen de niños/ñas; en un quinto escalón se encuentra la participación consultada e informada, en la que los niños/ñas dan su opinión y sus ideas son tenidas en cuenta; en el siguiente escalón habla de la participación en proyectos iniciados por adultos, en la cual los niños y niñas participan en la toma de decisiones; en el penúltimo escalón, ubica la participación en proyectos iniciados y dirigidos por niños/as, en esta los adultos participan en función de facilitar el proceso, finalmente en el octavo y último escalón se encuentra la participación en proyectos iniciados por los niños/ñas compartiendo decisiones con adultos, en el que los niños y niñas deciden involucrar a adultos en el proceso.

Otra escala que ilustra la participación infantil es la diseñada por Jaume Trilla, quien simplifica un poco la escala descrita por Hart (1993), la cual consta de cuatro escalones, los cuales son:

- Primer escalón: La Participación Simple, en la cual los niños y niñas básicamente siguen indicaciones y actúan como receptores, sin posibilidad de decidir por sí mismos; esta es la participación que se encuentra en la llamada educación tradicional.
- Segundo escalón: La Participación Consultiva, la cual supone escuchar con atención “la palabra de los sujetos”, donde los niños y niñas pueden opinar, proponer, valorar, como es el caso de la elección de representantes estudiantiles.
- Tercer escalón: La Participación Proyectiva, en la cual los niños y niñas se reconocen en el proyecto que participa.

- Cuarto escalón: la Meta-participación el objeto es la propia participación, aunque a menudo surja de situaciones o reivindicaciones con contenidos específicos: Ésta consta, pues, de “derechos” (el derecho al voto, a la libre expresión, a la asociación, a la manifestación), “espacios, medios e instituciones para posibilitar la realización de tales derechos.

Algunos de los criterios que señala Trilla (2001) para la participación son “la implicación, información/conciencia, capacidad de decisión, y compromiso /responsabilidad” (p. 152). Cada uno de los cuales puede darse en grados diferentes, según la cual se puede hablar de mayor o menor participación de la infancia y su capacidad de participar en la sociedad.

Los valores entendidos como construcciones sociales

Si bien se suele ubicar el aprendizaje de los valores en los contextos familiares y escolares, donde los adultos transmiten un contenido construido social e históricamente, en la actualidad, es importante reconocer la importancia de la participación de los niños y las niñas en este sentido, puesto que son las vidas de éstos las que se ponen en juego en el acto educativo.

Los valores, según Cortina (2002) son entendidos como las cualidades que permiten “un mundo habitable”, con características plenamente humanas, y como cualidades que debe adquirir “cualquier persona, cualquier institución, cualquier actuación que quiera llamarse

humana, en el pleno sentido de la palabra” (p. 30), representan uno de los aspectos fundamentales en la educación desde los contextos escolares, en la medida que desde estas instituciones se pretende lograr una “formación para la democracia, la paz y el respeto humano” (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67). Por lo tanto, resulta indispensable que los agentes educativos asuman de manera ética el ejercicio de su profesión, en el cual apunten en la dirección propuesta para el cumplimiento de función social.

En este sentido, plantea Cortina (s/f), los valores son “cualidades reales de las personas, las acciones, los sistemas o las cosas” (p. 326), es decir, que los valores poseen atributos que pueden ser observables, por lo tanto, esta característica ha permitido que, desde la ética de los valores, se puedan realizar clasificaciones en las que se identifican los denominados polos opuestos, esto es, valores negativos y positivos.

De esta manera, las clasificaciones sobre los valores que emergen en el campo de la filosofía, permiten observar valores diferenciados según la utilidad o manifestación que éstos soporten; en este sentido es posible hablar de valores en relación a la sensibilidad (placer-dolor, la alegría-pena), según la utilidad (capacidad o incapacidad de los seres), referidos a la vitalidad (salud-enfermedad), los que comportan características estéticas (bello-feo), los de carácter intelectual (verdad-falsedad, conocimiento-error), religiosos como lo sagrado-profano; y los valores morales como la justicia-injusticia, libertad-esclavitud, igualdad-desigualdad, solidaridad-insolidaridad. (Cortina, s/f, p.326)

En este sentido, los “valores positivos”, los cuales Cortina (s/f) considera son los que permiten la organización de la vida humana, “porque una existencia que no aspire a la alegría, a la utilidad, a la belleza, a la justicia o a la verdad, tiene poco de humana” (p. 320). Estos valores morales son los que socialmente se pretende sean fomentados en los contextos escolares, con el fin de lograr que desde edades tempranas sean adquiridos, pues se piensa que esto permitiría lograr una convivencia más armoniosa en las diferentes esferas de la sociedad.

Pero si bien los valores morales son cualidades reales de las personas, no se debe pasar por alto que representan construcciones sociales; en este sentido Cortina (s/f) se refiere a la “historicidad del contenido de los valores morales” lo cual supone que, aunque en cada cultura se usen términos similares para referirse a estos, “cada una de ellas ha entendido de manera diferente la idea de libertad, justicia o solidaridad” (p. 326). Es por esto, que al considerar la formación escolar en valores se requiere indagar por los contextos particulares, es decir, por las tradiciones culturales en las que los niños y las niñas han experimentado la vivencia o ausencia de unos u otros valores.

Alvarado (2009) considera que la formación en valores implica formar la conciencia de ser persona y de lo que significa ser libres y las condiciones de límite que implica el estar en el mundo con otros, por lo que “la ética y la moral, solo pueden entenderse y vivirse en la intersubjetividad”, en la que niños y niñas se relacionen en su cotidianidad, “pero entendiendo que el criterio ético y moral para definir el margen de dichos límites, no se agota

en la individualidad subjetiva de cada persona, pues empieza precisamente allí donde está el otro, y cuando se mira el rostro del otro...” (p. 15).

Es así que al asumir a los niños y niñas como sujetos, implica reconocer que poseen la capacidad de aportar a su desarrollo moral, desde su autonomía, según las leyes de la moralidad, de “carácter universal y necesario”; resulta por tanto importante, considerar la formación en valores como un ejercicio cotidiano en los contextos escolares, en los que se permita la circulación y diálogo de saberes teniendo en cuenta no solo los valores que se han construido en otros momentos y lugares, sino además aquellos que permitan “orientar la acción humana en un sentido racional” (Cortina, 1996, p. 7).

Aproximación a la noción de Sujeto Político desde diversas perspectivas

Sobre el concepto de “subjetividad política”, Ruiz & Prada (2012) argumentan que se refiere a una dimensión del ser humano, en la “que somos y vamos siendo con otros”; estos autores retoman la definición de Kriger (2010), quien llama sujetos políticos “a los agentes sociales que poseen conciencia de su densidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro, y responsables de la dimensión política de sus acciones, aunque no puedan calcular ni controlar todas las consecuencias, resonancias o alcances de las mismas” (p. 35).

En Dussel (1999) podemos encontrar en la definición de sujeto, una referencia a la subjetividad y a la corporeidad, indicando que la subjetividad “es un momento de la corporalidad humana” puesto que se refiere al "vivenciar" lo que acontece en la realidad”, de manera que la subjetividad implica la experiencia interior de "sentir" esa realidad; como ejemplo de esto, habla sobre el dolor y el sufrimiento, los cuales son realidades que pasan por el cuerpo interior.

Según Dussel (1999) la subjetividad pasa por dos estados, esto es la “subjetividad humana no-consciente”, como los sueños, los recuerdos o una mala digestión, en la que la subjetividad se enfrenta a "vivencias", las cuales pueden ser dolorosas o placenteras, o relacionadas con placeres, con momentos de felicidad, o con pulsiones, cogniciones o actos; por otro lado, está la “subjetividad consciente o en vigilia”, como el fenómeno del "ser-en-el-mundo". Es así como para este autor el “ser-sujeto" es un modo de ser consciente o en vigilia, que naciendo de la subjetividad (y la corporalidad), se sitúa en una posición en la cual aparecen fenoménicamente los acontecimientos” (p. 3).

Fernández (2009) sostiene que el término sujeto se refiere a un ser existente “con capacidad de razonar, de tener una concepción del mundo”, es decir, que posee la capacidad de comprender su realidad y está facultado para conocer y transformar o influir en el desarrollo de dicha realidad; un sujeto por tanto para este autor, es aquel que “realiza procesos de conocimiento, reconocimiento, de reflexión y de comprensión, tanto interno como

externo, entendiendo lo interno como lo relacionado con el pensamiento y lo externo con la acción” (p. 4).

En lo referente al concepto “político”, Fernández, (2009) lo define como “aquellos aspectos, asuntos, estructuras, fundamentos que soportan una visión de mundo” (p. 5), esto abarca todo lo que permita la organización y construcción de una realidad en consenso, a través del debate, puesto que “lo político siempre hace referencia a lo público”. Es así como se puede deducir que al hablar de “lo político” hace referencia a aquello que entra en contacto con lo público, es decir, lo que tiene relación con el interés general.

Hannah Arendt, (2009) hace distinción entre la vida contemplativa de la que hace parte la filosofía, y la vida activa dentro de la cual está la actividad política; en su obra *La condición humana* observa como la vida del hombre está enmarcada en lo que ella denomina como “la vita activa”, la cual representa las principales actividades humanas, esto es, laborar, trabajar y actuar. Al hacer una diferenciación entre estas tres actividades, Arendt, plantea que la labor corresponde al proceso biológico del cuerpo humano, en lo que se refiere a sus necesidades vitales; el trabajo viene siendo la actividad no natural dada por las exigencias humanas; mientras que la acción es la actividad humana que tiene que ver con la pluralidad, con el lenguaje, con la posibilidad de que los hombres puedan habitar el mundo.

Lo político en Arendt (1997) tiene que ver con “el hecho de la pluralidad de los hombres”, es además la que “trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos”

(p. 46). De manera que la acción es una actividad esencialmente política. Su argumento frente al sentido que debe tener la política en la sociedad está en el concepto de libertad la cual considera, no puede ser impuesta de manera totalitaria.

Para Abad Gómez (2012) el sujeto político, es un ser activo, preparado “ética, académica, universitaria y científicamente” (p. xxvii), para dirigir los grupos hacia el bienestar de todos los componentes individuales y sociales. En sus argumentos sostiene que es indispensable despertar la sensibilidad humana para poder aportar en el mejoramiento de la sociedad. Para Gómez (2012) no todos los individuos logran ser sujetos políticos, puesto que observaba que frente a las desigualdades sociales, los afectados en medio de sus necesidades no pueden ser enteramente conscientes de esta realidad; en este sentido resalta cómo a través de la actividad política, algunos sujetos le dan significado a su propia existencia y consideraba imprescindible la actuación de éstos seres, a los cuales llamaba “éticamente superiores”, quienes no están dispuestos a aceptar como algo natural la desigualdad y la injusticia. Pensaba, además, que la principal sabiduría que se requería infundir en los niños, no es tanto la “sabiduría científica”, sino brindar la posibilidad de que éstos puedan reconocer su contexto para poder actuar en pro de su mejoramiento y beneficio.(p. xxvii)³

³ En la introducción a su libro Fundamentos Éticos de la Salud Pública, hace referencia a los Poliatras, los cuales describe con estas características.

DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación realizada se abordó desde un paradigma cualitativo en tanto procuró identificar la participación de los niños y las niñas en la construcción de valores en el ámbito escolar, lo que implicó reconocer su cotidianidad en la escuela, dar lugar a sus pensamientos e ideas y tener una mirada flexible durante los procesos desarrollados. Al respecto, Sandoval (2002) expone tres condiciones para la producción de conocimiento desde una investigación cualitativa “a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana” (p. 35).

Es así como al intentar comprender los valores de un contexto específico, se requirió despojarse de esos valores que solemos reconocer como verdades estandarizadas y que pueden nombrarse de antemano, para descubrir nuevas construcciones, las cuales, según Galeano (2014) “operan dependiendo de las propias condiciones de vida”; esto es, reconocer a los niños y niñas como sujetos que piensan, comprenden, que portan valores específicos según sus vivencias y las condiciones específicas de sus contextos, por lo que desde este tipo de investigación “se busca rescatar las múltiples verdades que son construidas históricamente” (Galeano, 2014).

En esta misma lógica de la investigación, se retomó el enfoque crítico social, desde el cual se buscó que los niños y las niñas comprendieran la forma en la que, en su cotidianidad, participan en la construcción de valores y cómo son ellos mismos quienes dinamizan que éstos sean o no practicados en sus contextos escolares; dicha reflexión y análisis por parte de los participantes pudo contribuir a la toma de conciencia y a la generación de nuevas construcciones. En ese sentido Melero (2011) señala como la investigación crítica “debe estar comprometida no sólo con la explicación de la realidad que se pretende investigar, sino con la transformación de esa realidad, desde una dinámica liberadora y emancipadora de las personas que de un modo u otro se encuentran implicadas en la misma” (p. 344).

El enfoque crítico social, reviste gran importancia para la presente investigación, en la medida que parte del interés por conocer las formas particulares de vivenciar los valores en el contexto escolar, lo que permite a su vez, “cuestionar, relativizar y transformar formas imperantes de la sociedad y proponer alternativas para su cambio y mejoramiento.” (Cifuentes, 2011). Es así como se procuró que los niños y niñas reflexionaran frente al actuar en su contexto escolar en relación con los valores que se promueve desde la palabra y en confrontación con los valores que efectivamente practican en la cotidianidad.

Acorde a la intención investigativa en pro de generar transformaciones sociales, se optó por el método de Investigación Acción Participativa (IAP) teniendo en cuenta que ésta permite la combinación del acto de investigar, con la acción y la participación, con el fin de

buscar salidas a problemáticas sociales para el cambio social y político, así como para el progreso hacia la igualdad y la democracia, al estimular el saber popular y vincularlo a la auto-investigación de los sectores desposeídos (Sandoval, 1996).

En este sentido, la participación se convirtió en recurso metodológico esencial en la investigación acción, puesto que “facilitó el proceso de motivación hacia la acción social” y “permitió anticipar muchas de las barreras que desde el punto de vista sociocultural y práctico podrían encontrar las iniciativas de cambio” (Sandoval, 1996, p.71). Fue así como desde el inicio de la investigación se realizaron actividades que motivaron a los niños y niñas a reflexionar en los valores que suelen nombrar en su institución escolar, pero que por uno u otro motivo no son practicados en ésta, procurando identificar las brechas existentes y la forma cómo podrían ellos ser un eslabón para materializar estos propósitos en el campo práctico.

Es así como la participación fue la base principal de acción en la que se brindó a los niños y niñas un espacio en el cual se hicieron evidentes situaciones de la vida cotidiana, las cuales permitieron la observación de su propio actuar en determinadas situaciones. En este sentido Fals y Mora (2004) plantean la necesidad del conocimiento de las realidades, lo cual, desde el punto de vista del científico, resulta más útil para la comprensión de la vivencia personal y por lo tanto permitiría el surgimiento de “descubrimientos e iniciativas útiles para la sociedad local que alivien las crisis del propio contexto” (p. 4).

Cabe aclarar que el enfoque socio crítico acuñado a la IAP, busca la transformación de las realidades y contextos, con la participación de los sujetos implicados, en este sentido los procesos que se pretendían alcanzar fueron: la construcción, deconstrucción y reconstrucción de las experiencias frente al tema de la participación infantil en la construcción de valores en el contexto escolar. Durante el tiempo en el que se enmarcó la investigación – un año y medio- se realizaron encuentros con los niños y niñas que promovieron el momento de construcción y deconstrucción; es decir, se pudo instalar preguntas y reflexiones alrededor de su participación en el contexto escolar y se logró resaltar su voz durante la experiencia. Sin embargo, el momento de reconstrucción quedó en manos de la docente y la institución educativa, quienes seguirán desarrollando procesos de análisis e intervenciones que permitan la instalación de nuevas prácticas.

Técnicas para la recolección de la información

Revisión documental

Para la recolección de la información, inicialmente se usó la técnica de investigación documental en la que se procedió a buscar información teórica con el fin de comprender conceptualmente la problemática; en esta se identificaron tres tópicos que constituyeron las categorías de análisis de la investigación, estos fueron: los valores, la participación y el sujeto político [niño]; también se llevó a cabo un mapeo de los antecedentes locales, nacionales e internacionales desde investigaciones relacionadas con la participación en la construcción de

valores, lo que permitió una aproximación frente al abordaje que se hace de estos temas en los contextos escolares.

Según Sampieri (2000) la investigación documental consiste en “Detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que parten de otros conocimientos y/o informaciones recogidas moderadamente de cualquier realidad, de manera selectiva, de modo que puedan ser útiles para el propósito del estudio” (p. 50).

Inicialmente la revisión documental sobre la problemática de los valores, se rastreó en los escritos de Héctor Abad Gómez, en los cuales se aprecia la insistencia de este autor en la formación de los ciudadanos, como seres con capacidad para luchar y aportar a su sociedad en un marco de respeto por la vida. De igual manera, en las memorias de las cátedras de formación ciudadana⁴, se observó interés en sus ponentes por la generación de transformaciones culturales en nuestra sociedad, los cuales redunden en el ejercicio democrático a la hora de afrontar las diversas problemáticas que se presentan en el contexto colombiano; el eco de los diferentes ponentes se escucha en sus críticas y en sus propuestas, en las que se puede observar la intención de trabajar por una sociedad más justa, con capacidad para razonar y altamente comprometida con el ámbito público.

⁴Compiladas por la facultad de Salud Pública de la UdeA

Es así como a la luz de estas lecturas, hizo eco el tema de los valores como una problemática social persistente en nuestra cultura. En esta medida se pretendió la reflexión desde el campo pedagógico con el fin de visibilizar las posibilidades de transformación que se pueden suscitar desde los contextos escolares.

Es importante tener en cuenta que una de las principales perspectivas de la IAP, es la posibilidad de emancipación, lo cual acontece a medida que transcurre la investigación, como lo expresa Sampieri (2006) “su objetivo va más allá de resolver problemas o desarrollar mejoras a un proceso, (puesto que) pretende que los participantes generen un profundo cambio social por medio de la investigación”. Es así como desde su diseño no sólo se pretende cumplir con las funciones de diagnóstico y producción de conocimiento, sino que además se busca generar su función transformadora, puesto que desde el inicio del proceso investigativo se “...crea conciencia entre los individuos sobre circunstancias sociales y la necesidad de mejorar su calidad de vida” (p. 707).

Grupos de discusión

Se realizaron encuentros periódicos en las que se contó con la participación del colectivo de estudiantes investigadores de la Universidad de Antioquia, los cuales pertenecen a la facultad de educación en las Licenciaturas de Pedagogía Infantil y Ciencias Sociales; junto con la participación de las asesoras de cada proyecto, la Corporación Héctor Abad Gómez y algunos miembros de la facultad de medicina, la Corporación Cariño, el Colombiano -Prensa-Escuela- y la Fundación Sofía Pérez de Soto.

Los grupos de discusión, entendidos como técnica “tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto” (Gil, 1993, p. 200).

En este sentido, hubo encuentros periódicos donde se deliberó sobre algunos temas desde dos categorías comunes a los proyectos de investigación, a saber: sujeto político y participación infantil. Mediante las deliberaciones, y teniendo en cuenta los intereses de cada uno de los proyectos de investigación, se decidió focalizar el proceso investigativo en el contexto escolar, con estudiantes del grado cuarto de primaria, considerando que en este grado los niños y niñas están en una edad que les permite emitir razonamientos críticos frente a las experiencias que viven y frente a los contenidos que se disponen desde el ámbito escolar. De esta manera, los grupos de discusión configuran un “proceso dialéctico inacabado” (Ibáñez, citado por Galeano, 2012, p. 195) en el sentido de que existen antes de que el investigador propicia el encuentro entre los participantes, analiza la información emergente de las discusiones y dispone nueva información al respecto.

Observación participante

Se desarrolló la observación participante en la cual se pudo apreciar la dinámica del grado cuarto, la forma en que es acompañado/dirigido por la docente, la participación de los

niños y niñas, las relaciones entre compañeros, las relaciones con su maestra y otros miembros de la institución. La implementación de esta técnica, brindó información relevante al proceso y permitió realizar un acercamiento al escenario escolar, además de aproximar a las investigadoras a los espacios habitados por los niños y los agentes educativos, lo que generó confianza para las acciones posteriores de la investigación.

La observación participante, permitió la recolección de la información proveniente de los niños y niñas, tanto de sus expresiones como de sus interacciones. Para Galeano (2004) la observación participante permite que de manera normal y espontánea se creen vínculos y un ambiente de confianza entre “el investigador y el grupo en estudio”, lo cual facilita la identificación de “interacciones, comportamientos, ritmos y cotidianidades” (pp. 30-61).

Para esta observación se utilizó una guía que permitió focalizar la atención en los siguientes tópicos: el espacio físico, las actividades que se realizan en la cotidianidad escolar, los objetos presentes, los acontecimientos, las actitudes, las palabras –discursos- y expresiones corporales de niños, niñas, docentes y demás personal que habita la institución educativa.

El instrumento -rúbrica- permitió tener una mirada en el escenario y en los actores dentro del contexto escolar, en los que se pudo apreciar aspectos relacionados con el fomento

y la práctica de los valores dentro de la institución, así como el tipo de participación que los niños y niñas tienen frente a estos.

Taller investigativo

Para Guiso (s/f), el taller como técnica de investigación permite el trabajo grupal y colaborativo para la construcción de conocimientos, para el planteamiento de problemáticas y la búsqueda de propuestas de solución. En este sentido, como investigadoras, se procuró guiar con preguntas las situaciones emergentes en el taller y dar la palabra, para que cada niño y niña brindara su aporte, desde sus experiencias y particularidades; de manera que a través del taller investigativo se permitió que los niños y niñas reflexionaran sobre el tema de los valores, con el fin de que logaran tomar conciencia sobre sus expresiones, así como también permitió identificar los discursos aprendidos y/o memorizados.

Sociodrama

El sociodrama es una de las técnicas que permiten generar información relacionada con la vida de las personas, de sus problemas y de la forma en que los solucionan (Ghiso, s/f). Esta técnica fue emergente durante el proceso de investigación, no estaba determinada dentro de las técnicas a utilizar, sin embargo, la investigación cualitativa permite flexibilidad en el proceso, por lo que se acudió a situaciones donde los niños y niñas se sintieran cómodos para expresar sus ideas y opiniones.

Además del sociodrama se empleó el juego dramático en el que los niños y niñas simulaban ser actores y recrearon situaciones desde la posición de relajación que generalmente permiten los juegos. Una de las características del juego dramático es que “A través de la práctica didáctica del juego dramático, el alumnado muestra sus emociones y tensiones, también su conocimiento, del mundo y de las personas, así como su percepción de la realidad. Estas manifestaciones expresivas son sin lugar a dudas un instrumento de relación e intercambio con los demás.” (Morón, 2011, p. 2).

La idea de llevar disfraces fue una estrategia que buscaba capturar el interés de los niños, para que se dispusieran en un ambiente de confianza y diversión. El trabajo desde el juego dramático resultó ser muy oportuno puesto que nos permitió continuar con el proceso de investigación sin saturar a los niños de preguntas y de imposición en las producciones escritas, lo cual fue de agrado y creó la oportunidad para la participación de la totalidad de los integrantes de la investigación. Permitted, además, que todos los participantes de la investigación se desinhibieran para dar sus opiniones frente a sus compañeros, lo que se vio reflejado en los resultados que se describen más adelante.

Las notas de campo, nos permitieron recopilar información sobre los acontecimientos y las reflexiones que nos suscitaba la investigación, lo cual contribuyó a retomar las dinámicas del contexto escolar en su integridad, resaltando las características propias sobre la participación de los niños y las niñas en torno a los valores. Galeano (2001) afirma que “Las notas de campo permiten captar, capturar las características y peculiaridades de tales

procesos, reconstruir la visión del investigador, sus relaciones con los actores y los escenarios y dar cuenta de la memoria metodológica del proceso investigativo” (p. 3).

De igual forma, mediante el diario de campo, se llevó un registro de lo acontecido durante el proceso de la investigación, en este instrumento⁵ se plasmaron las reflexiones en torno a las limitaciones y dificultades de los participantes de la investigación y la forma en que se iban modificando las estrategias de participación, de manera que resultó ser un instrumento de gran utilidad en el que se pudo plasmar las vivencias, las inquietudes, los temores, las alegrías y las desesperanzas lo que permitió un enriquecimiento a nivel personal y profesional.(Galeano, 2001, p. 3).

Consideraciones éticas de la investigación

Al iniciar la investigación, se elaboró un consentimiento informado en el que se compartió la intencionalidad de la investigación, se invitó a la participación voluntaria por parte de los niños y niñas en la propuesta y se pidió permiso para registrar los momentos del proceso investigativo y recopilar evidencias durante el mismo.

⁵ Que fue utilizado como instrumento para recoger las percepciones y experiencias de las investigadoras, pero algunos autores lo describen como técnica de investigación.

En el consentimiento informado se dejó claro a los niños y niñas la posibilidad de abstenerse de participar en actividades que no fuesen de su agrado y la apertura de retirarse en cualquier momento si lo necesitaban.

INSTRUMENTOS

Entre los instrumentos empleados se retomaron las fichas bibliográficas, la guía de observación, la guía de taller investigativo y la libreta de notas.

Instrumento 1. Rúbrica Observación

Guía de observación
Proyecto de investigación: PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN LA CONSTRUCCION DE VALORES EN EL CONTEXTO ESCOLAR
Objetivo general de la investigación: Identificar la participación que tienen los niños y niñas del grado cuarto de primaria de la Institución educativa Antonio Derka, en la construcción de los valores en el contexto escolar a través de técnicas interactivas.
Objetivo de la observación: Identificar aspectos relacionados con los discursos y prácticas de los valores.
ASPECTOS A OBSERVAR. Espacio físico: Interacciones: Expresiones verbales y no verbales: Conflictos. Normas.

Instrumento 2. Guía taller investigativo

TALLER: GENERACIÓN Y RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
Proyecto de investigación: LA PARTICIPACIÓN DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE VALORES EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES
Objetivo general: Reconocer las posibilidades de participación que ofrece el contexto educativo a niños y niñas del grado cuarto de primaria, en el proceso de construcción de valores escolares.
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: ¿qué posibilidades de participación ofrece el contexto educativo a niños y niñas en la construcción de valores?
TEMA: La participación en la construcción de valores escolares.
OBJETIVO DEL TALLER: reconocer situaciones familiares y escolares en las que se observen aspectos relacionados con la participación y la vivencia de valores.
TÉCNICA: socio-drama
<p>Descripción de la actividad:</p> <p>Encuadre: se indicará la dinámica de trabajo, la cual será mediante la técnica del socio-drama.</p> <p>Desarrollo: Se procederá a dinamizar conversaciones entre los niños y niñas mediante preguntas, en las que se busca que visualicen situaciones de sus vidas, bien sean familiares o escolares, las cuales deseen representar por medio del socio-drama.</p> <p>Se dividirá el grupo en dos subgrupos y se entregarán algunos materiales que pueden usar como disfraces, para lo cual se permite un tiempo de exploración. Para la representación se les pide que escriban en una hoja la situación que van a representar en forma de guion.</p> <p>Expresión: Cada subgrupo compartirá la representación a sus compañeros.</p> <p>Interpretación: luego de realizar las dos presentaciones se recogerán las opiniones de los participantes. Algunas de las preguntas que se pueden hacer para movilizar las opiniones son:</p>

- ¿Qué se ve?
- ¿Qué ideas genera lo que se observa?
- Cómo se sintieron: en la construcción del guion, en la preparación de la presentación y frente al grupo de observadores.
- Qué situaciones les gustaría representar en futuros socio-dramas y por qué.

Cierre: Para terminar, se hará un breve análisis entre todos acerca de lo expresado y se realizará devolución de lo observado. Finalmente se indagará sobre el sentir al participar del socio-drama.

Participantes de la investigación

La investigación se desarrolló en la I.E Antonio Derka Santo Domingo, institución pública de la ciudad de Medellín ubicada en la comuna uno, Barrio santo Domingo Savio. Este es un barrio ubicado en un sector marginal de la ciudad, el cual se caracteriza por albergar poblaciones diversas, provenientes de diferentes municipios del departamento antioqueño, tanto de la zona rural como urbana, muchos de los cuales han sido víctimas del desplazamiento forzado.

Los niños y niñas que participaron de la investigación fueron 25 estudiantes del grado cuarto, cuyas edades oscilan entre los nueve y los doce años, la cantidad de estudiantes que se determinó buscaba que se facilitara el trabajo conjunto, la participación de cada uno de los integrantes y la profundización en los temas que surgieron durante el proceso investigativo.

Los niños y niñas viven en un contexto de estrato socio económico uno y la tendencia en sus familias es que son monoparentales, lo que implica que se quedan al cuidado de otros adultos (vecinos, tíos, abuelas) cuando su referente primario se encuentra trabajando. La escuela, por tanto, se convierte en un escenario fundamental para la comprensión y construcción del mundo social. La investigación cobra validez, en tanto se pregunta por la forma en la que los niños participan de este constructo social en el espacio de socialización de la escuela.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A continuación, se presenta el análisis de la información, el cual partió de la información recopilada desde las diversas técnicas, la codificación de los instrumentos y la construcción de una matriz categorial que permitió el cruce de sentidos que emergen de la investigación.

La participación en el ambiente cotidiano de la institución escolar fue indispensable para identificar cómo se aborda el tema de los valores y la participación de los niños y niñas en la construcción de acuerdos, también permitió comprender algunos de los significados que los niños y las niñas le otorgan a los valores, la forma cómo los vivencian en su escuela, cómo perciben su fomento y qué elementos resaltan u obvian en sus experiencias cotidianas; de esta manera se buscó que desde la reflexión se generaran espacios para la expresión de

opiniones y apreciaciones de los niños y niñas sobre los valores, llevando a la reflexión personal y al diálogo entre estos.

La formación en valores en el contexto escolar

Cuando se ubica la formación de valores específicamente en los contextos escolares, se debe a que la escuela, parece ser el espacio en el que más explícitamente se hace referencia a esta educación, pues resulta fácil pensar que es allí donde es posible esta formación, puesto que, en la implicación con el otro, se acentúa el ejercicio de unos u otros valores. Esta es una concepción desde Durkeim (1979) citado por Díaz, (2006), pues se concebía la educación como “transmisión de valores de la generación adulta a la nueva, con la finalidad de que con el tiempo ésta los recree para volverlos a transmitir a la siguiente generación” (p. 4).

Galvis (2008) citado por Jiménez, A., Londoño, P., Rinta, M. y Pineda, N. (2011) describe como “el adultocentrismo” en la relación con los niños y niñas, impone la visión del adulto, a través de la cual se mira y se comprende a la niñez, según este autor, éste constituye el obstáculo que se debe superar, para “que se reconozca al niño o niña como sujeto activo e interlocutor válido para poder entender de manera directa, lo que sería para ellos el estatuto personal desde la dimensión de los derechos” (p. 75).

Esta posición adulto-céntrica, se ve enraizada en las prácticas escolares, a pesar de que se plantee a la escuela la importancia de establecer relaciones dialógicas con los niños y niñas para que éstos sean partícipes de su proceso de formación, de acuerdo a esta visión, se pudo encontrar que los niños y niñas de la institución consideran que los valores solo los pueden enseñar las personas mayores, expresándolo de la siguiente manera:

“Los valores nos los enseña la maestra con ganas de que aprendamos.” “La mamá y el papá nos enseñan a ser personas mejores con los valores.” “Los hermanos mayores nos los enseñan para ser mejores personas y humildes.” “Los valores nos los enseñan los padres, las profesoras nos enseñan a respetar, a amar, a cuidar y a nunca pelear” (T. 1).

Ante estas repuestas dadas por los niños y niñas cabe preguntarse si son el residuo de este tipo de concepciones, las cuales pueden significar obstáculos para una efectiva participación de los niños y niñas en la construcción de una nueva sociedad, lo cual lleva a preguntarse, cómo la escuela podría fomentar en los niños y niñas, un reconocimiento tanto de sí mismos como de sus pares, en las que se identifiquen como agentes portadores de saberes valiosos para sus contextos. Así, Mayall (2002), citado por Pavez, (2012) dice que “el hecho de que las niñas y los niños sean agentes permite considerar las visiones de ellas y ellos sobre su vida presente y no tanto, las repercusiones en su futuro” (p. 98).

En este sentido, como propone Rincón, et. al. (2008), citado por Jiménez, A, et. al. (2011), es necesario deconstruir la lógica respecto a la infancia, “para imaginar y desarrollar

nuevas maneras de relacionarse con los niños y niñas, y proponer desde la interacción pedagógica nuevas formas para apoyar los procesos de desarrollo y socialización de la misma” (p.77).

Valores en el currículo formal.

Los valores que generalmente se pretenden fomentar desde el currículo formal, son valores que “cualquier centro, público o privado, ha de transmitir en la educación, porque son los que durante siglos hemos tenido que aprender y ya van formando parte de nuestro mejor tesoro” (Cortina, 1997, p.70); estos suelen ser los valores que se enuncian en el contexto escolar y los cuales desde el currículo explícito se espera sean adquiridos por los niños y niñas para poner en práctica dentro y fuera de la institución.

Sin embargo, lo que plantea Cortina es un ideal que no se ve reflejado en el contexto cotidiano de esta institución, en tanto los valores aparecen recurrentemente como categorías aisladas de la dinámica interpersonal que establecen los niños. Esta reflexión se enmarca en situaciones vividas en el contexto escolar, pues si bien, de manera explícita desde el discurso, se alude a la importancia de reconocer los valores, en la vivencia de ciertas situaciones se presentan inconsistencias.

Frente a este tipo de inconsistencias en la enseñanza de los valores en el contexto escolar, Cortina (1997) afirma que se trata más bien de una elección, ya que, “que los ciudadanos los compartan no significa que vivan según ellos, o que realicen sus opciones teniéndolos por referente, porque aquí hay que distinguir entre los valores según los que realmente elegimos y aquellos que decimos que se deben estimar” (p. 69).

En este sentido, encontramos que los discursos de los niños y las niñas sobre el tema de los valores, pocas veces son referidos a situaciones de la vida real o a la convivencia en la escuela, lo cual permite pensar que la enseñanza de los valores puede ser vista como un discurso para aprender y repetir de manera memorística, tanto por los docentes como por los niños y niñas, sin que medie un proceso de reflexión que redunde en la práctica cotidiana del contexto escolar.

Al escuchar a los niños y niñas debatir sobre la enseñanza de los valores, observamos la referencia que hacen a éstos como enunciados y no como actos, al afirmar que los adultos "nos enseñan esas palabras", vemos que la fuerza de la enseñanza en los valores está puesta en las “palabras”, y no tanto en los actos de la vida cotidiana en la institución.

En este sentido, Díaz (2006) analiza cómo los valores se convierten en simples enunciados que hacen los maestros, pero estos no se constituyen en elementos de la personalidad de los niños y niñas, afirma además que:

Esta discusión finalmente regresa a la problemática del movimiento de escuela tradicional, en el que se reivindica el papel de los modelos. El estudiante necesita estar frente a éstos, ya que, aunque suene muy duro, es necesario aceptar que la formación de valores es silente y se da en la actuación, no en el adoctrinamiento. (p.7)

Pensar entonces el tema de los valores implica situarlos en las prácticas y acciones cotidianas de los adultos que acompañan los procesos educativos y de los niños y las niñas, porque cuando se presentan de forma discursiva y en medio de los contenidos que proponen algunas asignaturas –específicamente ética y valores-, se pierde la posibilidad de ponerlos en juego en las prácticas interpersonales que atraviesan la vida de los niños y niñas.

Valores en el currículo oculto

Un aspecto importante a considerar al hablar de la formación en valores tiene que ver con el currículo oculto, en el cual, se consideran una serie de elementos que tienen que ver con las relaciones entre los diferentes integrantes de la escuela, este currículo oculto según Apple, (1986), es:

La enseñanza tácita a los estudiantes de normas, valores y disposiciones, enseñanza derivada simplemente de su vida en la escuela y de tener que enfrentarse a las expectativas y rutinas institucionales de la escuela día a día y durante una serie de años. (p. 27).

En este sentido, aunque no se haga de forma explícita y de manera consciente, en la institución escolar, se dan ciertas dinámicas en las que los niños y niñas van adquiriendo aprendizajes por la simple socialización, Díaz (2006) afirma que los valores hacen parte de ese currículo oculto, el cual permite reconocer que en la práctica escolar se generan un conjunto de aprendizajes, de los cuáles no hay necesariamente conciencia.

Los niños y niñas en la institución escolar, reciben variada información relacionada con el “deber ser”, es decir, lo que se espera de ellos, lo que a veces no se problematiza frente al “ser” de quienes interactúan en el escenario escolar, esto refiere prácticas del maestro, de los pares y de los discursos que circulan en la escuela. Preguntarse por los valores es volver sobre la condición humana, que se configura en el ejercicio de socialización del cual el niño elige los elementos que valida desde sus propias acciones.

Díaz (2006), habla sobre la estrecha relación entre el currículum oculto y el aprendizaje de los valores, puesto que estos están vinculados en la vida práctica, “con lo que se actúa, más que con la información de qué se dice”, de manera que este currículo oculto da cuenta de los procesos de socialización que se llevan a cabo en la realización de la acción escolar, y de aquello que no es intencionado, no obstante, su efectividad es evidente. (p.8)

Vemos por tanto que, en el currículo oculto, es donde generalmente se pueden apreciar las contradicciones entre lo que se habla y lo que se practica, pues los niños y niñas

al escuchar hablar a sus maestros sobre la importancia de valores, como, por ejemplo, el respeto, la tolerancia, la honestidad, observan cómo estos son pasados por alto cuando aparecen situaciones de tensión en la comunidad escolar, donde los niños esperan respuestas válidas que se demarquen en las acciones, en coherencia con el discurso. De esta manera, el aprendizaje práctico de valores que tiene lugar en la institución escolar, se da en el plano del currículo oculto, el cual se produce en las relaciones interpersonales entre los agentes que integran este espacio, esto es, entre docentes, niños y niñas (Serie lineamientos curriculares, MEN, 1998).

Afirmando lo anterior, al preguntar a los niños y niñas sobre la diferencia entre el conocimiento de los valores y la capacidad de ponerlos en práctica, enuncian que una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace, lo cual observan con normalidad, e ilustran con varias situaciones del contexto escolar cómo sus maestras pasan inadvertidos acontecimientos que limitan el despliegue de los valores desde la vivencia cotidiana, expresándolo de la siguiente manera:

“aquí todos los días se pierden lápices y colores, le decimos a la profe, primero (ella) buscaba, pero ya no hace nada, entonces mejor no le decimos, porque no le importa nada” (AF. 4).

Otra situación narrada por los niños y niñas, la cual, aseguran que es muy frecuente en su institución, es la falta de respeto por parte de algunos de sus compañeros, los cuales agreden física y verbalmente a otros, sin embargo, llama la atención las denuncias que hacen,

al decir que, aunque todas estas situaciones acontecen ante los ojos de sus maestras, del personal de oficios varios y del personal de vigilancia “nadie hace nada”. Argumentos similares refieren sobre las riñas que se presentan entre compañeros, al expresar “siempre es lo mismo”, y “siempre son los mismos”, y “acá solo los llevan a la coordinación, los suspenden y ya”, “eso no sirve de nada, porque ellos siguen igual” (AF. 4).

Vemos, por tanto, que es en este tipo de situaciones acontecidas en la vida diaria de la escuela, en la que se establece el tipo de relaciones de la sociedad, de manera que en la subjetividad de los niños y niñas se van configurando los modos de actuar frente a las discrepancias, en los cuales van naturalizando ciertas formas de transgresión en las interrelaciones y van buscando soluciones diversas frente a los asuntos que los referentes adultos de autoridad no encaran desde la justicia o la reparación. En este sentido Bordoli (2011) habla sobre las distancias existentes entre “el currículo prescripto y el efectivamente enseñado”, y entre lo “aprendido y finalmente evaluado” (p. 89), haciendo ver las dificultades que acarrear lo curricular, y cómo el currículo oculto en estos temas se impone en las interrelaciones cotidianas en la institución escolar.

De esta manera, aunque su maestra les enseñe sobre los valores, no observan esfuerzo por que se materialicen en la práctica, lo cual lleva a observar como el currículo oculto incide en los procesos de formación desde el contexto escolar, puesto que para los niños y las niñas reviste de mayor importancia el actuar de sus maestras, que los contenidos que aparecen de forma abstracta frente al tema, ya que, como dice Bordoli (2011) “En esta interrelación

educador/educando se transmiten normas, valores, hábitos que tácitamente marcan las relaciones de poder acontecidas en el aula” (p.190).

El discurso de los valores en los niños y niñas

Para Cortina (2001) la educación en valores suele ser un tema de moda gracias a las directrices curriculares actuales, sin embargo, en las instituciones escolares y en nuestra sociedad en general, cada vez más, se hace evidente la necesidad de esta formación, por lo que hoy en día, se observan esfuerzos por retomar la enseñanza de los valores necesarios para una sana convivencia. En este sentido, Cortina (s/f) considera que "tomar el pulso a distintos colectivos con el objetivo de averiguar cuáles son los valores que más estiman, construir su “perfil valorativo” es fundamental para tomar conciencia de la propia identidad moral y de las posibilidades y necesidades de cambio” (p. 329).

De esta manera la investigación implicó reconocer en las expresiones orales y escritas de los niños y las niñas, la comprensión que tienen sobre los valores, en las cuales se encontró la importancia que le otorgan en su vida, en los ámbitos tanto personal como social. Algunas de las expresiones sobre lo que para ellos son los valores fueron:

“los valores son una forma de formar a las personas y cambiarlas de vida”; “son lo más importante”, “los valores son como no nos dejan perder en nada”, “a mí me interesan los valores porque son muy importantes para mí y para otras personas (responsabilidad, amor, amistad, tolerancia)”, “A mí me interesan los valores porque

de ahí aprendemos muchas cosas (respetar, ser amables, ser disciplinados) por eso son importantes los valores, porque el que no tiene valores no tiene armonía, paz y respeto”, “Para son importantes porque me ayudan a relacionarme con la gente y a ser una buena ciudadana”, “los valores son importantes, porque sin valores no hay paz y también sin valores no hay amor” (T. 1).

Lo anterior, da cuenta de que, en sus discursos, afirman reconocer y apreciar ciertos valores como el respeto y la tolerancia, en función de mantener o mejorar las relaciones con los demás y proteger el bienestar personal, lo que puede significar que, en el plano curricular han comprendido que se trata de asuntos trascendentales para su existencia. Para Rawls, citado en (MEN, 1998), se trata de unos principios generales, específicamente abstractos, contruidos racionalmente, sin embargo, plantea este autor,

...estos principios no tienen su origen exclusivamente en la capacidad racional del sujeto. La vida de la persona humana en comunidad se caracteriza tanto por un conflicto, como por unos intereses comunes, que son la serie de beneficios que no tendría si se excluyera de ella. De otra forma el individuo tiene interés en establecer a través de las instituciones sociales unos principios generales que regulen esos conflictos y posibilite la vida colectiva. (p.17)

El reconocimiento de estos principios generales por parte de los niños y niñas, se hace evidente al momento de escribir los “acuerdos de trabajo grupal”, consignando en carteles, de forma automática, los convenios que han aprendido en otros espacios de enseñanza, en los

que se destacan: “respetar; escuchar al que habla; levantar la mano cuando se va a hablar; trabajar en equipo; escuchar a los profesores; respetar la libre personalidad” (OT. 2). Sin embargo, como afirma Díaz (2006).

Para los niños y niñas estos valores pueden representar solo enunciados, pero no formar parte integrante a su personalidad, esto debido a que pueden descubrir que la escuela exige de ellos unos discursos, los cuales pueden estar alejados de aquello que verdaderamente integra sus personalidades, de manera que perciben en el mundo adulto dobles mensajes, uno sobre cómo se debe actuar y otro sobre una actuación que camina exactamente en sentido contrario a lo afirmado. (p.7).

En este sentido, la incoherencia percibida por los niños y niñas en su proceso de formación, cobra importancia en la formación, pues como afirma Alvarado (2009), la asunción ético-moral se da en la articulación entre lo que se dice y actúa, “ya que la subjetividad ético-moral y política se realiza finalmente en el campo del actuar, de un actuar colectivo para el logro de lo consensuado como “sentido común” y para una convivencia pacífica en condiciones de disenso” (p. 13).

Los valores que se practican en la cotidianidad escolar.

En el grupo de niños y niñas participantes, se pudo apreciar los valores que efectivamente se ejercitan en la cotidianidad escolar, en las que se puede apreciar diferencias entre los valores que se enuncian y los que se ponen en práctica, pues como plantea Ubal (2013) “decir que la ética es una praxis no significa únicamente integrar los valores deseados al discurso y a la reflexión, sino que, y principalmente, debemos integrar esos valores ambicionados a nuestra existencia y relaciones cotidianas. En otras palabras, no basta decir “soy justo”, sino serlo en los hechos” (p.154).

En este sentido, se pudo apreciar en el contexto escolar, poca coherencia entre los valores que se nombran y los que se ponen en práctica, pues los valores que se presentan como los de mayor aprecio desde la palabra, no siempre son los valores que se reflejan en las relaciones cotidianas de la escuela, por ejemplo, al encontrar dificultad para trabajar con uno de sus compañeros, los niños y niñas, deciden excluirlo del grupo, justificando este hecho con el argumento de que “ellos nunca dejan hacer nada” (OT.1). En este sentido, Cortina (2011) afirma:

El respeto activo es la actitud por la que estamos dispuestos no solo a tolerar puntos de vista ajenos, sino también a tratar de poner las bases para que los demás puedan mantenerlos, siempre que representen algún punto de vista moral, aunque no sea el mío. Y en lo que hace al dialogo, es la forma de resolver los desacuerdos precisamente con aquellos a quienes se respeta, siempre que las condiciones sean las requeridas para un dialogo justo. No siempre las condiciones están puestas y entonces el dialogo puede ser injusto. (p. 99).

Otro aspecto importante que se pudo encontrar en la cotidianidad del aula, fue la dificultad para escuchar, pues cuando alguno de los niños o la maestra deseaba hacer algún aporte, el ruido y la conversación impedían la expresión. De igual manera, ocurrió durante el proceso de investigación, en la que pudieron reflexionar, por qué si para ellos es claro el acuerdo de respetar y escuchar las opiniones de los demás, se dificulta la puesta en práctica; las respuestas aportadas frente a esta reflexión fueron las siguientes: “Profe porque uno no tiene tiempo para charlar con los amigos”, “solo en el descanso” y “el descanso es muy poquito”, “Debería ser media hora”, afirman además, que han expresado esto sus profesoras, pero “no nos prestan atención” (AF. 5).

De esta manera, algunas de las conclusiones a las que pudo llegar durante el proceso con el grupo de niños y niñas, es que la escuela no les da tiempo para compartir entre ellos, pues se quejan de que reciben mucha teoría y no les permiten hablar, que los descansos son muy cortos y que las clases de educación física, la cual ellos disfrutaban, muchas veces no se las dan. Al respecto, uno de los participantes expresa: “nosotros si nos podemos disponer actuar diferente, pero tenemos esta propuesta, que el descanso sea más largo, de 9 am a 10 am, que sean 3 días de educación física y que todos los días nos dejen jugar en la cancha” (AF. 6); es así como afirman en consenso que esta es una de las razones por las cuales muestran desinterés durante las clases.

En relación con lo anterior, Ubal (2013) plantea que “un aspecto indispensable en la construcción de una ética alternativa a la dominante, centrada en el “entre”, tiene que ver con el establecimiento de relaciones significativas” (p.155). De manera que las reacciones de los niños y las niñas, se podría interpretar como una forma de solicitar un cambio en las formas de enseñanza, en las que puedan ser tenidos en cuenta como sujetos, no solo con capacidades para aportar o incidir en sus procesos de formación, sino además con necesidades afectivas y de interacción con sus pares.

De esta manera, se observó que en la cotidianidad del aula y del contexto escolar, las dinámicas para llevar a cabo trabajos de manera grupal, se pueden identificar los valores de preferencias o actuaciones que eligen para ejecutarlas. En los momentos que los niños y niñas requirieron dialogar para llegar a acuerdos, suelen alzar su voz para expresar sus ideas, algunas de las cuales son abucheadas y otras elogiadas, siendo esta la forma en que aceptan o rechazan las ideas de los compañeros; es así como la forma de llegar a acuerdos no es desde la palabra sino desde la acción, es decir, que, aunque desde la palabra pareciera no haber consenso, al actuar demuestran capacidad para hacerlo, incorporando los elementos aportados por sus compañeros.

La participación de los niños y las niñas en el contexto escolar, un camino por construir

Desde la Convención de los Derechos de los Niños, se dice que los niños y niñas han de “participar” en todos aquellos ámbitos que les conciernen, no solamente por sus derechos como ciudadanos, sino porque además pueden contribuirá mejorar su sociedad, sin embargo, en plano de la acción, estas “afirmaciones constituyen supuestos que, claro está, habría que demostrar o, al menos, argumentar” (Trilla y Novella, 2011, p. 27).

De esta manera, en la institución escolar es común escuchar la palabra “participación”, al referirse a la presencia de los niños y niñas en diferentes actividades, como es el caso de los torneos deportivos o los juegos que se organizan en la institución escolar. Esta puede ser la razón por la cual los niños y las niñas relacionan la participación con los juegos y las competencias, al expresar que “participar es como participar en torneos de fútbol” o “participar para ganar” (TA.4). Es así que, como afirma Trilla y Novella (2001) “estas formas de participación pueden darse en el marco de metodologías tradicionales, [transmisoras] y autoritarias” (p.141), las cuales limitan el alcance de la verdadera participación de los niños y niñas.

De igual manera, también se encontró la referencia que hacen los niños y las niñas sobre la participación, como una disposición para atender a las clases y responder a las preguntas de los maestros, de esta manera, afirman que “participar es levantar la mano cuando la profe pregunta” (AF. 5); pensamos que de manera similar lo pueden estar comprendiendo sus maestras, pues como lo ejemplifican Trilla y Novella (2001) si “un profesor dice que sus alumnos han estado hoy muy participativos, quizá quiera significar que

han contestado con diligencias sus interpelaciones pseudosocráticas o que han formulado muchas preguntas” (p.141).

Por otro lado, el uso de las técnicas del sociodrama y el juego dramático, permitieron la interacción, mediante las cuales necesariamente los niños y niñas trabajaron en grupo y brindaron propuestas para llegar a acuerdos comunes. A través de estas técnicas los niños y niñas se vieron enfrentados a asumir posturas en las que debían defender sus ideas, refutar las que no consideraban pertinentes, hacer llamados al orden y la disciplina, y buscar maneras de resolver las diferencias; fue en este escenario donde pudieron poner a prueba lo expresado en los talleres, acerca de la importancia que tenía para ellos ciertos valores. Fue así, como las diversas situaciones presentadas y las acciones de los niños y niñas frente a cada una de ellas, brindaron elementos para analizar las posibles brechas entre el discurso sobre los valores y la práctica de los mismos en la vida escolar.

En este sentido, durante la investigación se observó que los niños y niñas disfrutaban de la “participación” mediante técnicas interactivas que involucren la lúdica y la libre expresión, en lo cual demuestran interés y concentración, generando un ambiente de confianza, desinhibición, en las que las relaciones entre los niños emergen de manera espontánea, permitiendo la expresión de emociones, sentimientos, preocupaciones. Gracias a que estas son técnicas muy cercanas al juego y por ende a la vida infantil, fue evidente el interés y compromiso por parte de los niños y niñas participantes, los cuales asumieron con seriedad el compromiso de recrear una obra de teatro, en donde mostraron cómo en realidad enfrentan

las dificultades y los retos en su cotidianidad. Esta obra, que no estaba planeada inicialmente entre las técnicas de la investigación y emergió como un elemento que respondía a los intereses y características de los niños y niñas de la institución educativa, fue el resultado del proceso investigativo, a través de ella, se potencializó el trabajo colaborativo, la voz del colectivo de niños y niñas, se develaron las formas naturalizadas y condicionadas para vivir –desde la experiencia cotidiana- el tema de los valores y se dispuso de la práctica misma, para reevaluar y problematizar el tema de los valores en el contexto escolar.

Conclusiones

Desde la IAP se pudo apreciar que la enseñanza de los valores se hace de manera discursiva y no práctica, en la que además los niños y niñas, tienen pocas posibilidades de participación desde sus saberes e intereses, lo cual evidencia la dificultad para considerarlos como sujetos con capacidad para construir sociedad. Por lo tanto, consideramos que es necesario el compromiso tanto escolar como familiar, para que los niños y niñas puedan ejercitarse en su derecho a la participación, de tal modo que sean escuchadas y tenidas en cuenta sus opiniones.

Para una educación de calidad desde una perspectiva inclusiva, se requiere brindar a los niños y las niñas la posibilidad de construir y transformar su entorno escolar desde sus propias ideas, garantizando que sus aportes serán tenidos en cuenta para generar verdaderos cambios en el contexto social; esto implicaría, Trilla y Novella (2001)“en primer lugar, que

la sociedad vaya modificando su concepción sobre los niños, para confiar en sus capacidades como ciudadanos activos y comprometidos; y en segundo lugar, que los adultos aprendan a escuchar y a tener en cuenta lo que nos sugieren” (pp. 157-158).

Teniendo en cuenta que el maestro es quien puede dar protagonismo a los niños y niñas en el contexto escolar, se considera indispensable que, como agentes educativos que acompañan su proceso de aprendizaje, realicen reconocimientos de estos como verdaderos sujetos activos, de manera que se estimulen sus fortalezas y capacidades. Esto le implicaría al maestro, Rodríguez (2016) “no mirar al mundo desde una posición de saber” (p. 68), sino con la intención de que sean ellos mismos quienes construyan su propio saber.

Por lo tanto, se requieren metodologías y estrategias flexibles, abiertas y activas, mediante las cuales los niños y niñas puedan disfrutar del contexto escolar, a medida que interpretan y construyen nuevas realidades, las cuales redunden en su proceso de formación de manera significativa.

Finalizamos con la siguiente cita de Larrosa (2000) citado por Bordolí (2016), la cual consideramos sustenta la presente investigación:

El discurso pedagógico dominante, escindido entre la arrogancia de los científicos y la buena conciencia de los moralistas, se nos está haciendo impronunciable. Las palabras comunes comienzan a no sabernos a nada o a sonarnos irremediabilmente falsas y vacías. Y cada vez más tenemos la sensación de que hay que aprender de nuevo a pensar y a escribir,

aunque para ello hay que apartarse de la seguridad de los saberes, de los métodos, y de los lenguajes que ya poseemos. (p. 198)

Quedan preguntas abiertas que permitirán continuar el camino de la reflexión frente al tema, entre ellas, ¿Cómo la escuela podría acompañar procesos de formación ciudadana con la familia para potenciar la crianza en perspectiva de participación infantil?, ¿De qué manera el currículo formal de las instituciones educativas, podría acoger elementos cotidianos para situar las reflexiones alrededor de los valores?, ¿Cómo materializar el currículo oculto desde la formación que ofrece la escuela?

Recomendaciones

- El tema de la participación infantil en relación a la construcción de valores en el contexto escolar es vigente en las problemáticas de la escuela; la sociedad contemporánea presenta características sociales marcadas por la historia violenta de nuestro país, la misma que se refuerza en los medios de comunicación, los discursos sociales y las relaciones cotidianas. En esta medida, la escuela necesita promover discusiones y prácticas que inviten a los niños y niñas a problematizar dichos discursos y a incorporar en sus acciones habituales formas de relación que reivindiquen el reconocimiento de los Otros.
- Se invita a los docentes a retomar las acciones y las prácticas como fuente de apropiación frente a los valores, pues la simple transmisión de contenidos limita la configuración de reflexiones que atraviesen las relaciones cotidianas; como pudimos

ver, los niños y las niñas exigen respuestas que puedan verse reflejadas en actos específicos del contexto escolar. Así, aprovechar las tensiones que aparecen en la escuela en medio de la diversidad, podría servir como ejemplo y contenido para construir valores.

- Se invita a promover prácticas entre pares que reivindiquen el reconocimiento de la capacidad personal para aportar al tejido escolar, y al encuentro de los Otros en condiciones de respeto por la diferencia.
- Se considera necesario que los niños y niñas encuentren en la escuela espacios de socialización con sus pares y con adultos, en la que estos últimos sean referente coherente de conductas que les lleve a comprender la forma adecuada de ser un agente social.
- Retomar posturas críticas frente a las diversas situaciones que se presentan en la escuela como insumo indispensable para la generación de estrategias que apunten a la solución de problemáticas particulares. Estas posturas implican situar las discusiones, permitir la reflexión de las acciones que podrían afectar la socialización con los Otros y establecer de manera participativa, acuerdos que retomen las múltiples miradas y voces frente a las situaciones. Lo anterior, implica reconocer a los niños y niñas como sujetos políticos, con agencia para construir sentido del mundo que habitan y decidir por las formas en las que actúan en él.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, H. (2012) Fundamentos éticos de la salud pública.
- Alvarado, S. (2009). Formación en valores y ciudadanía: una perspectiva desde la socialización política. Bogotá: Idie-Editorial Delfín.
- Apple, M. (1986) Ideología y currículo. Madrid, Akal
- Arendt, H. (1997). ¿Qué es la política? Barcelona: Paidós
- Arendt, H. (2009) La condición humana. Argentina
- Berrios, Ll. & Buxarrais, M. R. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. Revista Educación y Educadores, vol. 16, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 244-264. Recuperado de: <file:///C:/Users/win/Downloads/2754-16439-1-PB.pdf>
- Bordoli, E. (2011) Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad. En Southwell, M. & Romano, A. (Ed.) La escuela y lo justo: ensayos acerca de la medida de lo posible. 1ª ed. Gonnet UNIPE; Editorial Universitaria, 2013 (p. 336). Argentina.
- Cardona, L. & Cárdenas, M. (1996) “Educación, ética y valores humanos”. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf
- Carrasco, M. E. E. & Veloz, A. (2014) Aprendiendo Valores Desaprendiendo Violencia, Un Estudio Con Niñas Y Niños De Escuelas De Educación Básica En El Estado De Hidalgo. Ra Ximhai Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable. Universidad Autónoma Indígena de México Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 55 – 70. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/461/46132451004/>

Cedeño, S. (2015) La lúdica una estrategia pedagógica en la construcción de valores para favorecer procesos de enseñanza - aprendizaje en los niños de 4-5 años en la institución educativa San Simón de Ibagué. Ibagué: Universidad del Tolima.

CIDH (2007) Comisión Interamericana de Derechos Humanos

Cifuentes, R. M (2011). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Recuperado de <file:///C:/Users/win/Downloads/Enfoque%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf>

Conde, R. (2012) Reivindicando la Participación Infantil: de proyectos de adulto a ciudadanos del presente. Grupo de Investigación “cultura digital y movimientos sociales: cibersomosaguas.com”. Universidad Complutense de Madrid.

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1989) Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 44/25, Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Constitución Política de Colombia (1991) Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.

Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 2 pp. 811 - 825. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/475/267>

Córdoba, P. (2009) Intercambio humanitario. Cátedras de formación ciudadana Héctor Abad Gómez, un aporte a la construcción de civilidad. Memorias 2008-2009.

Cortina, A. (1996) El Quehacer Ético: guía para la educación moral.

- Cortina, A. (1997) El mundo de los valores ética y educación. Recuperado de <https://bioetica260.files.wordpress.com/2016/03/adela-cortina-el-mundo-de-los-valores.pdf>.
- Cortina, A. (2001) Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid
- Cortina, A. (2002) Educación en valores y responsabilidad cívica.
- Cortina, A. (s/f). Valores Morales y Comportamiento Social en el siglo XX. Mirando hacia atrás para ver hacia adelante. Consultado el 8 de mayo de 2016: recuperado de: http://www.fundacionfaes.org/file_upload/publication/pdf/20130426115851valores-morales-y-comportamiento-social.pdf
- Cortina, A. (2011). Los valores de una ciudadanía activa capítulo VI. En libro: Educación, valores y ciudadanía. Compilado por: Bernardo Toro y Alicia Tallone.
- De la Concepción, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. Cultura Educación y Sociedad 6 (2), 9-28.
- Díaz, A. (2006). La Educación en Valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. Revista electrónica de investigación educativa, vol. 8 Núm,1. Recuperado de: <file:///C:/Users/win/Downloads/Educacion%20en%20valores.pdf>
- Doval, M. I., Martínez, M. E., y Raposo, M. (2013). La Voz De Sus Ojos: La Participación De Los Escolares Mediante Fotovoz. Revista de Investigación en Educación, Nº 11, Vol. 3. España. Recuperado de: <file:///C:/Users/win/Downloads/Dialnet-LaVozDeSusOjos-4735528.pdf>
- Durkeim, E. (1979) citado por Díaz, (2006) Educación en Valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. Revista electrónica de investigación educativa,

vol. 8 Núm,1. Recuperado de:
<file:///C:/Users/win/Downloads/Educacion%20en%20valores.pdf>

Dussel, E. (1999) “Sobre el sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales.” Revista Pasos N° 84. Segunda Época 1999. Julio Agosto.
Recuperado de: <http://ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/104.pdf>

Erazo, J. (2011) Participación Infantil: Discurso y Ejercicio en la Familia y Escuela, en SANTIAGO, CHILE.

Escudero (1987) citado por Melero, N. (2011) secretariado de publicaciones universidad de Sevilla cuestiones pedagógicas.

Fals, O. & Mora, I. E. (2004) La superación del eurocentrismo enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. Polis Revista Latinoamericana. Abril 5. Recuperado de <file:///C:/Users/win/Downloads/polis-6210.pdf>

Fernández, G. (2009) La formación del sujeto político: aspectos más sobresalientes en Colombia. Otra tesis, Universidad Nacional de Colombia.

Freire, P. (1968) Pedagogía del oprimido.

Galeano, M.E. (s/f) estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada.

Galeano, M.E. (2001) Grupo Investigación Calidad De Vida. Interacciones y pensamientos. Explotación sexual infantil y juvenil: construcción de comunidad académica y avances investigativos. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Galeano, M.E. (2004) Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Investigación documental: una estrategia no reactiva de investigación social (pp. 113-144). Medellín: La Carreta editores.

Galeano, M.E. (2014) Introducción a la metodología cualitativa. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=8LFZldYnQRE>

Galvis (2008) citado por Jiménez, A., Londoño, P., Rinta, M. y Pineda, N. (2011). Interacciones pedagógicas y su relación con la promoción de la participación en primera infancia. Aletheia, Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. Recuperado de: <file:///C:/Users/win/Downloads/34-131-1-PB.pdf>

García, M. (2006). Ciudadanía y cultura del incumplimiento de reglas. Cátedras de formación ciudadana Héctor Abad Gómez, un aporte a la construcción de civilidad. Memorias 2006-2007.

Ghiso, A. (s/f) Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa.

Gil, A. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. Anuario interuniversitario de didáctica (10-11), 1992-1993, p. 199-214. Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20406/metodologia_investigacion.pdf

Guzmán, E. (2009). Sectarismo y Tolerancia. Cátedras de Formación Ciudadana Héctor Abad Gómez, un aporte a la construcción de civilidad. Memorias 2006-2007.

Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica, InnocentiEssay no. 4, International ChildDevelopment Centre, Florence. Recuperado de: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf

Heckman, J. (2004) citado por el Documento Conpes Social 109 (2007) Políticapública nacional de primera infancia. Recuperado de:
http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177828_archivo_pdf_conpes_109.pdf

Investigación Cualitativa Introducción. (2017). YouTube. Obtenido el 19 de abril de 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=8LFZldYnQRE>.

Jackson, P. (1992) citado por Díaz, A. (2006). La Educación en Valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. Revista electrónica de investigación educativa, vol. 8 Núm,1. Recuperado de: <file:///C:/Users/win/Downloads/Educacion%20en%20valores.pdf>

Jiménez, A., Londoño, P., Rinta, M. y Pineda, N. (2011). Interacciones pedagógicas y su relación con la promoción de la participación en primera infancia. Aletheia. Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. Vol. 3, No. 01. Recuperado de: <http://aletheia.cinde.org.co/>.

Kruger, M. (2010) Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea. La Plata, Ed. Edulp, Observatorio de Jóvenes y Medios, CAICYT CONICET. Capítulo 3: “La historia nacional: entre el origen y el destino” (pp. 119-153), y Capítulo 4: “Imaginación de la nación y construcción de la identidad” (pp. 153-210).

Kohan, W. (2016) El maestro inventor Simón Rodríguez.

Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994 de conformidad con el Artículo 67 de la Constitución Política. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Maya, J. M. (2011). Ética civil y ciudadanía, una opción para una sociedad pluralista. Cátedras de Formación Ciudadana Héctor Abad Gómez, un aporte a la construcción de civilidad. Memorias (2010 – 2011).

Mayall (2002) Citado por Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. Revista de sociología. N° 27, pp.81-102. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf>.

Meirie, Philippe. (2004) El maestro y los derechos del niño ¿historia de un malentendido? Ediciones Octaedro, S.L. Barcelona.

Melero, N. (2011) El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12861/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación Nacional. (1998) Serie lineamientos curriculares. Educación Ética y Valores Humanos. Recuperado de: <file:///C:/Users/win/Downloads/Lineamientos%20C3%A9tica%20y%20valores.pdf>

Mora, I. E. &Fals, O. (2004) La superación del eurocentrismo enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. Polis Revista Latinoamericana. Abril 5. Recuperado de <file:///C:/Users/win/Downloads/polis-6210.pdf>

Morón, M. C. (2011) El juego dramático en educación infantil. Revista digital para profesionales de la enseñanza. No. 12. Andalucía. Enero. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7915&s>

Ranciere, J. (2003) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Laertes.

Rawls, J. citado en Ministerio de Educación Nacional. (1998) Serie lineamientos curriculares. Educación Ética y Valores Humanos. Recuperado de: <file:///C:/Users/win/Downloads/Lineamientos%20%C3%A9tica%20y%20valores.pdf>

Rincón, C; De la Torre, O; Triviño, V; Rosas, I & Hernández, D. (2008), citado por Jiménez, A., Londoño, P., Rinta, M. y Pineda, N. (2011). Interacciones pedagógicas y su relación con la promoción de la participación en primera infancia. Aletheia. Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. Recuperado de: <file:///C:/Users/win/Downloads/34-131-1-PB.pdf>

Ruiz, A. & Prada, M. (2012). La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. Buenos Aires: Paidós

Sampieri, R. Fernández, C. & Baptista, M.P. (2000) Metodología de la investigación segunda edición. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/142225167/Metodologia-de-la-Investigaciin-Hernandez-Sampieri-Segunda-Edicion>

Sampieri, R. Fernández, C. & Baptista, M.P. (2006) Metodología de la investigación quinta edición. Recuperado de www.freelibros.com y https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/metodologia%20de%20la%20investigaci%c3%b3n%205ta%20edici%c3%b3n.pdf

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M.P. (2006) metodología de la investigación cuarta edición. Recuperado de https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf

Sandoval, C. (1996) programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Investigación cualitativa. copyright: ICFES

Sandoval, C. (2002) Investigación cualitativa. Icfes.

Seoane, J Y Rodríguez, A (1988). Socialización Política. Psicología Política. Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.

Trilla, J. y Novella, A. (2001) Educación y participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de educación N° 26. PP. 137- 164. Recuperado de: <file:///C:/Users/win/Downloads/escala%20de%20participacion.pdf>

Trilla, J. Y Novella, A. (2011) Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. Revista de Educación, 356. Septiembre-diciembre 2011, pp. 23-43. Recuperado de: <http://studylib.es/doc/5493902/participación--democracia-y-formación-para-la-ciudadanía...>

Ubal, M. (2013) “Solos y amontonados” reflexiones y relaciones entre educación, pedagogía, ética y justicia. En Southwell, M. & Romano, A. (Ed.) La escuela y lo justo: ensayos acerca de la medida de lo posible. 1ª ed. Gonnnet UNIPE; Editorial Universitaria, 2013 (p. 336). Argentina.

UNICEF. (2009) Estado Mundial de la Infancia. Recuperado de: <https://www.unicef.org/spanish/sowc09/report/report.php>