

# Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas

## *Analysis of participation concept in public secondary students*

AZUCENA DE LA CONCEPCIÓN OCHOA CERVANTES\*

EVELYN DIEZ-MARTÍNEZ DAY\*\*

PAMELA GARBUS\*\*\*

El objetivo de este estudio fue analizar el contenido de la producción gráfica (dibujos) y escrita acerca de la participación de estudiantes de escuelas secundarias públicas. La técnica del dibujo y producciones escritas se utilizó para conocer la conceptualización que tienen de ella. La población fue de 204 estudiantes de cinco secundarias públicas del estado de Querétaro. Los resultados muestran que, en las producciones gráficas, la participación se circunscribe al salón de clases y es exclusivamente oral, lo que fue confirmado en las producciones escritas. En los diversos ámbitos donde se desarrollan las niñas y los niños es necesario que se les proporcionen experiencias genuinas de participación que les permitan no solo ampliar su conceptualización sobre esta, sino sus posibilidades de acción.

### **Palabras clave:**

participación estudiantil, educación ciudadana, convivencia

*Participation and peaceful coexistence are modeled within the institutional established practices. The aim was to analyze the content of graphic production (drawings) and written, about the participation of public high school students. The technique of drawing and written productions was used to know their conceptualization of participation. The population consisted of 204 students from 5 public secondary schools in Querétaro, México. Results show that graphic representation of participation is circumscribed to the classroom and to verbal forms within the classroom, which was confirmed in the written productions. It becomes necessary that in the diverse contexts were girls and boys develop they are provided with genuine experiences of participation that will allow them to enlarge not only their concept about participating but to enlarge their possibility of actions.*

### **Keywords:**

student participation, citizenship education, convivencia

**Recibido:** 30 de mayo de 2019 | **Aceptado para su publicación:** 19 de noviembre de 2019 | **Fecha de publicación:** 17 de enero de 2020

**Recuperado de:** <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1005>

**doi:** 10.31391/S2007-7033(2020)0054-003

\*Doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Docente de la Facultad de Psicología de la misma universidad y responsable del Observatorio de la Convivencia Escolar de la UAQ. Presidenta del comité directivo de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Cuenta con el reconocimiento de Investigadora Nacional nivel 1 por el Conacyt. Líneas de investigación: psicología educativa, educación para la ciudadanía y salud mental de la infancia y la adolescencia. Correo electrónico: azus@uaq.mx

\*\* Doctora en Desarrollo Cognoscitivo por la Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, París, Francia. Estudios de posdoctorado en la Faculté des Sciences de l'Éducation Université Louis Pasteur, Estrasburgo Francia. Profesora-investigadora de la UAQ. Cuenta con reconocimiento de Investigadora Nacional nivel 2 por el Conacyt. Línea de investigación: adquisición de reglas y pensamiento moral, desarrollo del pensamiento socioeconómico y sustentabilidad. Actualmente, trabaja en propuestas para la ciudadanía ambiental con la inclusión de las TIC. Correo electrónico: evelyn@uaq.mx

\*\*\* Doctora en Salud Mental Comunitaria por la Universidad Nacional de Lanús, Argentina. Docente e investigadora de la UAQ. Cuenta con el reconocimiento de Investigadora Nacional (candidato) por el Conacyt. Líneas de investigación: procesos y prácticas de atención en salud y salud mental infantojuvenil, estudios epidemiológicos en salud mental, formación docente para la inclusión educativa, derechos y ciudadanía en adolescentes. Correo electrónico: pamelagarbus@uaq.mx

## INTRODUCCIÓN

En numerosos países se ha incrementado el reconocimiento de las habilidades que tienen las niñas, los niños y adolescentes para expresar sus opiniones y participar. Con la declaración de los derechos de los niños establecidos en 1989 por las Naciones Unidas en la Convención por los Derechos de los Niños, que México suscribió en 1990, los adultos están obligados a promover que la infancia contribuya con sus puntos de vista y opiniones en todos los asuntos que sean relevantes para este sector, y también los adultos deben asegurar que estas opiniones tengan la merecida influencia e impacto. En este sentido, el que existan bases jurídicas es una condición necesaria, pero no suficiente para que se pueda acceder al ejercicio de los derechos.

La participación escolar es un término usado para generar estrategias que ofrezcan al alumnado las oportunidades de involucrarse activamente en la toma de decisiones dentro de su escuela (Flutter, 2007). La democracia escolar solo puede lograrse a través de una participación genuina y tiene doble beneficio tanto para alumnos como para maestros: mejorar las relaciones personales y promover experiencias de aprendizaje de mayor calidad.

Las niñas y los niños son actores sociales que participan de diversas maneras en la vida social, aunque de forma diferente a las personas adultas. Tal vez por eso no siempre su acción social y la importancia que esta puede alcanzar para su desarrollo son visibles para toda la sociedad.

Las autoras de este artículo consideramos que la participación, en todas sus expresiones, es la base de la convivencia y, al mismo tiempo, es un elemento indispensable para la formación de la ciudadanía. Así, proponemos para el análisis de la convivencia una perspectiva que hemos denominado ecológica, siguiendo a Bronfenbrenner (1979), en la que establecemos dos dimensiones para su estudio: la personal, que incluiría los elementos psicológicos, la edad y el género, y la institucional, integrada por tres subsistemas: macrosocial (contexto), mesosocial (institución) y microsistema (aula) (ver figura 1).

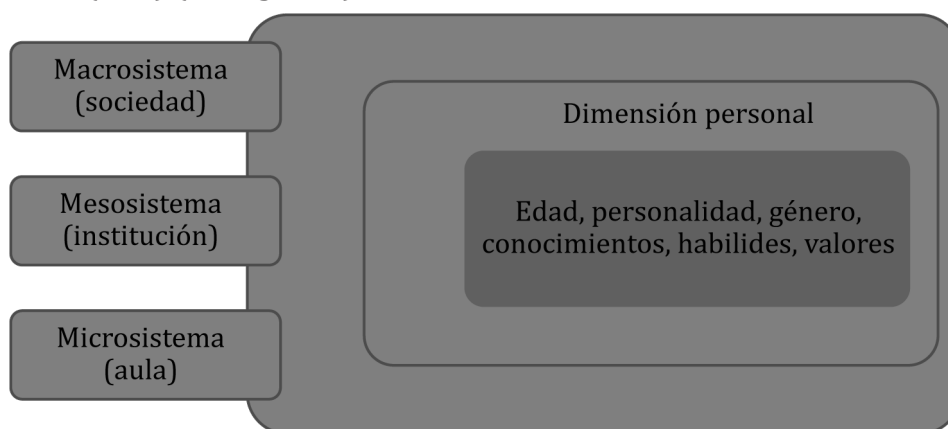


Figura 1. Modelo ecológico de la convivencia escolar. Fuente: Ochoa y Diez (2013, p. 669).

Con esta propuesta de modelo de análisis, definimos la convivencia como la relación que se constituye entre las experiencias y los conocimientos individuales que se ponen en juego con la experiencia interpersonal establecida entre los miembros de una comunidad y esto, a su vez, mediado por las instituciones; es decir, la forma en

la que nos relacionamos en la escuela va a ser modelada por las políticas, prácticas y cultura que coexisten en ella y las capacidades, experiencia subjetiva y nivel cognitivo que poseen los miembros de la institución.

En este sentido, la convivencia adquiere rasgos característicos del entorno, dado que en cada escuela se promueven y privilegian ciertas formas de gestión. Así, la dimensión personal es atravesada por la dimensión institucional (la vida pública), en la cual es necesario sujetarse a ciertas normas que regulan la vida en común.

Esto nos remite a la idea de la democracia, entendida como una forma de vida y no solo como un sistema de gobierno, lo que Cullen (2004) denomina ciudadanía democrática participativa; a decir de este autor, “la formación de una ciudadanía democrática participativa es también la formación de un sujeto social pluralista, es decir, capaz de respetar las diferencias, de dirimir los conflictos en el marco de la ley y la justicia, de dialogar con razones, buscando consensos, y respetando los disensos fundados” (p. 38); por lo tanto, consideramos la participación como el eje vertebral para la construcción de la ciudadanía.

Exhortar a los niños y las niñas a participar es una manera de fomentar en ellos valores para la democracia en todos los ámbitos de la formación ciudadana, como son la cooperación, la convivencia y el respeto a los derechos humanos y todas las implicaciones morales que esto conlleva. Todos estos valores se aprenden en interacciones sociales que permiten a los niños y adolescentes entender las formas en que funciona la sociedad. Su comprensión sobre cómo está organizada su sociedad en términos políticos y sociales, y cómo se conforman las instituciones, las reglas y los valores que las generan y mantienen, es una actividad continua y dinámica a lo largo de su desarrollo y ha sido estudiada desde hace varias décadas por diversos autores de la psicología del conocimiento social, como Turiel (1984), Turiel, Enesco y Linaza (1989), Enesco *et al.* (1995), Barrett y Buchanan-Barrow (2005) y Delval (2013), por mencionar algunos.

Considerando el impacto del contexto escolar en la comprensión y el desarrollo del concepto de participación, así como los aspectos ligados a las formas de adquisición de este tipo de nociones y conceptos sociales a lo largo de la niñez y adolescencia, el objetivo de nuestro trabajo consistió en profundizar en las concepciones sobre participación que tiene el alumnado de educación secundaria pública. Buscamos analizar el contenido de la producción escrita y gráfica (dibujos) y trabajamos con adolescentes de escuelas secundarias públicas mediante el análisis del contenido de sus producciones gráficas y escritas sobre el concepto de participación para tratar de establecer los aspectos cognitivos y contextuales que pudiesen estar presentes en esas producciones.

## **DESARROLLO**

### *La construcción de las nociones y reglas sociales*

Turiel, Enesco y Linaza (1989) señalan que el término social se refiere al contexto donde se adquieren los conocimientos, puesto que estos no son posibles fuera del grupo social porque es ahí donde se produce la adquisición de cualquier tipo de conocimiento social; también ahí lo social adquiere significado para el individuo. En esto

radica el doble carácter social del conocimiento: primero, porque el conocimiento es y adquiere identidad únicamente si se produce al interior de una sociedad; y segundo, porque el conocimiento constituye un proceso de elaboración individual posible solo en la interacción de los individuos a lo largo de su desarrollo.

El conocimiento es social y los otros actúan como intermediarios entre el individuo y el entorno, al proveer de objetos y situaciones con un significado, además de que la interacción en sí misma constituye un aspecto de enorme interés para los niños y las niñas, que representa una fuente de estimulación multivariada, considerando esta una inclinación adaptativa, pero no innata.

De acuerdo con Delval (1989), el conocimiento social es muy complejo y está constituido por elementos de distinta naturaleza. Podemos mencionar tres que lo constituyen: las reglas, los valores y las nociones. Las primeras son un elemento esencial, pues a través de ellas las personas interactúan. De hecho, los niños, niñas y adolescentes están sometidos a todo tipo de regulaciones. Toda su vida está sujeta a una serie de órdenes que determinan los adultos que los cuidan y los pares que los rodean. Esas órdenes aparecen ligadas casi siempre a una situación concreta e individualizada y se van convirtiendo en reglas que se generalizan. A partir de esta regulación, el niño va construyendo reglas para la acción que le indican cómo debe, o no, comportarse en distintas situaciones.

Delval (1994) señala que, junto con las reglas, se aprenden valores sociales ligados a estas. Esos valores indican que hay cosas que son deseables, acciones que son socialmente apreciadas, y otras que no lo son:

Las nociones sociales, como la propia vida social están muy lejos de ser algo armónico y coherente. Muchas veces las reglas son contradictorias o las consecuencias de estas van en contra de la integridad personal y también en las explicaciones hay contradicciones. Los niños y adolescentes en un momento dado son capaces de armar una explicación que poco tiempo después entra en contradicción con algún otro aspecto de la realidad social (Delval, 1994, p. 260).

Así, el sujeto va organizando elementos dispersos e información fragmentaria para tratar de integrar sistemas complejos compuestos de subsistemas que se interrelacionan entre sí –tal es el caso del área en la que se enmarca nuestro trabajo–, como la comprensión de aspectos sociales y políticos, puntualmente, el concepto de participación. El problema de cómo entienden las niñas, los niños y adolescentes lo que es la participación en la escuela puede servir de modelo en la comprensión de cómo esta institución genera o imposibilita la comprensión de la organización social que apuntala la democracia y la participación ciudadana en otros ámbitos fuera de la escuela. De este modo, si se desea entender una conducta social como la participación escolar se debe conocer sobre su origen y desarrollo.

García-Palacios, Horn y Castorina (2015) han estudiado el alcance y significado de vinculación entre las construcciones cognoscitivas de niños y niñas con las condiciones socioculturales. De acuerdo con las teorías psicológicas del desarrollo del conocimiento social, el nivel de comprensión, estructuración y utilización de este conocimiento por el sujeto cognoscente está mediado por el contexto psicológico de las interacciones sociales individuales y colectivas, las condiciones socioeconómicas de referencia y la transmisión social determinada por la educación y la cultura.

Un elemento a partir del cual se construyen significados son las reglas sociales,

que se reflejan en las descripciones o representaciones que hacen los niños de sus relaciones personales y sociales y las situaciones en las que estas relaciones ocurren; son secuencias de condición-acción y no son habilidades o competencias adecuadas específicas ante personas o momentos, sino, más bien, marcas de referencia conceptuales; por ejemplo, la regla o habilidad de participar, sin la praxis diaria dentro de nuestra cultura y sociedad, no es una conducta ni apropiada ni inapropiada; es una regla sin significado, pues no se relaciona con las demás personas ni con uno mismo mientras no se comprenda cuál es nuestro rol en el bien común de la sociedad.

Si en el contexto escolar no se enseña la participación como una manera de promover conductas de reciprocidad al cooperar, compartir y ayudar, apoyar iniciativas de otros, escuchar a los demás, por medio de explicaciones por parte de los maestros acerca de qué son estas conductas, para qué sirven y cómo se generan, entonces no se promueve la estructuración cognitiva necesaria para practicar la participación como base de la conducta democrática y ciudadana que tanto necesita nuestro país.

Consideramos necesario indagar en las concepciones que tienen los niños y las niñas acerca de su participación en el ámbito escolar, así como las formas de participación que se desarrollan en ese contexto, para dar cuenta del tipo de formación ciudadana que están recibiendo, puesto que en la participación

hay un reconocimiento del valor de la convivencia y del sentimiento de pertenencia a la colectividad; donde se construye el sentido autónomo de la disciplina; donde se desarrolla una fuerte autonomía de la voluntad que ayuda a gestionar la confrontación entre la colectividad y la individualidad; donde la deliberación es el mecanismo para la concreción del activismo transformador y donde la finalidad máxima es ser felices y hacer un “mundo” un poco mejor (Novella, 2011, p. 12).

Las niñas y los niños son actores sociales que participan de diversas maneras en la vida social, aunque de forma diferente a las personas adultas, tal vez por eso no siempre su acción social es visible para toda la sociedad. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1993), educar para la democracia implica empoderar a los estudiantes para participar de modo activo en todos los ámbitos de la vida social y política. Por lo anterior, consideramos la participación como el eje transversal que permite la mejora de la convivencia y la formación de la ciudadanía activa.

Pretendemos destacar que las prácticas escolares tienen efectos, deseables o no, porque la “escolarización presupone la sujeción a cierto régimen de prácticas, a cierto régimen de trabajo, que guarda relativa independencia de las estrategias didácticas que solemos diseñar” (Baquero y Terigi, 1996, p. 4). En este sentido, es importante revisar las estructuras, el funcionamiento y los patrones culturales de la escuela (Santos, 2003).

Pese a que reconocemos que la escuela produce específicas “posiciones de alumno” (Baquero y Narodowski, 1994, p. 62), caracterizadas por la heteronomía, la acción protegida, la responsabilidad delegada y la dosificación del acceso a saberes y haceres –características que a simple vista parecen contraponerse a la posibilidad de que el estudiante tenga una genuina participación en el espacio escolar–, no es objetivo de este trabajo analizar a fondo cómo el contexto escolar permite o imposibilita la participación escolar de los alumnos, sino mostrar qué nociones, conceptos y actitudes ellos reconocen como participación.

Varios autores han insistido en que la participación no puede considerarse como tal si las opiniones emitidas por las niñas, los niños y los adolescentes no influyen en las decisiones tomadas, así como en las acciones de las cuales se responsabilizan.

### *Estudios relacionados con la participación en la escuela*

De la Concepción (2015) señala que las investigaciones o experiencias reportadas en torno a la participación de niñas, niños y adolescentes se han realizado, en su gran mayoría, en el ámbito comunitario; entre ellas se distinguen cuatro tendencias en su abordaje:

- La primera tiene que ver con la participación desde el reconocimiento de los derechos (IFE, 2007; Zanabria y cols., 2007, ambos citados en De la Concepción, 2015).
- La segunda se refiere a los trabajos que muestran que, con la participación infantil, los niños y las niñas desarrollan la capacidad de influir y transformar el entorno donde viven (Muñoz, 2003; Unicef, s.f.; Valderrama, 2013, todos citados en De la Concepción, 2015).
- La tercera tendencia en la investigación se relaciona con la participación como componente nuclear entre los conceptos de ciudadanía y democracia (Acosta y Pineda, 2007; Botero, Torres y Alvarado, 2008; Caijao, 1998; Van Dijk, 2007; Hart, 1997; Fernández, 2009; Lansdown, 2001; Trilla y Novella, 2012, todos citados en De la Concepción, 2015).
- La cuarta identifica los estudios sobre los significados o las concepciones que los protagonistas le confieren al término participación (Carmona, 2008; Bosch y González-Montfort, 2012; Hernández, 2014, todos citados en De la Concepción, 2015). Dentro de esta última aproximación se insertarían los resultados de nuestro estudio.

En este trabajo partimos de la idea de que la participación no solo es un derecho, sino un proceso educativo que se hace efectivo mediante las interacciones escolares cotidianas; además, consideramos que debería promoverse en cuatro dimensiones: pedagógica, política, social y psicológica (Ochoa y Pérez, 2019). Con base en lo anterior, los estudios realizados desde esta perspectiva son escasos; existe una línea de investigación que indaga acerca de las concepciones adultas sobre la infancia y, de alguna manera, proporciona elementos para observar la participación dentro de la escuela. El estudio de Lay-Lisboa y Montañés (2013) muestra que las representaciones sociales del mundo adulto repercuten en las que se albergan en la infancia e inciden también en la forma en que se promueve la participación.

Quintero y Gallego (2016) concluyen que en los discursos de los docentes se observa una visión adultocéntrica y los modelos tradicionales de enseñanza obstaculizan el ejercicio de la participación en el contexto escolar. Ramírez y Contreras (2015) indagan las concepciones de jóvenes universitarios sobre participación infantil y los derechos del niño, y dan cuenta de que existe un desconocimiento de sus derechos, lo cual impacta en la idea que se tiene sobre participación. Por otra parte,

Chang y Henríquez (2013) revelan el dominio adultocéntrico en la participación, lo cual repercute en la construcción de competencias ciudadanas de niñas y niños.

Del mismo modo, existen investigaciones de las percepciones de los propios niños y niñas acerca de su participación en la escuela. Lay-Lisboa y Montañés (2017) reconocen que en las concepciones de participación de las niñas y los niños participantes en su estudio se pueden distinguir dos posturas: la “adultocéntrica-academicista” y la “contraadultocéntrica y exoadultocéntrica”; esta última refleja una infancia crítica y autónoma. Los mismos autores, en 2018, presentaron un estudio para indagar las conceptualizaciones y la construcción de la participación social de la infancia; muestran dos formas en que la infancia organiza y configura su participación: una la denominan adultocentrada y la otra, disidente. Estos resultados revelan que se puede construir otro modo de relación de los adultos con la infancia para posibilitar la autonomía de las niñas y los niños.

Lay-Lisboa y cols. (2018) señalan que en la escuela el protagonismo infantil se desarrolla en el espacio intraaula de forma academicista. Distinguen también tres figuras docentes caracterizadas por relaciones pedagógicas diferentes: motivadores, afectivos y disciplinarios. Estos resultados nos muestran la importancia de los adultos para posibilitar, o no, la participación.

Barcos, Díaz y Arrieta (2017) analizan el conocimiento y la percepción que las niñas, niños y adolescentes tienen sobre sus derechos, en especial el derecho a la participación en la escuela como un espacio para el fortalecimiento de la ciudadanía. Sus resultados muestran que la comunidad estudiantil presenta poco interés en los procesos democráticos desarrollados en su institución por no tener claridad sobre la concepción de sus derechos, lo cual genera que estos no se reconozcan ni demanden por el desconocimiento de la participación como derecho y producto de la desconfianza en los procesos democráticos implementados en la escuela.

Rosano (2016), en un estudio llevado a cabo en dos escuelas ecuatorianas, reporta que uno de los principales problemas que contribuye a que no sea posible el desarrollo de una participación genuina de las niñas y los niños es la confusa legislación al respecto, en la que se mezclan el derecho y la obligación a participar en la escuela, de tal manera que el derecho se difumina en las obligaciones que se tienen que cumplir para ejercerla.

Ascorra, López y Urbina (2016) realizaron una investigación en escuelas chilenas, dos con alta convivencia escolar y dos con baja, con el objetivo de comprender la participación escolar. En los resultados, las autoras muestran que en todas las escuelas la participación escolar es tutelada e instrumentalmente dirigida por los adultos, heteronormativa, selectiva e inestable; las diferencias entre las escuelas con alta y baja convivencia escolar es que las primeras limitan la participación no convencional de los estudiantes, ligada a la movilización estudiantil extraescolar y amenazan a los estudiantes con intereses políticos, datos que parecerían contradictorios.

En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) valora el logro de los aprendizajes y en su Evaluación de Condiciones para la Enseñanza y el Aprendizaje evalúa la convivencia escolar y como un indicador de esta la participación de estudiantes en el aula y en la escuela. Según los resultados de 2014, la gran mayoría de los estudiantes de 4<sup>o</sup> a 6<sup>o</sup> de primaria reconocen que pueden decir

su opinión, que se sienten con confianza para preguntar las dudas, que el maestro propone actividades para decir y escuchar opiniones, y que hacen las reglas del salón con ayuda del maestro.

La misma tendencia se observa en los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes 2015, de la Secretaría de Educación Pública de México, en los estudiantes de 3º de secundaria. A partir de estos hallazgos, el INEE (2018) afirma que "... hay esfuerzos por parte de los docentes por promover la participación dentro del aula en beneficio de su aprendizaje, pero también se advierten retos, como promover el trabajo en equipo o tomar en cuenta las opiniones de los alumnos..." (p. 259), lo cual indica que la participación se circunscribe a actividades diseñadas por los docentes.

En relación con la participación que se promueve en la escuela, el 60% de alumnado de 3º a 6º afirma que siempre el director los escucha cuando tienen alguna queja; sin embargo, los porcentajes bajan al 31% cuando se les pregunta si el director y los maestros les piden opinión sobre las mejoras a su escuela; descienden al 28% en relación con la pregunta de si se hacen las actividades que proponen; y al 24% cuando se consulta si se han hecho cambios a partir de sus propuestas.

En el caso del alumnado de secundaria, los porcentajes decrecen aún más: el 32% se siente escuchado por el director ante una queja; el 12% afirma que el director o algún maestro pide opinión sobre mejoras a la escuela; el 13% reconoce que se realizan las actividades que los estudiantes proponen; y el 6% dice que se han hecho cambios a partir de las propuestas formuladas por el alumnado. Con los datos anteriores, podemos afirmar que la participación está acotada a actividades académicas dirigidas por el adulto en el aula y existe poca incidencia de la opinión que se solicita al estudiantado.

Como se muestra en los estudios descritos, la participación escolar está dirigida y regulada por los adultos; se limita a actividades dirigidas por los docentes y a la emisión de una respuesta (De la Concepción, 2015), lo que revela que el tipo de participación que se promueve en la escuela es la que Trilla y Novella (2001) denominan como simple.

## **METODOLOGÍA**

Nuestro estudio se inscribe en la investigación socioeducativa y sigue un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio y comprensivo. Trabajamos con la producción de escritos y dibujos que realizaron, a partir de una consigna específica, 204 estudiantes de 2º y 3º grado de cinco escuelas secundarias públicas del estado de Querétaro, México. Tres escuelas de las cinco participantes cuentan con turno vespertino y matutino y dos, solo con turno matutino. Cuatro se ubican en el municipio de Querétaro y una en el del Marqués del mismo estado.

Con las producciones mencionadas, llevamos a cabo un análisis de contenido (Abela, 2002) con el objetivo de responder ¿cuál es el contenido de las producciones gráficas y escritas sobre participación? y ¿cómo la conceptualizan?



El análisis de contenido consiste en la lectura como instrumento de recogida de información, la cual, a “diferencia de la lectura común, debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida”. Se trata de una técnica que “combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos” (Abela, 2002 p. 2). Parte de la idea que el contenido de una imagen o texto puede interpretarse directa y manifiestamente, o bien, considerando su contenido indirecto (Abela, 2002).

La actividad en la que elaboramos los dibujos se dio dentro de los salones de clase. Para esto, las investigadoras entregaron a los participantes una hoja en blanco y lápices, y luego les dieron la siguiente consigna: “Dibuja lo que tú crees que es la participación y escribe tu definición de participación”. Cabe aclarar que no se especificó acerca de la participación en la escuela; la consigna hacía referencia a la participación en general. La actividad tuvo una duración de veinte minutos aproximadamente.

Los dibujos y textos elaborados formaron parte de un proyecto del Observatorio de la Convivencia Escolar de la Universidad Autónoma de Querétaro, que buscaba promover la participación del alumnado de esas escuelas. Para llevarlo a cabo, organizamos, inicialmente, una reunión con padres y madres de familia en la que les explicamos el proyecto y les solicitamos su autorización para que sus hijos participaran en las actividades propuestas. Les repartimos una hoja con la explicación en la que asentaron su firma de consentimiento.

La inclusión de la técnica del dibujo para analizar el contenido de la producción que realizan estudiantes de escuelas secundarias sobre la participación se basa en que, por un lado, reconocemos lo que diferentes autores (Castorina, Lenzi y Fernández, 1991, citados en García-Palacios, Horn y Castorina, 2015) han descrito acerca de algunas de las limitaciones inherentes al uso de entrevistas clínicas, en especial para el estudio del conocimiento social; en el interrogatorio, la niña o el niño “no solo da respuestas a lo que interpreta del problema, sino que también lo hace a las expectativas de quien interroga” (García-Palacios, Horn y Castorina, 2015, p. 871).

Por otro lado, si bien no es una técnica utilizada usualmente para el trabajo de indagación de nociones sociales en estudiantes de escuelas secundarias, la técnica del dibujo ha sido usada y reportada desde hace casi cien años en los estudios del desarrollo cognitivo. La idea de que el dibujo, más que una correspondencia con contenidos mentales, debe considerarse como una actividad de construcción y representación de significados fue propuesta por Goodnow desde 1977.

El dibujo entra así en la esfera de otros sistemas de representación gobernados por reglas y la relación entre estos sistemas permite la investigación experimental al analizarlo en términos de cuáles son las unidades de representación propias y de su papel en los procesos de construcción de significados. El dibujo se vuelve como una capacidad informativa de lo que los sujetos consideran relevante, el producto gráfico final, el contexto y la consigna como si esta fuera una pregunta específica a contestar o resolver y no solo una representación gráfica cualquiera.

En el caso específico de este trabajo acerca de la comprensión de la participación como parte del entendimiento de la organización social, son de tomar en cuenta los

estudios de Bombi y Pinto (1998) sobre las nociones de amistad y las de riqueza y pobreza (Bombi, 1996), que utilizaron la técnica del dibujo para obtener datos acerca del conocimiento social en niñas, niños y adolescentes. Ambos estudios revelan cómo los sujetos entre cinco y once años representan gráficamente características físicas y concretas acerca de las nociones de amistad y de la riqueza y la pobreza de los personajes que dibujan como características que aluden a rasgos psicológicos y estereotipos más abstractos que muestran el desarrollo cognitivo de este tipo de conceptualizaciones.

## RESULTADOS

Para el análisis de datos, primero revisamos todos los dibujos para tener una aproximación inicial y, luego, organizamos el contenido de acuerdo con las escenas representadas. Una vez identificadas todas las escenas en los dibujos, estas se contabilizaron; consideramos que un dibujo podía contener más de una escena, por lo que, una vez contabilizadas y clasificadas a partir de categorías construidas con ese propósito, calculamos la frecuencia relativa para conocer las tendencias. La intención de este proceder inicial fue conocer la variabilidad de las escenas representadas gráficamente, así como los tipos de definiciones compartidas por el estudiantado.

En seguida, analizamos el contenido mediante la técnica de interpretación de textos (gráficos); asumimos que estas producciones albergan un contenido que “leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social” (Abela, 2002, p. 1).

A continuación, definimos las categorías construidas para el análisis de las producciones gráficas:

- Escenas escolares dentro del salón de clase: dibujos que presentan maestros, alumnos, pizarrones y escritorios.
- Representaciones canónicas: dibujos en los que aparecen escenas de estudiantes de cuerpo entero con mano levantada o solo mano o manos levantadas.
- Representaciones con mensajes sobre participación escritos: dibujos que mostraban mensajes acerca de la participación.
- Escenas fuera del salón de clase, pero dentro de la escuela: dibujos que muestran canchas de fútbol o basquetbol, niños o niñas realizando actividades artísticas.

La mayor proporción de escenas se ubican dentro del salón de clase; llama la atención que estas no aludían a alguna actividad en particular, sino que hacían referencia a los actores o mobiliario del espacio escolar. Esto, desde el análisis de contenido, nos hace pensar que los estudiantes conciben la participación como espectadores, lo que se incluiría dentro de lo que algunos autores denominan participación simple (Trilla y Novella, 2001).

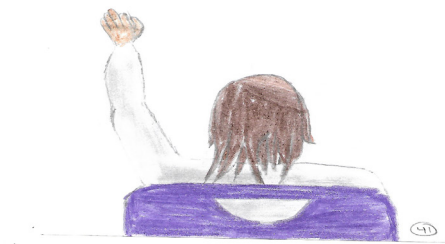


Figura 2. Dibujo con escena dentro del salón de clases.

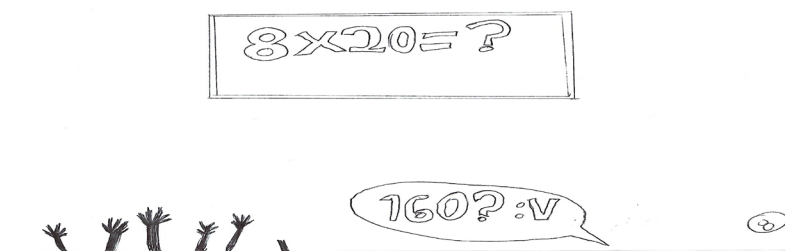


Figura 3. Dibujo con escena dentro del salón de clases.

Las siguientes escenas que se presentaron en mayor proporción fueron aquellas que, a partir del análisis de contenido, denominamos canónicas. Estas producciones son las que ilustran una forma de participación que es privilegiada en el ámbito escolar. Si relacionamos estas escenas con las anteriores, podemos afirmar que sus producciones gráficas dan cuenta de que, para estos estudiantes, la participación está relacionada con una participación en la que los adultos dirigen y los estudiantes, para expresarse o emitir una opinión, deben seguir cánones establecidos por la institución. Lay-Lisboa *et al.* (2018) señalan que, en la escuela, el protagonismo infantil se desarrolla en el espacio intra-aula de manera academicista, como lo muestran las siguientes producciones gráficas.



Figura 4. Dibujo con escena canónica.



Figura 5. Dibujo con escena canónica.

En menor proporción hubo escenas que ilustraban actividades fuera del salón, aunque dentro de la escuela; en estas se podía leer, de modo prioritario, que la participación fuera del aula es aquella que se realiza cuando se ejercita algún deporte o actividad artística. Este tipo de producciones permiten ver que existe en ellos una idea un poco más amplia de participación que no se limita solo al aula y en la que, incluso, no se observan adultos. Lo anterior hace posible pensar en líneas de acción pedagógica en las cuales se les dé la justa dimensión a las áreas abiertas como espacios de enseñanza.



Figura 6. Dibujo que representa actividades fuera del salón.

Observamos también producciones gráficas en las que no pudimos leer escenas, sino mensajes escritos que describían la conceptualización de participación.

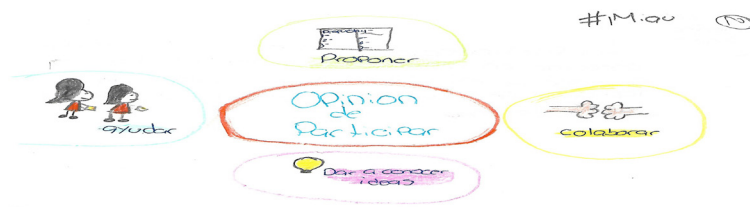


Figura 7. Dibujo con conceptos relacionados con la participación.

Como mencionamos en el apartado de materiales y métodos, al solicitar la elaboración del dibujo, les pedimos que escribieran su definición. Para organizar los datos de las definiciones, procedimos a transcribir literalmente las respuestas para su posterior lectura y análisis. Una vez leídas, establecimos categorías a partir de las respuestas parecidas en términos conceptuales. A continuación, presentamos las categorías construidas para el análisis de las producciones escritas:

- Definición canónica: respuestas que hacen alusión a la participación ligada a levantar la mano, responder preguntas del docente y dar opiniones o decir algo en clase de forma correcta.
- Definición de colaboración en clase: respuestas sobre colaborar para la clase, cooperar en clase, compartir y ayudar en la clase.
- Definiciones de integración colectiva: respuestas como unirse a una causa y colaborar para un bien común en situaciones escolares.
- Definiciones de derechos y obligaciones de la participación: respuestas como derecho a la expresión, debatir, votar.
- Definiciones para el funcionamiento social: respuestas que hacen referencia a que la participación es importante para el buen funcionamiento social.

Las definiciones proporcionadas se relacionan con el contenido que puede desprenderse de sus producciones gráficas.

En principio, aunque la consigna no indicaba puntualmente que definieran o graficaran lo que ellos creían que era la participación en la escuela, sino la participación en general, los estudiantes refirieron de manera exclusiva escenas en este ámbito. Lo anterior, si bien puede ser porque el ejercicio se hizo dentro de este contexto, denota también que este grupo de estudiantes identifica a la escuela como un ámbito privilegiado de participación, lo que confirma estudios previos (De la Concepción, 2015).

Por otra parte, llama la atención que las definiciones, en su mayoría, describen la forma “correcta” de participar en la escuela, lo que en este estudio denominamos canónicas.

A partir del análisis de resultados, podemos afirmar que los participantes conceptualizan la participación casi de modo exclusivo en el ámbito escolar y como una participación limitada a actividades dirigidas por los adultos y, de forma prioritaria, a responder las preguntas formuladas por el maestro. En las producciones analizadas, la participación también se relaciona con la expresión oral; sin embargo, no como un derecho, sino como el *script* que se sigue en la escuela para “participar correctamente”.

Para ilustrar lo anterior, presentamos algunos ejemplos de las definiciones proporcionadas por los estudiantes, que agrupamos en la categoría de canónicas:

- La participación es cuando estás en alguna clase y el profesor pone una operación y pide que alguien la resuelva y un alumno levanta la mano y se para a resolver la operación; eso es participación para mí.
- Levantar la mano cuando hay una idea que tú te sabes.
- Es cuando una profesora tiene una idea y quiere que se la contestemos.

- Es cuando la maestra está hablando sobre un tema y nos entra alguna duda y levantamos la mano, ahí ya estamos participando.
- Para mí, participación es cuando un maestro te explica algo y después te pide tu respuesta o te pregunta acerca del tema para ver si te lo aprendiste.
- Resumiendo es cuando levantas la mano para responder.
- En un salón de clases la maestra está explicando y quiere que un alumno le diga una respuesta o lo ponga a leer, etcétera.
- La participación es cuando en una clase el profe hace una pregunta y dice quién la sabe y un alumno o alumnos levantan la mano.
- Es como cuando la maestra pregunta cuánto es 4X4 y alguien alza la mano y la maestra le da la participación y él responde y eso para mí es la participación.
- El que sepas o no sepas..., el punto es dar tu opinión sobre lo que se pregunta.
- Cuando las personas levantamos la mano para hablar o comentar algo importante acerca del tema que estamos hablando y necesitas alzar la mano para que tomen en cuenta tu opinión.

Otra categoría de respuestas que presentó una alta frecuencia es la que denominamos colaboración en clase. Estas respuestas aluden a una participación vinculada a la colaboración. Sin embargo, si bien en esta categoría se incluyen respuestas que integran nuevos elementos, como la cooperación o la ayuda, llama la atención que, de nuevo, se remiten a actividades escolares, como se ilustra en los siguientes ejemplos:

- Colaborar con lo que se pide por instrucción del maestro.
- Ayudar en tareas escolares.
- Colaborando o ayudando en un proyecto de la escuela.
- Ayudar a mis compañeros en algo que no entienden.
- Cuando alguien se ofrece a participar en algún proyecto de la escuela.
- Aportar, colaborar, cooperar con un tema.

En la categoría denominada definiciones de integración colectiva, agrupamos respuestas más elaboradas, ya que hacen referencia a la organización que se lleva a cabo para realizar alguna acción en el contexto escolar. Respuestas como unirse a una causa y colaborar para un bien común en situaciones escolares se incluyeron en esta categoría. Podríamos afirmar que este tipo de definición aludiría a lo que Trilla y Novella (2001) plantean como participación proyectiva. A continuación, algunos ejemplos:

- Trabajar en equipo y compartir con tus compañeros de equipo.
- Unirte a una cosa o proyecto del grupo para participar.
- Compartir trabajo con los compañeros de equipo.
- Formar parte de un proyecto o actividad del grupo.
- Compartir con tus compañeros sobre un tema.
- Integrarse a un concurso o proyecto.
- Ayudar en algunas ocasiones, aportar tu conocimiento a los demás.

- Hacer un trabajo en equipo.
- Que todos los del salón hagan un trabajo juntos.
- Colaborando o ayudando en un proyecto de la escuela.

También, aunque en menor medida, se encontraron definiciones que aluden a los derechos y obligaciones de la participación. Llama la atención esto, ya que los participantes fueron estudiantes de segundo o tercer grado de educación secundaria. Supondríamos que, dado que ya pasaron al menos siete años de escolarización básica y, según el currículo escolar de la educación primaria, las niñas y los niños deberían conocer sus derechos –más aún, como planteamos en la introducción de este trabajo, una de las condiciones para ejercer la participación es su reconocimiento como derecho–, es preocupante la baja proporción de las respuestas en esta categoría. Reconocemos que el conocimiento o la información que se tenga sobre los derechos no son suficientes para el ejercicio de estos, pero sí es una condición necesaria. Algunas de las respuestas que se agrupan en esta categoría son:

- Derecho de las personas para opinar y dar a conocer ideas. Escuchar ideas de otros.
- Expresar tus ideas, aunque sean incorrectas.
- Es una forma de expresar tu opinión y compartir tus ideas con los demás.
- Expresar tus ideas o pensamientos libre de decir las cosas.

Por último, encontramos respuestas que se agruparon en la categoría denominada útiles para el funcionamiento social. Aquí podemos encontrar respuestas que manifiestan cuestiones que van más allá del reconocimiento de sus derechos. Agrupamos definiciones que hacen alusión al ejercicio de una ciudadanía activa por parte de los participantes:

- Participar no es solo levantar la mano en clases, sino también contribuyendo en otras cosas, como recoger la basura de las calles o apoyando a personas en lo que necesiten, porque estarías participando en una actividad para bien, también hay para mal como rayar autos, robar, *etcétera*, ya que participarías en algo que dañaría a otros.
- Participación es una colaboración que contribuye a un bien en común; se puede presentar de las siguientes maneras: en clase, en casa y en comunidad y personal.
- La participación es importante para el buen funcionamiento de una sociedad, el punto de vista de los individuos es importante, es intentar hacer algo sin importar qué tan bien o qué tan mal lo hagas.
- Que todos debemos colaborar para realizar cosas positivas para que haya un cambio positivo en el mundo y en las personas.
- Poder influir en asuntos que beneficien al pueblo y la comunidad.
- Unirse todos como grupo. Unirse en alguna causa que tarde o temprano tendrá buenas consecuencias, grandes o pequeñas, pero que hacen la diferencia.

## CONCLUSIONES

Para identificar la conceptualización sobre participación, nos apegamos a la postura de que la persona tiene que construirla y esa construcción se realiza en un contexto determinado, en este caso la escuela. Como podemos apreciar, tanto en las producciones gráficas como escritas, la escuela proporciona experiencias de participación bastante acotadas, pues en ellas se percibe una estructura rígida, como la representación del docente al frente y los estudiantes levantando la mano en espera que el adulto les ceda la palabra. Inferimos que la conceptualización que los estudiantes están construyendo es “adultocéntrica”, ya que es el adulto quien organiza y distribuye las oportunidades de participar. Además, las escenas se circunscriben al salón de clases y a materias a las que se les da mayor importancia en la escuela (matemáticas).

Otro elemento que nos permite afirmar lo anterior son las producciones escritas sobre las definiciones, en las cuales, en mayor proporción, el alumnado deja ver el *script* que se sigue en la escuela para participar: la participación es una experiencia a cargo de los adultos, en la cual estos hacen una concesión y el alumnado puede ejercerla siempre y cuando lo haga de manera “correcta”.

Es importante señalar que este estudio indagó, a través de las concepciones que tiene el estudiantado sobre participación, e infirió, a partir del análisis de contenido, la forma en que los docentes la propician. De las producciones gráficas, podemos constatar que la participación se ejecuta en función de las consignas dadas por los docentes y no existe una reflexión acerca de que la participación se puede ejercer en distintos ámbitos y dimensiones; con ello, corroboramos los hallazgos de estudios previos.

Por medio de las representaciones gráficas y las producciones escritas, podemos observar la construcción que hacen los niños y las niñas acerca de la institución escuela, noción que se inscribe dentro del conocimiento social. Advertimos cómo los estudiantes de este estudio significan la participación como acciones concretas de interacción puntual entre el docente y el alumnado.

La expresión oral es la vía privilegiada para participar en la escuela; con esto no pretendemos decir que no se obtengan aprendizajes o se desarrollen habilidades con la participación oral, a la que hacen referencia, ni tampoco sugerir que no deba ser organizada; lo que queremos mostrar es que si las reglas son un elemento con base en el cual se construyen significados, entonces los estudiantes están asumiendo que la forma de participar solo es esa, por lo que otras iniciativas o modos de participación están “mal vistos” dentro de la institución. Incluso en el caso de las definiciones que hacen referencia a otras cuestiones, como la ayuda, esta se tiene que hacer siguiendo las indicaciones del docente y, en general, para una actividad planeada por este. Así, de acuerdo con Delval (1994), los valores que se están interiorizando a partir de las “reglas para participar” no son los que se requieren para formar a nuestra niñez como ciudadanos activos y comprometidos con su entorno.

Con fundamento en la idea de que la participación implica la puesta en práctica de diversas habilidades, en este estudio corroboramos que el dibujo permite observar lo que el alumnado considera relevante; esto hace posible un acercamiento al significado que le confieren más allá del texto escrito, lo cual propicia igualdad



de oportunidades para participar, pues no todo el alumnado tiene la habilidad de expresarse oralmente o de plasmar por escrito sus ideas.

Proponemos, a partir de los resultados, la aplicación de metodologías participativas que permitan impulsar la participación en las diversas dimensiones: pedagógica, política, social y psicológica. Impulsar la participación desde esta perspectiva implica replantear la institución escolar, sus roles, sus vínculos, mirar las disciplinas y las formas en las que son enseñadas, repensar la escuela en la que el propósito no sea la homogeneización, sino la transformación mediante la participación de todos los miembros de la comunidad escolar en general, y de las niñas y niños en particular.

Siguiendo el modelo ecológico de la convivencia escolar presentado, podemos afirmar que el contexto escolar no fomenta experiencias de participación activa. Así, la convivencia escolar estará sujeta a formas de interacción rígidas que provocan la reproducción de las prácticas escolares que, a través de los dibujos, inferimos como tradicionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J.A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. España: Fundación Centro de Estudios Andaluces, Universidad de Granada.
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología. Universidad de Chile*, vol. 25, núm. 2, pp. 1-18.
- Barcos, M., Díaz, A. y Arrieta, R. (2017). De la garantía formal a la real: derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes en tres instituciones educativas de Cartagena. *Diálogos de Saberes. Investigaciones en Derecho y Ciencias Sociales*, núm. 46, pp. 59-77.
- Barret, M. & Buchanan-Barrow, E. (2005). *Children's understanding of society*. Psychology Press. Hove and New York: Taylor and Francis Group.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, vol. 6, núm. III, pp. 61-67.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas. *Enfoques Pedagógicos. Serie Internacional*, vol. IV (2), núm. 12, pp. 27-44.
- Bombi, A. (1996). Social factors of economic socialization. En P. Lunt & A. Furnhan (eds.). *Economic Socialization* (pp. 183-201). Cheltenham: Edward Elgar.
- Bombi, A. S. y Pinto, G. (1998). *Los colores de la amistad*. Madrid: Visor.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chang, S. y Hernández, K. (2013). *Adultocentrismo y ciudadanía infantil: dos discursos en conflicto para la convivencia*. Buenos Aires: Clacso.
- Cullen, C. (2004). *Autonomía moral, participación democracia y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- 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*, vol. 6, núm. 2. Recuperado de <https://revistas-cientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/840>

- Delval, J. (2013). *El descubrimiento del mundo económico en niños y adolescentes*. Madrid: Morata.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. España: Siglo XXI.
- Delval, J. (1989). *La representación infantil del mundo social*. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (eds.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Enesco, I., Delval, J., Navarro, A., Villuendas, D., Sierra, P. y Peñaranda, A. (1995). *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: MEC/CIDE.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, vol. 18, núm. 3, pp. 343-354. doi: 10.1080/09585170701589983
- García-Palacios, M., Horn, A. y Castorina, J. A. (2015). El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 13, núm. 2, pp. 865-877.
- Goodnow, J. (1977). *Children drawing*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. Ciudad de México.
- Lay-Lisboa, S., Araya-Bolvarán, E., Marabolí-Garay, C., Olivero-Tapia, G. y Santander-Andrade, C. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e Infancias*, vol. 2, pp. 147-17.
- Lay-Lisboa, S. y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: la otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, vol. 17, núm. 2.
- Lay-Lisboa, S. y Montañés, M. (2017). ¿Escuela adultocéntrica, contraadultocéntrica, exoadultocéntrica, academicista? La Infancia nos habla de las relaciones transformadoras en el espacio educativo. *International Journal of Sociology of Education*, vol. 6, núm. 3, pp. 323-349.
- Lay-Lisboa, S. y Montañés, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud y Sociedad*, vol. 4, núm. 3, pp. 304-316.
- Novella, A.M. (2011). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 13, núm. 2, pp. 380-403.
- Ochoa Cervantes, A. y Diez Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 21, núm. 81, pp. 667-684.
- Ochoa Cervantes, A. y Pérez Galván, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 89-101. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>
- Quintero, P. y Gallego, A. (2016). La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una institución pública. *Revista Katharsis*, núm. 21, pp. 311-329.
- Ramírez, M. y Contreras, S. (2015). Concepciones juveniles sobre participación infantil y derecho del niño. *Liberabit*, vol. 21, núm. 2, pp. 261-268.
- Rosano, S. (2016). La participación infantil en la escuela. Un derecho vuelto al revés. *Temas de Educación*, vol. 22, núm. 2, pp. 263-279.
- Santos, M. (2003). Participar es convivir. En *Aprender a convivir en la escuela*. Sevilla: Akal.

- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 26. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie26a07.htm>
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Turiel, E., Enesco, I. y Linaza, J. (comps.) (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1993). Discurso del director general de la Unesco. Congreso Internacional sobre Educación, Derechos Humanos y Democracia. Montreal. *Human Rights Teaching*, núm. 8, pp. 26-33.