

Democracia en la escuela: concepciones de estudiantes y profesores de Santiago de Chile

Seminario para optar al grado de
licenciados en sociología y al
título de sociólogo

Autores:

Valentín E. Hernández Barra.
Christopher A. Ponce Rodríguez.

Profesora Guía:

Carmen Sepúlveda Parra.

Agradecimientos.

Primero, como equipo de trabajo quisiéramos hacer una dedicatoria a todas aquellas personas que han perdido sus vidas, su visión, su dignidad y que de una u otra forma han visto violados sus derechos a partir del estallido social del día 18 de octubre que se mantiene hasta el día de hoy. Asimismo, nuestra dedicatoria se extiende a quienes se han mantenido de pie, luchando por lo que es justo, arriesgando sus vidas y demostrando que como sociedad, no estaremos tranquilos hasta que haya justicia. Al día de hoy, el número de víctimas fatales y de personas que han sufrido algún tipo de daño o mutilación no ha dejado de crecer, el número de víctimas de la represión alcanza cifras que generan en nosotros intranquilidad, angustia. Nuestra dedicatoria se extiende a quienes nos mantenemos en esta lucha esperando un futuro mejor, un futuro al que esperamos contribuir de alguna forma. La realización de esta investigación no fue algo fácil, desde el estallido social se volvió cada vez más difícil mantener nuestras mentes centradas en el trabajo que esta implica, pero seguimos con determinación y con la esperanza de que algún día todo esto cambie.

A su vez agradecemos a las y los profesores que en algún momento nos entregaron sus comentarios sobre el trabajo de esta investigación, ya que aportaron de manera significativa a la mejora de este largo proceso de aprendizaje. Por otro lado agradecemos particularmente a nuestra profesora guía, Carmen Sepúlveda por invitarnos a participar de este proyecto, ya que tuvimos la oportunidad de realizar una investigación dentro de un tema de gran interés para nosotros y que nos permite darle una mayor visibilidad a lo que estamos haciendo. Además, agradecemos a todos quienes tuvieron la disposición de participar de nuestra investigación, ya que sin ellos, esto no habría sido posible.

Agradecimientos.

Mis agradecimientos son para todas aquellas personas que han hecho de mi la persona que soy hoy en día. A todas aquellas personas que me apoyaron en las decisiones que tomé, que compartieron mis logros como si fueran suyos, a esas personas que estuvieron cuando no supe si podría seguir, cuando todo se estaba derrumbando y me tendieron una mano. Extiendo mis agradecimientos y dedicatorias a esas personas que me hubiera gustado que estuvieran, pero que no pudieron estar, esas personas que en vida me enseñaron lo que es luchar, me enseñaron lo que es correcto, me enseñaron valores, me enseñaron a ser mejor de lo que fui en otro momento. Agradezco a esas personas que han hecho de este viaje llamado vida, un camino lleno de aprendizajes, de buenos y malos momentos. El día de hoy, veo al mundo de una manera distinta y no es solo por lo que yo he logrado, es por lo que me aportaron las distintas personas que recorrieron esta travesía conmigo. Hago agradecimientos especiales a: mi madre por ser quien es y enseñarme a ser quien soy; a mi hermano por ser uno de mis más grandes referentes; a mi abuelo, quien aportó toda su sabiduría de vida y mucho más; a mi abuela, por esos almuerzos de cada semana, antes o después de cada clase; a mi padre porque independiente de todo, ha estado conmigo a su manera; a mis amigos de vida, que ya saben el porqué de esta mención; a mis profesores de historia e inglés del colegio, ya que en ese entonces fueron los únicos que depositaron su confianza en mí y me ayudaron a entender de lo que era capaz. También hago una dedicatoria para Fresia Hernández, fallecida el año 2013 víctima de cáncer, quien fue, es y será una parte importante de mi vida y que al igual que mi abuelo, me hubiera gustado que estuvieran en este momento.

“Soy un niño grande, con aspiración de gigante”

*Valentín E. Hernández Barra.
Diciembre, 2019.*

Agradecimientos.

Mis agradecimientos van en primer lugar para mi familia, por depositar su confianza en mí y enseñarme a seguir mis sueños, agradezco a mi padre por enseñarme que no se necesita un lazo sanguíneo para querer y cuidar a una persona, a mi hermano por entregarme un motivo por el que luchar cada día, a mi abuela por ser una segunda madre y uno de los pilares de mi vida y por su puesto a mi madre por enseñarme que aunque la vida sea difícil se puede ser feliz y por dar la pelea y criarme sola a pesar del fallecimiento de mi hermano gemelo a días de nacer, así mismo, le dedico este trabajo a él, a Alexander, ya que hago esto por ambos, con la responsabilidad de cumplir mis metas por que no viviste para cumplirlas a mi lado.

En segundo lugar, agradezco al movimiento social del año 2011 por abrirme los ojos y enseñarme que la injusticia no es normal, agradezco al escultismo por enseñarme a ser mejor persona y por enseñarme que el mundo puede mejorar, lo cual veo sábado a sábado en mi trabajo con las y los beneficiarios, agradezco a los profesores que me enseñaron que ser pobre no era un impedimento. Gracias a todo esto llegue a esta carrera, por lo cual agradezco estas experiencias que dejaron su marca y guían mi futuro.

En tercer lugar, agradezco a mis amigos y amigas, por los momentos de felicidad, por las experiencias y por enseñarme a no rendirme en la vida, agradezco también a Francisca, mi compañera de vida, mi mejor amiga y mi mayor fan, gracias por apoyarme en todo lo que hago, por ayudarme a aceptarme a mí mismo y por estar conmigo a pesar de lo difícil que soy.

Por último, me agradezco a mí mismo por no perder la esperanza y seguir dando la pelea a pesar de lo difícil que ha sido la vida en estos 24 años, espero nunca perder esa perseverancia.

Christopher Andrés Ponce Rodríguez

Diciembre, 2019

Contenido

Resumen ejecutivo	5
Introducción	7
I. Definición del problema de investigación	9
1. Antecedentes.....	9
2. Justificación.....	14
3. Objetivos.....	15
4. Supuestos de investigación.....	16
II. Marco teórico	17
1. Experiencia y significado: una perspectiva desde las concepciones.....	17
2. Democracia, más allá de una forma de gobierno.....	19
3. Democracia en las escuelas: rol de la escuela en Chile.....	23
III. Marco Metodológico	28
1. Metodología de investigación.....	28
2. Temas generadores.....	30
3. Técnicas de Recopilación de la información.....	30
4. Selección de los informantes.....	31
5. Trabajo de campo.....	32
6. Alcance y limitaciones de la investigación.....	33
7. Método de análisis.....	33
8. Criterios de rigor ético y científico.....	34
IV. Resultados	36
1. Concepción de democracia.....	36
2. Concepción de democracia en la escuela.....	41
3. Experiencia de democracia en la escuela.....	45
V. Discusión	58
1. Particular subvencionado.....	58
2. Municipal.....	63
3. Municipal Emblemático.....	66
4. En síntesis.....	70
VI. Conclusiones y recomendaciones	72
Referencias	76
Anexo	80
1. Carta Gantt.....	80
2. Pauta de entrevistas.....	81

Índice de tablas y mapas

I. Tablas.

1. Tabla nº1: criterios para entender la democracia según Dahl.....21
2. Tabla nº2: Criterios de rigor ético y científicos.....34

II. Mapas de análisis.

1. Mapa de análisis de experiencias: estudiantes.....46
2. Mapa de análisis de experiencias: profesores.....51

Resumen ejecutivo

En Chile, diversos han sido los acontecimientos que han dejado entrever las promesas incumplidas de la democracia, las cuales han sido retratadas en distintas manifestaciones, algunas de estas enmarcadas en el área de la educación. Es por esto que surge la necesidad de estudiar cuáles son las concepciones de democracia en estudiantes y profesores de Santiago de Chile, debido al protagonismo que han tomado en los últimos años y la importancia de las escuelas como un espacio donde se reproduce la sociedad por medio de la relación enseñanza-aprendizaje. Para esto, se consideran los establecimientos municipales y particulares subvencionados debido a que son los de mayor presencia. Estas concepciones, permiten dar cuenta de cómo se aplica al mismo tiempo la democracia en las escuelas, pudiendo así comprender e identificar los elementos que dan forma a la democracia en estos espacios donde se forma a las futuras generaciones.

El presente estudio se inscribe en el marco del proyecto: La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la Justicia Social realizado por el Grupo de investigación justicia social y calidad de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid –GICE-UAM– y Demospaz, España, y utiliza el enfoque fenomenográfico, debido a que permite identificar significados y experiencias de los individuos a partir del contenido de su discurso, para lo cual fueron realizadas 10 entrevistas a estudiantes y 11 a profesores.

La selección de informantes es intencionada y en ambos casos, se utilizaron informantes de distintos establecimientos con la intención de obtener diversidad en los resultados. Parte de los resultados, arrojan que, en efecto, la democracia en Chile se concibe y se experimenta bajo una lógica representativa, no obstante, se incorporan distintas visiones que van desde entender la democracia como una forma de vida, hasta las relaciones con mi entorno y el acceso a la información - conocimientos-. Parte importante de los resultados, arrojaron experiencias por parte de estudiantes y profesores que dejan entrever que dentro de las escuelas no existe un ejercicio de la democracia efectivo, ya que en algunos casos se identifican prácticas autoritarias, intolerancia e incluso violencia. Del mismo modo, se cuenta con que tanto estudiantes como profesores, conciben la democracia desde una mirada más amplia, escapando de ser solo una forma de gobierno.

Cabe mencionar, que la recolección de los datos y el trabajo de campo finalizó un par de semanas antes del estallido social o rebelión del 18 de octubre de 2019, por lo cual, las concepciones de democracia, tanto de estudiantes como de

profesores y en el plano general o en las escuelas pueden haber variado debido a la situación actual del país.

palabras clave: concepción de democracia, democracia en la escuela, estudiantes secundarios, profesores.

Introducción.

En las últimas dos décadas, han sido diversos los acontecimientos que dejan en evidencia problemas relacionados al modelo democrático vigente en Chile. Algunos de estos acontecimientos, corresponden a movilizaciones, principalmente del área de la educación que han dejado en evidencia la desigualdad, la segregación y los problemas de funcionamiento a nivel infraestructural, institucional y estructural – siendo estos últimos, entendidos como el sistema imperante– de los establecimientos educativos. Dichas demandas, han sido levantadas por universitarios, secundarios e incluso profesores pertenecientes al sistema escolar y han dado cuenta de un sistema educativo que producto de distintas leyes implementadas en el pasado, generan dificultades tales como: falta de participación en elecciones de representantes en distintos niveles, desigualdad política, económica y social, y segregación. Para los fines de la presente investigación, el énfasis se sitúa en el espacio escolar, las personas que lo constituyen y los puntos de inflexión que pueden existir.

En acuerdo con distintos autores, se puede observar un evidente malestar generalizado respecto a la educación en Chile, malestar que se traduce en las demandas, que como fue mencionado, surgen en las últimas dos décadas. Estas dejan entrever algunas promesas incumplidas en materia de democracia y justicia social –equidad, igualdad de oportunidades, etc.–, siendo algunas de las demandas que evidencian problemas estructurales del sistema: eliminar la ley n°19.962 –Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE–, la cual fue sustituida por la ley n°20.370 –Ley General de Educación, LGE–; recuperación de un sistema educacional público y fin efectivo al lucro en las instituciones educativas; reformas a la educación municipal; cambios a la ley n°20.903 –Ley de Carrera Docente–¹; eliminación de la segregación de género e integración de formas educativas no sexistas y de calidad (Borri, 2016; Cox, 2012; Corvalán, 2013; Cañas, 2016).

A raíz de esta situación, surge la necesidad de dar cuenta de la incidencia que pueden tener las concepciones de democracia de las personas, en las problemáticas expuestas previamente. Para esto, surge la intención de aplicar el presente estudio en las escuelas, debido al papel fundamental que cumple esta institución en lo que refiere a la formación de futuros ciudadanos y que, como se explica a lo largo de la misma, tiene por objetivo reproducir un modelo dominante. Dicho esto, las instituciones que cumplen con un rol formativo, reproducen, a la vez,

¹ Para mayor información, visitar el sitio web <http://www.colegiodeprofesores.cl/2019/04/11/por-transparencia-en-las-pruebas-de-la-carrera-docente-protesta-nacional-este-23-de-abril/>

el modelo democrático vigente en Chile con las fortalezas y debilidades que conlleva. En este estudio se ha de considerar el contexto de las escuelas circunscrito en un sistema educativo que es reflejo del funcionamiento democrático a nivel de Estado.

Teniendo en cuenta esta mirada, es que se vuelve necesario profundizar en cómo se concibe la democracia en las escuelas a partir de dos actores fundamentales de las mismas –estudiantes y profesores–, de modo que se pueda lograr un acercamiento hacia qué significa, cómo se vive y de qué formas se experimenta la democracia a partir del contenido discursivo de los actores ya mencionados.

I. Definición del problema de investigación.

1. Antecedentes.

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015) –en adelante PNUD–, en Chile, el 67% de la población prefiere la democracia por sobre cualquier forma de gobierno. A su vez, un 68% identifica deficiencias de la democracia como forma de gobierno. Las personas interpelan la forma que adopta la administración del Estado por los gobiernos democráticamente electos y que se traduce en un cuestionamiento respecto a cómo se están haciendo las cosas.

El tipo de democracia vigente en el país corresponde a una de tipo representativo. No obstante, han existido iniciativas a nivel de políticas públicas que han dejado entrever de manera implícita, un acercamiento a un modelo participativo. Pero, ¿qué caracteriza a cada forma de gobierno democrático, tanto representativo como participativo?

Como expone Vidal de la Rosa (2010), existen tres principios fundamentales en torno a la democracia representativa. El primero es el de *bien común*, el segundo el de *voluntad general* y el tercero guarda relación con la existencia de normativas políticamente racionales que median las pautas de acción. Lizcano-Fernández (2012), explica que lo que caracteriza a los regímenes políticos democráticos directos o representativos –RPDD o RPDR respectivamente–, es el poder de la comunidad política, es decir, en un RPDD el poder que ejerce dicha comunidad es mayor que en un RPDR. Al respecto, el autor menciona que “*cuanto más poder tienen los representantes menos poder tiene la comunidad política*” (p.164), debido a que la comunidad política le atribuye su poder a un representante. El autor afirma que este poder ejercido por la comunidad política en mayor o menor grado, influye directamente en dos aspectos: “*el número de decisiones vinculantes tomadas por la comunidad política y los representantes, y el control de la comunidad política sobre los representantes*” (p.165). Por lo tanto, en un RPDR, el poder queda reducido solo al voto, invalidando otras formas o instancias de ejercicio democrático, lo cual otorga una posible explicación al por qué en Chile se entiende la democracia como una forma de gobierno.

Sobre la democracia participativa, Silva (1997), expone que esta consiste en “*que sean los propios ciudadanos los que adopten las decisiones, sin abarcar necesariamente la totalidad de los procesos de decisión, pero en todo caso una proporción importante de ellas*” (Silva, 1997), es decir, que la democracia participativa más que buscar representatividad propiamente tal, busca dotar a los

ciudadanos de espacios de participación efectiva, y que estos tengan injerencia en la toma de decisiones. En el ámbito legal, en Chile existen iniciativas que implícitamente parecen inclinarse hacia una democracia participativa, por ejemplo la implementación en el año 2011 de la ley n°20.500² –sobre asociaciones y participación ciudadana–, que tiene por objetivo garantizar la participación de los ciudadanos en la gestión pública –la toma de decisiones–, además, durante el año 2015 se comenzó a gestar un proceso de *Asamblea Constituyente*³, cuyo fin fue la participación ciudadana en la elaboración de una nueva constitución. Esta última iniciativa, si bien, generó espacios de debate que buscan participación, no logró concretarse.

Al hablar de cómo se percibe la democracia, un 44,6% de las personas declara percibir grandes problemas, seguido por un 31,2% que indica que existen pequeños problemas (Latinobarómetro, 2018). Existe entonces, una evidente desafección, que se deja ver en instancias de participación electoral. Particularmente en las últimas elecciones presidenciales, de un universo de 14.308.151 personas habilitadas para votar, un 51% se abstuvo de participar de dicha elección (Serval, 2017). Entonces, se puede asumir que parte del problema central, radica en que se concibe la democracia como una forma de gobierno, quedando reducida a procesos de elección de representantes y/o conformidad con los representantes de la esfera política. Sin embargo, la democracia, contempla dos aristas fundamentales existentes en toda sociedad, lo político y la política.

Por un lado, lo político corresponde a una manifestación de contenidos discursivos en prácticas cotidianas, mientras que la política, aquellos aspectos estructurales –o bien, institucionales–, en los que se materializa lo político (Díaz, 2003). En base a estas premisas y en concordancia con el foco de interés de la presente investigación –la educación, por ende, los jóvenes como uno de sus actores relevantes–, Castillo (2016) afirma que estos se interesan más en lo político entendido como aquellos momentos que implican decisiones colectivas o adherir a una forma de pensamiento –sin necesidad de participación formal y/o activa–. Al mismo tiempo, muestran un estado de desafección con lo institucional, es decir, la política.

La desafección mencionada por Castillo, también fue trabajada en la Octava Encuesta Nacional de Juventud (2015), se afirma que en los jóvenes ha disminuido

² Para más información consultar el sitio web: <http://participacionciudadana.subdere.gov.cl/ley-20-500>

³ Para más información consultar el sitio web: <https://www.asambleaconstituyentechile.cl>

la participación en procesos electorales, entendidos como el ejercicio democrático por excelencia de una democracia representativa. No obstante, han aumentado otras formas de participación política, principalmente aquellas que implican alguna forma de acción colectiva, debido a la confianza que generan estos espacios de influencia directa y activa a nivel sociopolítico. En cifras, la encuesta entrega que un 42% de la población joven, indica estar insatisfecha o muy insatisfecha con la democracia en Chile, entendida como forma de gobierno.

La importancia de delimitar lo político y la política radica en que estos serían aspectos fundamentales para entender de manera crítica el ejercicio de una democracia representativa. Tal y como señala Díaz (2003) comprender lo político y la política *“permite que centremos la mirada en la democracia como estilo de vida complementaria a la democracia como forma de gobierno”* (p.53), dando una aproximación más clara a otra forma de entender la democracia desde la cotidianeidad y no solo como una forma de gobierno. Bajo esta lógica, las demandas educacionales serían una manifestación de lo político y la disminución en la participación, estarían relacionadas con una desafección manifestada en la política.

Al hablar de jóvenes y considerando el foco de esta investigación –concepción de democracia en las escuelas– y sumado a aspectos desde lo político y la política, es necesario realizar una aproximación a algunos puntos clave que moldean el sistema educacional vigente, y más específicamente, el sistema escolar chileno, ya que es el modelo educativo el que otorga los parámetros de funcionamiento bajo los cuales se amparan los distintos establecimientos.

El sistema escolar chileno ha pasado por grandes transformaciones, particularmente desde la dictadura hasta la actualidad, siendo algunas de estas: el paso de una educación de administración pública a una municipalizada, lo cual generó el auge de las escuelas privadas y el surgimiento de los colegios particulares subvencionados; la instauración de sistemas de evaluación estandarizados –SIMCE–; la implementación de la LOCE, entre otros cambios, los que dejaron como consecuencia la segregación dentro de la escuela y entre escuelas. Estas iniciativas no son modificadas sino hasta el año 2009, con el paso de la LOCE a la LGE, al cual se suma un cambio significativo que se produce el año 2014 con la reforma educacional, la cual da inicio a la disolución de las escuelas particulares subvencionadas, obligándolas a constituirse como privadas, públicas o de corporación (Corvalán, 2013; Moreno y Gamboa, 2014; Reveduc, 2015; Villalobos y Quaresma, 2015).

Las transformaciones sufridas en las últimas cuatro décadas y sus efectos nocivos quedan reflejados, tal y como muestra la Agencia de Calidad de la Educación (2013), en la percepción de participación existente dentro de las escuelas de Chile, la cual es descrita como la capacidad de los estudiantes para incidir en la toma de decisiones para la mejora del espacio escolar y su entorno, siendo escuchados y valorados. Los resultados, dejan en evidencia que la democracia, se vive de distintas maneras acorde al contexto, lo que se puede asociar a la segregación y separación de establecimientos bajo criterios de calidad, niveles socioeconómicos, entre otros.

Las cifras entregadas por la mencionada entidad, muestran que: en colegios municipales, el mayor porcentaje alcanzado con un 45,6% de los estudiantes considera contar con una participación escolar de nivel medio, seguido por aquellos que consideran tener una baja participación escolar –35,8%–. En el caso de los particulares subvencionados, el mayor porcentaje de los estudiantes obtenido con un 47,5%, considera tener una participación escolar media, seguida por aquellos que consideran que su participación es alta –36,3%–. Finalmente, en el caso de los particulares pagados, la mayoría de los estudiantes, alcanzada con un 66,3%, considera tener una alta participación escolar (Agencia de Calidad de la educación, 2013).

Lo expuesto hasta ahora, resulta contradictorio si se considera la forma en que los estudiantes aprenden sobre democracia, aprendizaje que, en el caso chileno, utiliza como base un curriculum con contenidos y/o aprendizajes mínimos esperados entregados por el Ministerio de Educación a los distintos establecimientos –sean municipales, particulares subvencionados o privados–. La forma en que se entregan estos contenidos puede presentar variación según el tipo de establecimiento, ya que en algunos casos se puede profundizar más en ciertas unidades, o bien, quitar importancia a otras.

Las bases curriculares de enseñanza media, particularmente de la asignatura *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* –que es donde se enseña sobre democracia–, cuenta con unidades donde se trabaja la democracia de manera directa o indirecta, unidades orientadas principalmente a la formación ciudadana y el ejercicio de la ciudadanía en un sentido que corresponde más bien a la administración del poder –o formas de gobierno–, además de agregar contenidos en los que se entiende el ejercicio de la ciudadanía a partir de la lógica de mercado, es decir, se enseña a ser clientes o consumidores (Ministerio de Educación, 2015; Ministerio de Educación, 2016).

Las bases curriculares, deben ser un eje importante a considerar para la implementación de nuevas políticas, a propósito de la desafección o desencanto que existe con el modelo democrático representativo, debido a que a través de la enseñanza y las relaciones existentes dentro de los establecimientos, es que se reproduce el modelo dominante, es decir, una democracia representativa.

La Agencia de Calidad de la Educación (2016), señala que en Chile, las escuelas trabajan unidades de ciudadanía en los ramos de historia y lenguaje. No obstante, en algunos establecimientos se incluyen talleres o se utilizan las horas de religión para fortalecer estos contenidos. Asimismo, tanto estudiantes como profesores señalan que las elecciones de directivas de curso y centros de estudiantes, sumado a la participación en consejos escolares, corresponden a espacios de participación internos. En otro sentido, se habla de espacios de participación externos tales como actos cívicos y actividades de vinculación con la comunidad. Todas estas instancias, tanto internas como externas, están sujetas al interés particular de cada establecimiento, puesto que queda a criterio de quienes lo administra, la posibilidad de facilitar y fortalecer dichos espacios de participación, lo cual se puede entender como un claro guiño a la presencia de un trabajo desde lo político y no desde la política.

Problematización.

La sociedad actual, es un claro ejemplo de desafección, la cual se manifiesta en distintas instancias o espacios, tales como: la baja participación en elecciones, los cuestionamientos al modelo democrático identificados en los estudios del PNUD, Latinobarómetro, la Encuesta Nacional de Juventud y la Agencia Nacional de Educación, además del desinterés relacionado con los componentes institucionales –la política–.

Al trasladar esto a las escuelas, cuya función principal es la de reproducir el modelo dominante propuesto por el Estado, se deja entrever que la desafección y la falta de participación se producen debido a esta reproducción, ya que, al estar el modelo dominante guiado por una democracia representativa, con una baja participación vinculante, no se logran cumplir las expectativas y promesas de estas instituciones con las personas, por lo cual se generan fortalezas y debilidades que repercuten en la sociedad.

A nivel de gobierno, un sistema democrático representativo que no apunta a la participación, se reproduce en las escuelas con todas las implicancias con las que cuenta. Dicho de otro modo, se está reproduciendo un sistema que genera

desafección, segregación y distintas problemáticas a nivel de sociedad como fue visto en el estudio de percepción de participación en las escuelas, donde aquellos que pertenecen a escuelas de mayores recursos, principalmente del sector privado, perciben mayores niveles de participación, mientras que en establecimientos municipales –que cuentan con menos recursos–, la situación es inversa, volviéndose esto último un claro ejemplo decidor de la desigualdad y los problemas de participación presentes en la realidad chilena.

Al contemplar todos estos aspectos, se vuelve necesaria una comprensión de la forma en que se concibe la democracia en las escuelas por parte de sus actores principales –estudiantes y profesores–, puesto que al ser la escuela la institución más importante para la reproducción de un sistema dominante, la forma en la que sus miembros conciben la democracia, da cuenta de la sociedad que se está forjando. Lo cual a través del discurso que cada uno tiene, entregaría señales de cómo se entiende, qué significa, cómo se experimenta y qué diferencias existen entre cada uno de los actores, ya sea entre pares o entre estamentos. Además, resulta interesante conocer las concepciones de estudiantes y profesores en sus respectivos contextos educativos, lo cual sirve para dar cuenta de cómo la concepción de democracia se interrelaciona con la democracia en las escuelas. Respecto a los estudiantes, es vital destacar la relevancia que estos tienen, debido a que serán los futuros ciudadanos y las generaciones de recambio para el país, siendo además, el estamento de mayor volumen dentro de los establecimientos, a la vez que, el rol del profesor como formador es fundamental para entender el trabajo que se está realizando en los espacios educativos. Es en torno a todo lo mencionado, que nace la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cuáles son las concepciones de democracia de estudiantes y profesores de establecimientos municipales y particulares subvencionados en Santiago de Chile?

2. Justificación.

La escuela en particular, es un espacio donde conviven y se relacionan día a día adultos y jóvenes de distintas edades, lo que genera un ambiente enriquecedor para los fines del estudio, ya que al ser la escuela un espacio reproductor de los intereses del gobierno plasmados en el Estado, este espacio se vuelve óptimo para la obtención de resultados, ya que pueden guardar un carácter intergeneracional que se respalda en la diversidad de informantes con la que se cuenta.

A esto se suma el hecho de que parte esencial de la democracia, apunta más allá de una mera forma de gobierno, ya que también contempla relaciones interpersonales, relaciones con el entorno, valores, entre otros rasgos. Por lo cual, la realización de este estudio permite un acercamiento a aquellas características de la democracia que las personas comprenden por fuera de la visión de una democracia como forma de gobierno, además de ayudar a la identificación de experiencias que los y las informantes consideran democráticas, permitiendo así conocer lo que es y no es democrático para ellos y ellas –particularmente en el espacio escolar–.

Al realizar este estudio con un enfoque fenomenográfico es posible identificar aspectos de la democracia, desde aquello que las y los informantes dicen por medio de su discurso, y bajo esa misma lógica, ir profundizando en los aspectos descritos a medida que se realiza la obtención de la información, permitiendo así, contar con una visión más completa de aquello que están señalando, ya que se le añade un contexto y no es solo una mención de algo.

Por último, este estudio se enmarca dentro de un proyecto internacional que busca la mejora de los aspectos democráticos dentro de los espacios escolares, por lo cual, se vuelve relevante al ser parte de un estudio que puede transformar la forma en la que se desarrolla la democracia dentro de las escuelas y a la vez permite una comprensión de las concepciones democráticas dentro de los espacios escolares, que ayuda a detectar fortalezas y debilidades que pueden ser consideradas en la formación de un proyecto institucional o de mejora del ambiente escolar.

3. Objetivos.

General.

- Comprender las concepciones de democracia de estudiantes y profesores de colegios municipales y particulares subvencionados en Santiago de Chile.

Específicos.

- Describir el significado de democracia en estudiantes y profesores de los respectivos tipos de establecimientos.
- Definir las experiencias democráticas en los respectivos establecimientos.
- Identificar las semejanzas y diferencias de concepciones de democracia según tipo de establecimiento.

4. Supuestos de investigación.

Para clarificar las expectativas que dan forma al presente estudio, es que se mencionan los 6 supuestos con los que parte esta investigación, con los cuales se espera obtener que estudiantes y profesores muestran un desinterés o poco conocimiento sobre las características que rodean y representan a la democracia, debido a la desafección existente en torno a la política; la existencia de un alto contraste según el tipo de establecimiento al que pertenecen los informantes, debido a que cuentan con distintos tipos de sostenedores; la existencia de una concepción generalizada de democracia como representatividad, debido al sistema democrático dominante; que profesores cuentan con una concepción de democracia más amplia que los estudiantes, debido a que tienen más experiencia; que los estudiantes presentan una resistencia o rechazo de la democracia, debido a su poco conocimiento sobre esta; que los estudiantes utilizan la violencia como expresión legítima de democracia, amparados en la constante participación de estudiantes en actos violentos en marchas y movilizaciones vinculadas sus establecimientos.

II. Marco teórico.

1. Experiencia y significado: una perspectiva desde las concepciones.

Para comprender las nociones de significado y experiencia, es necesario entender que ambos conceptos mantienen un estrecho vínculo debido a que, el significado que se atribuye a cualquier experiencia vivida, está anclado a lo que las personas conocen y, asimismo, la experiencia produce significados. Schütz (1993), afirma que: *“el significado que tal vivencia tiene para ellos es meramente una explicación de un aspecto de su propia experiencia”* (p.62). Este significado, según Schütz, está dividido en dos tipos, el objetivo –el significado directo de las cosas– y el subjetivo –aquél que se produce de manera subjetiva en la mente de quien interpreta–. En otras palabras, las personas comprenden las cosas primero, por lo que son –por ejemplo, un lápiz– y segundo, por la experiencia que tienen con estas –siguiendo el ejemplo, saber que el lápiz sirve para escribir o dibujar–.

Schütz (1993), también explica que el concepto de significado, relaciona la noción de acción con la idea de comprender el significado y los motivos que se le da a cada acción realizada por una persona ante sí misma o ante otro. Bajo esta lógica, *“La asignación de significado a las experiencias, que implica una mirada reflexiva sobre el acto por parte del actor o de los otros, es algo que solo puede aplicarse retrospectivamente, a actos ya realizados”* (Giddens, 1993, p.30), esto se traduce en que es necesario comprender los actos para llenarlos de significado, es decir, tener una experiencia previa con estos.

Giddens (1993), señala que estas acciones representan al mundo social, puesto que se producen en la relación con otros o en relación a lo aprendido de otros, a la vez que hace una crítica a Schütz, por señalar que este mundo social se comprende desde la persona en lugar de comprenderse desde la sociedad, que es la que constituye a las personas –desde una perspectiva sociológica–.

Berger y Luckmann (2001) plantean que el aprendizaje del significado es parte de los procesos de socialización, en los que se aprende –de los padres, la escuela y el trabajo– a tener una comprensión social de la sociedad y de las normas. Esta es la primera significación del mundo social, sin embargo, es necesario atravesar un segundo proceso de significación para que las personas aprehendan estas ideas, lo cual, se da por medio de la legitimación del conocimiento.

Esta legitimación, exponen Berger y Luckmann (2001), se da gracias a cuatro procesos: el primero, es el de validación de los valores y normas aprendidas de otros según el rol que estos ejerzan –ejemplo: padres, profesores, ídolos o todos a

la vez–; el segundo corresponde a lo aprendido de forma teórico-social, es decir, aquello que se enmarca dentro de la cultura, como los dichos, los mitos, la música, entre otros; el tercer proceso, es el de especialización o búsqueda de justificaciones que validen el actuar de los sujetos, el cual se puede dar por medio del aprendizaje o la búsqueda de conocimiento al respecto; finalmente, el cuarto, es el universo simbólico, que representa todo aquello que se encuentra fuera de la vida cotidiana –los sueños, anhelos, etc.–.

El universo simbólico, representa uno de los elementos más importantes para los autores, quienes señalan que: *“El universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo”* (Berger y Luckmann, 2001, p.125). Entonces, la suma de estos procesos, tiene como resultado la legitimación del conocimiento adquirido por las personas, es decir, que el significado que tienen de las cosas o fenómenos, es el óptimo para expresarse y comunicarse, puesto que cuenta con nociones de lo aprendido y lo vivenciado, por lo cual, se vuelve una representación de la experiencia personal en torno a la situación de comunicación a la que se enfrentan las personas.

La experiencia personal y con otros, es una parte fundamental para la comprensión del significado de las acciones, debido a que se emplea este significado para comunicarse y expresar lo que se desea ante otros. Mead (1973), explica esto por medio del yo, el mí y el otro generalizado, entendiendo el primero como la internalización de lo aprendido socialmente –como puede ser las normas o pautas sociales–, el segundo como el yo interno, es decir, aquello que depende solo de la persona y el tercero, como la comprensión de los otros como un solo organismo –el imaginario colectivo–, o bien, la capacidad de anticipar la acción de un otro para actuar en función de dicha acción con el fin de obtener el resultado esperado. Este otro generalizado funciona con la participación de todo el grupo –la sociedad–. Para complementar esta noción, el autor señala que:

Es en la forma del otro generalizado que los procesos sociales influyen en la conducta de los individuos involucrados en ellos y que los llevan a cabo, es decir, que es en esa forma que la comunidad ejerce su control sobre el comportamiento de sus miembros individuales; porque de esa manera el proceso o comunidad social entra, como factor determinante, en el pensamiento del individuo. (p.185)

En síntesis, la experimentación de las cosas, está representada por la experiencia que se tiene frente a algo, ya sea, la experiencia personal, simbólica o con otros. Esta experiencia se da por medio de acciones que producen un significado que a la vez, constituye lo que el individuo conoce de cada fenómeno que experimenta. Al estudiar la experimentación de la democracia, lo que se dice, guarda relación directa con lo vivido y su interpretación, según aquello que se vuelve más importante dentro de toda vivencia asociada al fenómeno de la democracia.

Entonces, la fenomenografía como método de investigación impulsado principalmente por Ference Marton, entra a estudiar las concepciones que las personas tienen sobre un fenómeno, concepción que se transmite a partir del contenido discursivo de la persona. No obstante, en este tipo de investigaciones, lo que importa no es el fenómeno propiamente tal, ni la persona, sino que el énfasis se sitúa en el significado y experiencia en torno al fenómeno (González-Ugalde, 2014).

González-Ugalde (2014), señala que a la hora de estudiar la experiencia de un fenómeno, se debe comprender que este cuenta con un aspecto referencial y uno estructural, lo cual explica al afirmar que:

El aspecto referencial se refiere a un objeto directo. Es el significado asignado a un fenómeno particular, que nos hace conscientes de que estamos experimentando el fenómeno como tal. Por otro lado, el aspecto estructural alude a cómo las personas abordan una acción. (pp.144-145)

Por lo que, conceptos como significado, experiencia y acción, se vuelven centrales para la comprensión de la experiencia vivida en torno a un fenómeno –para el caso de esta investigación, la forma en que se experimenta la democracia–. En síntesis, a partir del discurso que surge en torno a un fenómeno, se busca describir, comprender y analizar el contexto reflejado en lo que las personas dicen.

2. Democracia, más allá de una forma de gobierno.

La forma de gobierno vigente en Chile, corresponde a una democracia representativa. Esta forma de democracia apunta netamente a procesos de gobernabilidad y/o toma de decisiones mediante la lógica de elección de representantes (Lizcano-Fernández, 2012; Vidal de la Rosa, 2010), es por esto que surge la necesidad de salir de dicho entendimiento y abrir paso a otras formas de concebir la democracia y que ayuden a construir un concepto integral que escape de esa lógica de gobierno.

Esta forma de gobierno, cuenta con cuatro principios que se han mantenido invariables en el tiempo, siendo estos: quienes gobiernan son nombrados por elección con intervalos regulares; la toma de decisiones por los que gobiernan conserva un grado de independencia respecto a los deseos del electorado; los que son gobernados no pueden expresar sus opiniones y deseos políticos sin estar sujetos al control de los que gobiernan; las decisiones públicas se someten a un proceso de debate (Manin, 2006). Es decir, se reafirma la idea de que en una democracia representativa, la participación se reduce solo a la elección de un representante, quien una vez electo, concentra el poder de decisión y acción.

Habermas (1999), es uno de los tantos autores que critica la democracia representativa argumentando que los ciudadanos solo son receptores de las decisiones de los representantes, sin existir procesos vinculantes donde se vuelvan participes de las mismas. El autor propone la *política deliberativa* como una forma de subsanar los efectos adversos que genera dicha representatividad. La política deliberativa, o bien, democracia deliberativa, contempla en sus premisas principales que la sociedad debe operar en función de la discusión. Esto, es explicado a partir de la existencia de individuos o grupos con inclinaciones –personales o particulares–, que deben ser sometidas a discusión, donde las partes involucradas pasan por un proceso de deliberación sustentada en la argumentación, lo que tendría como efecto, la llegada a un punto de encuentro entre las posturas en juego, siendo el resultado final un consenso entre las partes involucradas.

Cabe destacar que, a nivel de sistema o estructura, el consenso al que apunta Habermas (1999), es alcanzado desde los individuos o grupos –desde las bases– que conforman una sociedad y sube hacia quienes gobiernan, a diferencia de la democracia representativa donde son aquellos que gobiernan, quienes imponen acuerdos, políticas o iniciativas a una sociedad, teniendo como resultado una jerarquía o subordinación de la sociedad. En esencia, la propuesta de democracia deliberativa de Habermas, se puede asociar con la antes mencionada iniciativa de asamblea constituyente que hubo en Chile, debido a que a través de la lógica de los cabildos o asambleas, se buscó levantar propuestas o iniciativas para construir una nueva constitución en base al consenso desde la sociedad y no desde quienes gobiernan.

Sobre la propuesta de democracia deliberativa, Habermas (1999) presupone la existencia de voluntad o predisposición de participar de dichos espacios de deliberación, donde si no existe voluntad, los espacios como tales no existen, generando así un problema, ya que un proceso deliberativo, requiere de distintos

elementos fundamentales para su funcionamiento, partiendo por la voluntad de participar, la formación integral y valórica de una sociedad, el establecimiento formal de los espacios de participación, entre otros.

Dahl (1999), propone algunos criterios que podrían contribuir a la implementación de una democracia deliberativa. No obstante, la propuesta del autor se desentiende del vínculo entre democracia y Estado, o bien, democracia como forma de gobierno, llevando la democracia a lo que él denomina como *asociaciones*. El autor afirma que “*el Estado ha constituido el foco primario de las ideas democráticas*” p.52), haciendo referencia a que la democracia va más allá y que puede ser un foco de estudio por sí sola. Entonces, el autor indica que las asociaciones refieren a conjuntos de individuos de distinta envergadura y que en una visión idealizada, contempla criterios que propician un ambiente democrático, los cuales son:

Criterio	Premisa
Participación efectiva	Todos los miembros o integrantes de una <i>asociación</i> deben contar con las mismas oportunidades de expresar sus puntos de vista ante otros miembros.
Igualdad de voto	En relación a las formalidades vinculadas a la política, cada miembro debe tener las mismas oportunidades de votar. Además, todos los votos deben ser considerados y contados como iguales.
Comprensión ilustrada	Todos los miembros de la <i>asociación</i> deben tener las mismas oportunidades para instruirse sobre políticas alternativas o decisiones dentro de la asociación. Para esto se deben considerar tiempos prudentes o límites razonables para dicha labor.
Control de la agenda	Cada miembro está facultado para decidir cómo y qué asuntos deben ser incorporados en la agenda – entendida como la agenda de trabajo que orienta las acciones a seguir–. La agenda se encuentra abierta a propuestas de los miembros de una asociación.

Tabla n°1, Fuente: (Dahl, 1999), elaboración propia.

Dahl (1999), al proponer dichos criterios, explica que la idea es que funcionen como estándares, entendiendo que en la práctica, jamás serán cumplidos en su totalidad, pero si se puede alcanzar un grado de cercanía a estos. Dicho de otro modo, para responder a la utilidad de estos criterios, el autor afirma que “*son tan*

útiles como pueda serlo cualquier estándar ideal, y son más relevantes y eficaces que muchos de ellos” (p.53).

Feu, Simo Gil, Serra y Canimas (2016), también tienen una propuesta en torno a estudios de democracia, la cual sitúan en el contexto escolar. Feu et al. sugieren cuatro dimensiones para estudiar la democracia en las escuelas, sin embargo, en el caso de este estudio son tomadas debido a que también son útiles para un estudio de democracia a nivel general. Estas dimensiones son: *gobernanza, habitanza, alteridad y ethos*, y responden respectivamente a formas de gobierno, condiciones de vida, reconocimiento de un *otro* y de *lo otro*, y finalmente, los valores y/o condiciones necesarias para la existencia de la democracia, siendo esta última, una dimensión importante, debido a que Feu et al. afirman que: *“el ethos democrático comprende el conjunto de valores, virtudes y capacidades que se deben promover entre los ciudadanos para que estos no sean objetivos pasivos de la política y puedan transformarse en ciudadanos activos” (p.461).*

Feu et al., al hablar de *la política*, traen nuevamente el debate sobre sobre lo político y la política. Es necesario recordar que lo político, refiere a decisiones colectivas tomadas en espacios cotidianos y la adhesión o expresión de contenidos discursivos manifestados en prácticas cotidianas en espacios de convivencia, cuyos valores o principios reguladores son la justicia, la igualdad, la solidaridad, la equidad y las relaciones simétricas, mientras que la política, corresponde a los aspectos más estructurales –como formas de gobierno–, los mecanismos que se utilizan –institucionalidad–, y los procedimientos –formas en las que se dota de legalidad y legitimidad a las dos anteriores–, permitiendo así la organización y convivencia de las diferencias y/o pluralidad (Díaz, 2003, Castillo, 2016).

Si bien, Feu et al. (2016), abordan el concepto de democracia a partir de la ciudadanía y la educación cívica, cabe destacar que el mismo puede ser llevado a distintos contextos, más allá del mero rol de ciudadano cuyo rol fundamental es la elección de representantes, se puede comprender bajo una mirada en que la democracia al ser estudiada bajo cuatro dimensiones, es más un fenómeno presente en la cotidianidad.

La democracia, entonces, se entiende desde una mirada multidimensional y/o transversal, es decir, no solo como el ejercicio de elegir representantes, sino que también se consideran aspectos como la existencia de acuerdos, el respeto del entorno –tanto a nivel social como espacial–, la presencia de valores, la igualdad de oportunidades y la existencia de espacios de participación. Abriendo el camino para

comprender cómo se concibe la democracia en las escuelas y qué elementos implícitos se encuentran en el discurso de cada actor –estudiantes y profesores–,

3. Democracia en las escuelas: rol de la escuela en Chile.

En Chile, al contar con un modelo económico neoliberal, además de una forma de gobierno correspondiente a una democracia representativa, existe cierto grado de condicionamiento hacia el funcionamiento de las instituciones. Las escuelas son un claro ejemplo de esto, debido a que se rigen bajo los parámetros que impone cada uno de esos rasgos –democracia representativa y neoliberalismo–. Para hacer el vínculo entre ambos rasgos, Apple (1999), señala que al existir una redefinición de la democracia propiamente tal, apuntando más hacia una lógica económica de libre mercado, se pierde el foco de la misma. En el caso chileno, esto se traduce en la presencia de una educación de mercado que opera bajo lógicas económicas, más no como un derecho, el autor menciona que a raíz de esto, comienzan a aparecer elementos como firmas privadas, créditos, comercialización de los medios y los materiales y el abandono de la educación pública en pro de lucrar con la misma.

El sistema educacional chileno, opera bajo la lógica de libre mercado que señala Apple (1999), lo cual se puede ver ejemplificado en la amplia presencia y preferencia de colegios particulares subvencionados o privados, por sobre la educación municipal. Dejando de lado el significado de democracia amparado en lo que el autor menciona como *“las formas en que la vida política e institucional moldea la participación equitativa, activa, difundida y plenamente informada”* (p.155).

Ahora bien, al centrar el debate en torno a la democracia en las escuelas, se obtiene que si la escuela como institución funcionara bajo principios o parámetros democráticos fundados más allá de una lógica de mercado, el resultado se vería reflejado en la composición y funcionamiento de la sociedad, respecto a esto, Apple (1999) afirma que: *“Las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por casualidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia”* (p.24). La interrogante que surge en esta afirmación, apunta hacia quiénes son entendidos como *educadores*, puesto que no depende solo de los docentes la labor educativa, sino que es un trabajo interdisciplinario y multiestamental, por lo cual la democracia no solo sería aprendida en el aula. Para esto, Apple, explica que existen dos líneas de trabajo, una que apunta a crear espacios democráticos que configuren la vida en la escuela, y la otra, correspondiente a la creación de un currículum que propicie experiencias democráticas a los jóvenes.

La democracia en la escuela, se traduce en “*un intento genuino de respetar el derecho de las personas a participar en la toma de decisiones que afectan su vida*” (Apple, 1999, p.25). En consecuencia, la democracia en las escuelas debiese operar en función de reproducir un modelo participativo, donde los involucrados se vuelvan protagonistas del espacio en que se encuentran y las situaciones que los afectan.

Bajo esta idea de cómo se concibe la democracia en las escuelas, es necesario dar cuenta de qué es lo que obstaculiza su correcto desarrollo. Bourdieu (2001), afirma que la educación –por lo tanto, la escuela–, es una de las tantas instituciones que tiene por objetivo imponer y reproducir un modelo dominante. Respecto a esto último, el autor denomina esta situación como *arbitrariedad cultural*, la cual hace referencia a la imposición de una cultura por medio de la educación. A su vez, la arbitrariedad cultural corresponde a una forma de violencia simbólica, que opera por medio de la *acción pedagógica*.

La *acción pedagógica*, menciona Bourdieu (2001), corresponde a la forma en que la cultura es impuesta, es decir, la formación escolar. Esta *acción pedagógica*, afecta tanto a estudiantes como a profesores, ya que, en ambos casos se amoldan y acogen enseñanzas y/o aprendizajes esperados que son impuestos, en los que ninguno de los estamentos mencionados tiene mayor injerencia. A su vez, los aprendizajes ofrecidos/recibidos, dependen del tipo de establecimiento y el foco que este tenga, lo cual es señalado por el autor al afirmar que “*lo que se impone y de aquellos a quienes lo impone, corresponde más completamente, aunque siempre de manera mediata a los intereses objetivos (materiales, simbólicos y en el aspecto aquí considerado, pedagógicos de los grupos o clases dominantes)*” (Bourdieu, 2001, p.22).

Llevado a un ejemplo de la realidad chilena, un colegio particular subvencionado con excelencia académica, cuyo interés apunta a mantener altos puntajes en la Prueba de Selección Universitaria –o bien PSU–, ofrecerá una formación distinta a la de un colegio municipal situado en un contexto de vulnerabilidad, formación que presenta diferencias en torno a las oportunidades con las que cuenta cada establecimiento. Este ejemplo respalda la idea propuesta por el autor de entender la acción pedagógica como un proceso de formación social que además, ejerce una forma de violencia simbólica, en tanto las escuelas en el proceso de formación, reflejan una carga ideológica, intereses estructurales y expectativas puestas sobre quienes están siendo educados.

La *violencia simbólica*, es ejercida por quien Bourdieu (2001), denomina *autoridad pedagógica*, cuya definición refiere a todas aquellas figuras de autoridad existentes en una lógica de comunicación o relaciones sociales, donde se producen e internalizan distintos aprendizajes. Esta autoridad pedagógica, puede estar representada por el encargado de la acción pedagógica –ya sean padres, profesores u otros–. Por lo tanto, la violencia simbólica ejercida, se muestra a través de la subordinación de un individuo, ya que se impone o inculca una gama de conocimientos, valores u otros, a quien está en un proceso de formación social.

En resumen, tanto estudiantes como profesores se encuentran sujetos a la arbitrariedad cultural, la cual además, resalta el déficit de un modelo educativo donde existen diferencias considerables en la formación que ofrece, dependiendo del tipo de establecimiento, el contexto en el que se encuentre y la cultura dominante que se busca reproducir, lo cual se contradice con la idea de democracia en la escuela propuesta por Apple (1999).

Bajo esta lógica, ¿qué tan democrática se puede considerar la escuela? Lo cierto es que depende de quién es el protagonista, ya que, como señala Bourdieu (2001) *“los significados que definen objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es sociológicamente necesaria en la medida en que esta cultura debe su existencia a las condiciones sociales de las que es producto”* (p.23), dejando entrever que los significados, si bien, se encuentran enmarcados en una cultura dominante, pueden variar dependiendo del contexto en el que se circunscriben.

El caso de la democracia en las escuelas chilenas –enmarcadas en un contexto formado por distintos procesos históricos–, se ve sujeto a distintas transformaciones, transformaciones que en su mayoría afectan la participación de los actores dentro de las comunidades educativas y que además fortalecen las relaciones de poder jerárquicas. Algunas de estas transformaciones parten en los años 80 con la privatización de la educación, la municipalización y la subvención por estudiante; se implementa una nueva constitución que limita el derecho a la participación; se vuelve a permitir el funcionamiento de Centros de Alumnos y de Padres, pero queda reducido a espacios o ámbitos acotados; llegada la década del 90, con la entrada en vigencia de la LOCE, se deja de reconocer la participación y la capacidad de incidir como derecho fundamental de los actores situados en una comunidad educativa; durante la década del 2000, se implementan reformas que se amparan en iniciativas que buscan la participación ciudadana, instruyendo a los distintos ministerios para recoger demandas de la población e informar sobre las

políticas públicas implementadas, además se forman los Consejos Escolares (Muñoz, 2011).

Uno de los problemas derivados de las transformaciones y el contexto en el cual se gestaron algunas de ellas, es el arraigo de una cultura escolar basada en el autoritarismo y las jerarquías. Esta cultura, recorre distintos niveles de relaciones dentro del establecimiento, ejemplo de esto son las escuelas municipales, las que reproducen este autoritarismo desde la municipalidad hacia la dirección, desde la dirección hacia los miembros de la comunidad educativa, etc., atravesando de manera transversal tanto lo administrativo como lo pedagógico (Muñoz, 2011; Courard, 1998).

Muñoz (2011), señala que el Ministerio de Educación ha diseñado distintas estrategias en torno a las acciones que se deben desarrollar en los establecimientos y sus organizaciones. No obstante, en dichas estrategias se omite el hecho de que cada establecimiento se sitúa en un contexto específico y goza de características propias de dicho contexto –las cuales son políticas, sociales, económicas, etc.–. Esta situación, resulta contradictoria si se habla de democracia en las escuelas, debido a que uno de los principios es el de reconocer los aspectos propios y permitir la participación en la construcción de lo denominado como *la escuela que queremos*.

La democracia representativa se ha instalado en las distintas escuelas, moldeando su estructura y funcionamiento. Muñoz (2011), afirma que *“No se generan procesos participativos sustantivos y deliberativos, que permitan que los propios protagonistas busquen formas de organización más pertinentes a su contexto y necesidades”* (p.123). Esto último se traduce en que se promueve una participación basada en la lógica de elegir a alguien que decida por el resto y este alguien, a su vez, no tiene mayor injerencia en decisiones de gran peso a nivel de comunidad escolar, debido a que como señala la autora *“las escuelas y liceos no son reconocidos como espacios de micropolítica, en donde se generen relaciones de poder, diversidad de metas, disputa ideológica, conflicto, intereses, actividad política y control”* (p.123).

La democratización de las escuelas chilenas, debe pasar por cambios que apunten hacia un avance en lo que refiere a procesos participativos, haciendo que estos involucren el diálogo, la generación de espacios de reflexión crítica que permitan que los miembros de la comunidad escolar doten de nuevos significados a las organizaciones y la cultura escolar, permitiendo un funcionamiento autónomo

de las distintas organizaciones y en consecuencia, que estas se vuelvan participes en la toma de decisiones. Asimismo, se requiere que existan espacios y tiempos que permitan esta participación, además de autodeterminación o voluntad propia, ya que no solo basta con que se faciliten ciertas condiciones, sino que debe existir una cultura en la que los miembros se interesen por volverse participes y protagonistas de sus comunidades escolares (Muñoz, 2011).

III. Marco Metodológico.

Para responder al objetivo general de la presente investigación, el cual corresponde a *comprender las concepciones de democracia de estudiantes y profesores de colegios municipales y particulares subvencionados en Santiago de Chile*, es necesario utilizar ciertos elementos metodológicos que guíen la investigación hacia lo que se busca conocer a través de las concepciones.

Al ser las concepciones de democracia en torno a significados y experiencias por parte de los individuos en cuestión –estudiantes y profesores– es que se vuelve necesario aplicar una metodología que permita conocer la subjetividad y cómo esta moldea dicha concepción. Del mismo modo, es necesario que los individuos relaten a través de sus propias experiencias cuáles han sido las experiencias democráticas o qué prácticas democráticas pueden identificar en el contexto de escuela.

1. Metodología de investigación.

El presente estudio se inscribe dentro de la metodología cualitativa de la investigación, puesto que su fin último consiste en estudiar el significado del fenómeno –Concepción de Democracia– por medio de la interpretación de la realidad, la cual se entiende a través de lo que los informantes relatan en base a sus experiencias y el contexto en el que las desarrollan –que para esta ocasión, es el contexto escolar–, entregando así una visión subjetiva de la realidad (Rodríguez, Gil y García, 1999).

El aporte de ésta metodología radica en la comprensión parcial de la realidad o dicho de otra forma “captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista” (Ruiz, 2009; p.17), lo cual se entiende como las vivencias o experiencias de los informantes en su entorno natural. Por lo cual, ésta metodología permite la generación de conocimiento empírico, puesto que se obtiene la información desde el significado y experiencia –Concepciones– que los protagonistas reconocen según sus distintas realidades. Es por esto que la información es directa y representa una realidad libre de manipulación o estimulación por parte de los investigadores (Hernández, Fernández y baptista, 2014).

A su vez, esta investigación es de tipo descriptiva, puesto que describe las concepciones de los sujetos sobre democracia, buscando comprender la realidad de los informantes, a través de lo que relatan desde su experiencia. Dado esto se utiliza un enfoque fenomenográfico de la investigación cualitativa, el cual trabaja con la concepción de los fenómenos a estudiar –Democracia en la escuela– por medio

de lo que los sujetos dicen de estos en base a su experiencia, considerando los elementos referenciales –el que– y los elementos estructurales –el cómo–, que se manifiestan en las respuestas de los sujetos. Cabe destacar que esta comprensión se realiza desde cómo se concibe colectivamente el fenómeno, mas no desde la percepción individual de este, dado que este diseño de investigación busca comprender al fenómeno a través de lo experimentado por los sujetos, para construir así de manera parcial, la experiencia del fenómeno (González-Ugalde, 2014).

El enfoque fenomenográfico, no debe ser confundido con el fenomenológico, puesto que, en este último, se tiene acceso al mundo a través de la experiencia, volviéndose contraproducente para los fines de esta investigación, ya que no se separa lo que se experimenta de la experiencia propiamente tal. Por su parte, la fenomenografía se enfoca en entender las experiencias y significados manifestados a través del contenido discursivo de quién las experimenta. Este contenido, da cuenta de significados y experiencias vividas por el informante de acuerdo al contexto en el que se encuentra y al rol que ocupa en dicho contexto. Bajo esta lógica, la fenomenografía apunta a conocer las concepciones en torno a un fenómeno –en este caso, democracia en las escuelas–, para construir una visión panorámica vista desde distintas perspectivas y apegada a lo que el informante menciona sobre el fenómeno. Al mismo tiempo, este enfoque permite construir una visión general a partir de aquellos rasgos que coincidan entre los informantes, permitiendo una aproximación a la intersubjetividad en torno al problema estudiado.

Marton (1981) explica la diferencia entre fenomenología y fenomenografía a través de un ejemplo inspirado en el poder político, ya que un estudio basado en la fenomenología, apuntaría solamente a algo que llegamos en relación al poder político, mientras que en la fenomenografía –que es el enfoque que da forma a la presente investigación–, el sentido apunta a estudiar cualquier cosa que se pueda decir acerca de cómo las personas perciben, experimentan y conceptualizan el poder político. Si lo llevamos al contexto de este estudio, el estudio fenomenológico sobre concepciones de democracia, se enfocaría a conocer específicamente eso, no obstante, el fenomenográfico apuntaría a conocer las experiencias, percepciones y conceptualizaciones que las personas tienen en torno a la concepción de democracia como un contexto específico.

De este modo, el enfoque fenomenográfico, permite conocer qué es lo que se dice en torno a un fenómeno, dando cuenta de los significados y experiencias, los cuales se manifiestan a través del contenido discursivo presentes en cada

informante, sin necesidad de utilizar técnicas como observaciones participantes o no participantes, debido a que se prioriza el contenido del discurso y como este da cuenta de las concepciones. Además, facilita la realización de entrevistas, debido a la cantidad de informantes considerados para la presente investigación.

Para este diseño de investigación, la selección de los informantes debe ser lo más diversa posible, a modo de aportar a una comprensión, que revele los elementos menos y más relevantes sobre el fenómeno, ya que, el diseño fenomenográfico busca explicar los fenómenos de forma parcial, para luego hacer algo con los resultados, en lugar de entregar la comprensión global de lo que se estudia (González-Ugalde, 2014).

2. Temas generadores.

Si bien, en la fenomenografía no se utilizan categorías de análisis previo, se debe considerar el tema generador de esta investigación, el cual corresponde al fenómeno a estudiar y que guía la búsqueda de información en el análisis de las entrevistas, este tema es:

Concepción de democracia: lo cual refiere al estudio del significado de democracia por medio de aquello que se dice sobre esta y su relación con las experiencias vividas en torno a esta, para así obtener un resultado implícito y explícito de lo que los informantes entienden por democracia

3. Técnicas de Recopilación de la información.

El instrumento a utilizar en ésta investigación para recopilar información corresponde a la entrevista fenomenográfica, la cual consiste en la realización de preguntas abiertas sobre el tema a estudiar –en este caso la concepción de democracia– que permitan que el sujeto se sienta libre de hablar de lo que le acomode en relación a la experiencia vivida sobre dicho tema o fenómeno. Estas preguntas abiertas o generadoras deben ir acompañadas de preguntas de seguimiento, en las que se solicite ampliar la información entregada, con el cuidado necesario para evitar que el entrevistado se sienta interpelado o que sienta que su respuesta es errónea (González-Ugalde, 2014).

Para llevar a cabo la entrevista fenomenográfica, es necesario tener una lista de preguntas auxiliares en caso de que el sujeto no se sienta cómodo con alguna de las preguntas. A su vez, es necesario estar atento a todo lo que se dice –y lo que no se dice–, ya que así es posible identificar los elementos que requieren preguntas de seguimiento. Por otro lado, el investigador debe evitar comentarios en relación a

lo que se está hablando, puesto que puede contaminar o desviar la información que el sujeto entrega, con la propia apreciación del fenómeno que se estudia. Esto es importante porque la información que se utiliza para el análisis es puramente desde lo que el entrevistado entrega sobre el fenómeno, sin mayor injerencia del investigador. (González-Ugalde, 2014).

Este tipo de entrevista fenomenográfica, corresponde a una entrevista de tipo semiestructurado, puesto que se utiliza una pauta de preguntas reducida que conducen al informante a hablar de un tema, pero que permite incluir preguntas que surjan en el momento y permitan profundizar aún más en lo que el informante está hablando –por ejemplo: ¿a qué te refieres con...?–, lo cual permite comprender el fenómeno desde la realidad de los informantes y no desde lo que el investigador espera como respuesta de estos (Flick, 2007; González-Ugalde, 2014)

4. Selección de los informantes.

La selección de los informantes corresponde a lo que Rodríguez, Gil y García (1999) denominan como un muestreo deliberativo o intencionado, el cual corresponde a una selección estratégica de los informantes, en el que solo se busca a aquellos que cumplen con las categorías de selección –en este caso tipo de establecimiento, estamento y género– para así contar con informantes pertinentes para el tema de investigación –en este caso concepción de democracia–. La utilización de este tipo de selección de informantes, es la óptima para esta investigación, ya que permite contar una diversidad de informantes, maximizando así la variabilidad de la información y por ende generando un espacio más óptimo de análisis. (Sin 2010)

González-Ugalde (2014) señala que para un estudio fenomenográfico sea consistente, la cantidad sugerida debe ser entre 15 y 20 entrevistas. Sin embargo, esto puede variar según la cantidad de información que entreguen los informantes, ya que se plantea que el análisis no sea superficial y el exceso de información podría dificultar este proceso (Sin 2010). Dado esto, la cantidad de informantes que se considera para éste estudio, guarda relación directa con el estamento al que corresponde cada uno y a los tipos de establecimiento en los que se encuentran. De este modo, se aplican 10 entrevistas a profesores y 10 entrevistas a estudiantes, entrevistas que además contarán con criterios de selección que permitan entregar mayor variabilidad de la información obtenida respecto al tipo de establecimiento o el estamento como ya se mencionó. A continuación, se encuentran los criterios de

inclusión que permitieron una selección de informantes pertinente a los fines de ésta investigación.

Criterios de selección.

- Los y las informantes que pertenecen al estamento estudiantil, son estudiantes de enseñanza media y cuentan con un consentimiento firmado por los padres en caso de ser menores de edad.
- Los y las informantes que pertenecen al estamento de profesores, se encuentran ejerciendo la profesión en un establecimiento educacional.
- Los informantes pertenecen a establecimientos municipales, municipales emblemáticos y particulares subvencionados. Cumpliendo la proporción para cada estamento de 4 informantes de particulares subvencionados, 4 informantes de municipales y 2 informantes de municipales emblemáticos –este número es menor debido a que los emblemáticos solo representan una variante dentro de los municipales, pero son importantes debido a su actividad política constante–.
- En cada estamento se cuenta con una paridad de género entre los entrevistados y entrevistadas, con el fin de obtener información lo más diversa y objetiva posible, dado que las concepciones de democracia no solo pueden variar por tipo de establecimiento, sino que también por el género.
- Por estamento, todos y todas las participantes pertenecen a establecimientos educacionales distintos, para así poder contar con diversas realidades en torno a la democracia en las escuelas.

5. Trabajo de campo.

La ejecución del trabajo de campo, será realizada en distintas reuniones coordinadas con cada informante según su disponibilidad. Esto ya que el diseño fenomenográfico permite realizar dicha labor fuera del espacio físico que representa la escuela como tal, por lo cual se tiene la libertad de poder aplicar entrevistas para recopilar información sobre el ámbito educativo sin estar necesariamente en el aula o en la escuela.

En el caso de profesores y estudiantes, estos serán ubicados fuera de los establecimientos, ya que esto permite una mayor flexibilidad horaria para la realización de entrevistas y la vez permite que esta sea realizada en un espacio cómodo para él o la informante. Esto bajo la lógica de que sean todos y todas de

establecimientos distintos, por lo cual un acceso más libre facilita el trabajo de investigación.

6. Alcance y limitaciones de la investigación.

Al tratarse de una investigación con diseño fenomenográfico, el alcance de esta investigación corresponde al universo mismo de los informantes, ya que se busca explicar las concepciones de democracia, a través de las experiencias vividas por estos. Por lo cual el alcance estaría representado por la experiencia en democracia de los y las informantes dentro de la escuela, permitiendo así una comprensión parcial del fenómeno a estudiar, que permita aportar con ideas para su evolución o mejora, las cuales podrán mantenerse como conclusiones o evolucionar a un estudio de investigación-acción.

Este estudio cuenta con dos limitaciones centrales, siendo la primera la dificultad de realizar preguntas de seguimiento a aquellos y aquellas informantes que poco se relacionan con el concepto de democracia, generando así algunas entrevistas de corta duración. Por otro lado, la segunda guarda relación con la posible variabilidad de la información, puesto que todas las entrevistas fueron realizadas, previas al estallido social chileno del 18 de octubre de 2019, el cual pudo haber alterado las concepciones de los informantes, por lo cual el estudio describe la concepción de democracia de los informantes previo a los acontecimientos de cambio político y social.

7. Método de análisis.

El modo de análisis utilizado por esta investigación, corresponde al análisis de contenido por categorías, el cual consiste en el análisis de la información por medio de la revisión directa de esta, en la que se recopila todo lo mencionado sobre las categorías de análisis centrales del estudio, las cuales son seleccionadas desde los objetivos de la investigación, para así responder a la pregunta generada por el estudio, desde aquello que los informantes señalan, aportando así a la objetividad del estudio. (Piñuel, 2002; Fernández, 2002).

Si bien este estudio utiliza el análisis de contenido por categorías, cabe destacar que al ser fenomenográfico, estas categorías no se encuentran predefinidas, sino que emergen sobre lo que se dice o no sobre el fenómeno de estudio –concepción de democracia– por lo cual se describe lo que los sujetos dicen, pero solo aquello que tiene que ver con el fenómeno, el resto queda fuera (González-Ugalde, 2014).

Dado esto, se realizará un análisis de contenido descriptivo de las categorías, el cual según Piñuel (2002) consiste en la “identificación y catalogación de la realidad empírica de los textos o documentos, mediante la definición de categorías o clases de sus elementos”, a modo de explicar los fenómenos desde lo que los informantes dicen de ellos directamente, obviando todo aquello que no tenga que ver con la democracia y sus experiencias vividas en torno a esta. El análisis, consta de dos momentos, el primero corresponde a la descripción de los resultados obtenidos, esto para obtener el panorama general de lo que se dice en torno al fenómeno estudiado, mientras que el segundo momento, corresponde a una interpretación teórica de los resultados obtenidos, además de agregar un análisis donde se realice la separación por estamento y por tipo de establecimiento.

8. Criterios de rigor ético y científico.

Los criterios de rigor ético y científico guardan relación con las precauciones necesarias de la investigación, para garantizar un correcto desarrollo de la relación con los informantes y el manejo metodológico de los datos entregados por estos. Esto bajo la lógica de que la investigación represente algo positivo para la sociedad en lugar de algo que busque causar cualquier tipo de perjuicio (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas, y Rebolledo-Malpica, 2012; Salgado, 2007). Los criterios utilizados por esta investigación son:

Criterios de rigor ético.	Criterios de rigor científico.
<ul style="list-style-type: none"> • Participación consensuada: Cada informante participa de la investigación bajo su propia voluntad, la cual se formaliza por medio de la firma de un consentimiento/asentimiento. • Confidencialidad: Se garantiza la protección de la identidad de los informantes, con la finalidad de que estos no puedan ser ubicados sin que entreguen el permiso, para compartir sus datos. • Manejo de Riesgos: por medio de este criterio se garantiza el uso de los datos para lo que fueron 	<ul style="list-style-type: none"> • Credibilidad: Por medio de la declaración de supuestos de investigación, transcripción literal de las entrevistas y dialogo con otros investigadores, se garantiza la credibilidad de la información expuesta y analizada en la investigación. • Auditabilidad: Por medio de la claridad en la selección de los informantes, la entrega de las transcripciones literales y las grabaciones de las entrevistas, se garantiza la confirmabilidad de que

<p>reclutados, y se asegura que en ninguna circunstancia serán utilizados para perjudicar a los informantes.</p>	<p>la información expuesta en la investigación es fidedigna.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transferibilidad: Por medio de la clarificación de selección de los informantes, los procedimientos y el tipo de estudio, se plantea que el estudio puede ser transferible o extendido a otras realidades sociales, sin embargo no es generalizable, puesto que depende de un contexto.
--	---

Tabla n°2, Fuente: (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas, y Rebolledo-Malpica, 2012; Salgado, 2007), elaboración propia.

IV. Resultados.

En este apartado, se describen los principales hallazgos de las entrevistas realizadas tanto a estudiantes como a profesores, esto con el objetivo de entregar un panorama general de aquello que se dice en torno a los tres ejes que dan forma a este estudio, para luego, en el apartado de discusión de los resultados, complementar con teoría sociológica y contrastar dichos resultados según estamento y tipo de establecimiento.

Los ejes centrales de este análisis de los resultados, corresponden a la concepción de democracia, la concepción de democracia en la escuela y la experiencia de democracia en la escuela. Las cuales aplican para ambos estamentos, sin embargo, ambos cuentan con distintos tópicos asociados a cada una de estas categorías, por lo cual se realiza la muestra de resultados dividida por estamento, dentro de las cuales, cada tópico estará ordenando de manera jerárquica según cantidad de entradas –mayor a menor–.

1. *Concepción de democracia.*

La concepción de democracia refiere a todos aquellos elementos mencionados en torno a lo que las y los informantes entienden por democracia dentro de su vida personal y social, para lo cual estudiantes y profesores señalan lo siguiente:

1.1. Estudiantes.

En relación a la concepción de democracia, las y los estudiantes entienden por democracia los siguientes tópicos:

a. Derechos ciudadanos.

En este tópico los y las estudiantes declaran que la democracia tiene relación con los derechos que tienen o deberían tener como ciudadanos, en los cuales mencionan el acceso a la vivienda, la educación y la salud, por otro lado, mencionan el derecho a opinar, actuar y decidir de forma libre ante diversas situaciones, las cuales deben ser respetadas, siendo esta última opinión la que más se destaca. Ejemplo de esto es la siguiente cita: *“la principal característica de un individuo en democracia es ser libre de poder decir, decidir y criticar a alguien”* (Mujer, 17 años, Liceo Bellavista de la Florida Anexo). Esta crítica siempre de la mano del respeto.

b. Crítica al sistema.

En este caso la concepción de democracia apunta a que el sistema del país no permite el ejercicio de la democracia, ya que este se preocupa de lo económico en

lugar de preocuparse del bienestar social, imponiendo reglas que atentan contra la democracia, lo cual se ejemplifica por medio del no poder votar hasta los 18 años, el no control del cumplimiento de las promesas de los políticos, la poca transparencia a la hora de saber si los resultados de las votaciones son reales o no y los casos de colusiones presentes en la política chilena. Una de las citas más relevantes en este caso corresponde a:

cuando ya se deje de lado lo económico y se empiece a pensar en el bienestar social y que el Estado busque realmente el bien común para la sociedad, ahí yo creo que recién vamos a partir con una sociedad democrática, pero basta, o sea falta una reestructuración grande porque el nivel de colusión en Chile y el nivel de corrupción es altísimo (Hombre, 17 años, Instituto Nacional).

c. Opinión.

Tal como lo señala el descriptor, las y los estudiantes identifican la democracia como la capacidad de opinar y decir lo que piensan y creen, ejemplo de esto es la siguiente cita *“Es la opinión que tiene uno sobre algo y que pueda ser expresada libremente”* (Hombre, 18 años, INSUCO 1), en la que se añade la característica de poder hacer esto de manera libre, por lo cual podría interpretarse como una comprensión de la democracia como libertad de expresión.

d. Voto.

En este caso las y los estudiantes hablan de la democracia como la capacidad para votar y escoger al presidente o a algún representante, sin embargo, uno menciona una crítica al señalar que *“la democracia que tiene el chileno, como yo veo, es que cada 4 años se levanta de su casa a votar, si es que vota”* (Hombre, 16 años, Liceo Ruiz Tagle), dando a entender que la democracia sería más que eso y además criticando el hecho de que la gente en Chile no vota.

e. Representatividad política.

La representatividad política refiere a aspectos mencionados de la democracia en torno al ejercicio de líderes políticos, en los cuales se señala que estos debiesen trabajar para las personas con la responsabilidad que esto amerita, ya que son sus representantes y tienen a su cargo a todos los chilenos en el caso de ser líderes del gobierno, ejemplo de esto es la siguiente cita: *“un gran líder no hace las cosas porque le va a salir beneficioso a él, hace las cosas porque va a salir beneficioso al conjunto de personas a las que está liderando para un fin común”* (Mujer, 17 años, Liceo Bellavista de la Florida Anexo).

f. Interacción con medio social.

En este tópico se habla de la democracia en diversos espacios del medio social, entendiendo esto como el hecho de criticar las diferencias de acceso a servicios públicos o el opinar para la mejora de estos y la vez como aplicar la democracia a distintos aspectos como lo son la política, la familia, las relaciones entre amigos, entre otros. Ejemplo de esto es la siguiente cita: *“para mi es participar en grupos activos de política o acción social o lo que sea, porque estas interactuando con la sociedad”* (Hombre, 16 años, Liceo Ruiz Tagle).

g. Otras concepciones de democracia.

Si bien hasta ahora se han descrito diversos tópicos de manera individual, existen tres tópicos que no cuentan con tantas menciones, pero que de igual forma es importante destacar. El primero corresponde a los deberes ciudadanos, el cual refiere a que cada derecho trae agrupado un deber asociado a la responsabilidad social; el segundo apunta a la administración del poder donde se menciona que este debiese orientarse a la ayuda u organización del pueblo; y el tercero apunta a la desafección, es decir el no interés por la democracia.

1.2. Profesores.

En el caso de las y los profesores entrevistados, las concepciones de democracia obtenidas son:

a. Derechos

La democracia en el plano general, es entendida por profesores como la tenencia de derechos, principalmente derechos que apuntan a poder manifestarse, expresarse, opinar o elegir en un ámbito determinado. Lo anterior, queda reflejado al momento que se menciona:

la democracia es que en una sociedad las personas puedan tener una posibilidad de participación en las políticas y decisiones que se realizan para la misma (...) es que tenga derecho al reclamo, a transformar situaciones de injusticias que se puedan vivir en su propio contexto y en el contexto general (Profesora, Liceo Manuel Barros Borgoño).

La mayor parte de los profesores, comparten esta concepción de democracia entendida como el derecho a participar, decidir, manifestarse, etc., en pro del bien común en una sociedad,

b. Convivencia

Al hablar de democracia, también fueron mencionados distintos elementos correspondientes a la convivencia dentro de un mismo espacio o contexto. Esta convivencia apunta a la interacción con otros y con un espacio, lo cual, según indican las y los profesores, es necesario para que exista una democracia. Al respecto, se menciona que:

tú al conocer a tu entorno, también conoces a los demás y al conocer a los demás te das cuenta que somos un todo y al darte cuenta que somos un todo, te das cuenta que lo mejor y lo más conveniente es ir todos juntos (Profesor, Liceo Augusto D'halmar).

Acepción que apunta a que la democracia, más que coexistir con otras personas en una misma sociedad, apunta a la convivencia, a conocer y comunicarse con el entorno.

c. Deliberación

Otra de las concepciones compartidas por profesores, refiere a que la democracia, implica un proceso de deliberación basado en el diálogo, en el consenso y en el trabajo en conjunto, tal y como se expone en el siguiente fragmento:

cada sociedad determina sus propias metas y esas metas tienen una relación con el historicismo, con lo que está arriesgando en ese minuto, creo que eso es, la determinación de lo que es bueno, lo mejor, los objetivos no se fijan desde afuera, sino que los tiene que fijar la propia comunidad” (Profesora, Liceo Carmela Carvajal de Prat).

La esencia de lo mencionado, apunta a que una sociedad debe fijar metas en común, pasando por un proceso reflexivo para considerar los riesgos y los beneficios de seguir un camino determinado, el cual es fijado por la comunidad involucrada y no por agentes externos.

d. Deber

Tal y como señala el nombre, otra forma de concebir la democracia por parte de las y los profesores, es como deberes. Estos deberes, según mencionan, son aquellos que permitirían un funcionamiento democrático en la sociedad y a la vez coinciden en que el reconocimiento de un derecho, viene acoplado de un deber. O bien, como se expresa en la siguiente cita: *“que la democracia, es una gran*

responsabilidad... trae derechos, pero también muchas responsabilidades” (Profesor, 55 años, Liceo Bellavista de La Florida Anexo).

e. Representatividad

Esta forma de concebir la democracia por parte de las y los profesores, apunta a que deben existir individuos, organismos o instituciones que sean representativas de la sociedad, es decir, no solo que sean elegidos por votación popular –que de igual forma es importante–, sino que también reúnan ciertas condiciones que respalden y den consistencia a esa representatividad, tal y como se menciona en la siguiente cita: *“es la representatividad que se tiene, los dirigentes y los líderes tienen representatividad en la medida en que realmente representen a las ideas y las convicciones de una sociedad”* (Profesora, Liceo Manuel Barros Borgoño). Esto quiere decir, que la democracia entendida como representatividad, no apunta solo a la presencia de líderes o dirigentes, sino que también estos se mantengan apegados a los intereses de la sociedad.

f. Cotidianeidad

La cotidianeidad, si bien se puede asemejar a la convivencia, no es parte de un mismo ideario entre las y los profesores. Como se menciona respecto a democracia *“más que un sistema de gobierno es específicamente una forma de vida”* (Profesor, Colegio Santa María de La Florida). Entonces, se lleva la democracia a un plano cotidiano, donde puede ser aplicada en pequeñas situaciones que uno enfrenta en su diario vivir, respecto a lo cual se menciona lo siguiente *“desde que, tú te levantas en la mañana ejerces un proceso democrático, tienes que respetar por ejemplo por darte una idea el que se levantó primero se baña primero y el que se levantó después tiene que esperar”* (Profesora, 55 años, Liceo Alto Cordillera).

g. Reconocimiento

Otra arista que fue identificada como democracia por parte de las y los profesores, apunta al reconocimiento. Este tiene por objetivo reconocer la existencia de un otro legítimo, de reconocer la igualdad en relación a que somos personas y a la vez reconocer la diferencia que caracteriza a cada individuo dentro de una sociedad. Apunta a reconocer y validar la diferencia, es decir, la democracia apunta a considerar a los otros y a la vez, ser considerado. Reflejo de esto, es el siguiente extracto *“es la forma de relacionarse entre los individuos respetando la integridad de cada quien, respetando el espacio de cada quien”* (Profesora, 48 años, Escuela Federico Acevedo Salazar).

h. Valores

Para las y los profesores, la democracia también se concibe como la existencia y práctica de valores, los cuales tienen por objetivo una sociedad donde prevalezca la sana convivencia. Los valores mencionados guardan relación con aquellos rasgos que deben existir para propiciar un ambiente democrático, tales como el respeto, la honestidad, la transparencia, el cuidado, etc. Ejemplo de esto es la siguiente cita: *“porque al final todos somos personas y todos merecemos el mismo respeto”* (Profesor, Colegio Andares), dando a entender que el respeto es un valor fundamental para la existencia de democracia.

2. Concepción de democracia en la escuela.

La concepción de democracia en la escuela refiere a todos aquellos elementos mencionados en torno a lo que las y los informantes entienden por democracia dentro del espacio escolar, ya sea en aspectos formales e informales, para lo cual estudiantes y profesores señalan lo siguiente:

2.1. Estudiantes.

En relación a la concepción de democracia en la escuela, las y los estudiantes entienden por democracia en la escuela lo siguiente:

a. Ethos.

El ethos refiere a los valores que son necesarios para la existencia de la democracia, dentro de los cuales, las y los estudiantes mencionan que en la escuela es vital contar con valores como el respeto, la empatía, la reflexión y la humildad, además de destacar el rol de educarse y ser educado. Ejemplo de esto es la siguiente cita: *“que se nos respete como estudiantes, que hagamos valer nuestros derechos como estudiantes, estudiantiles digo y más que todo que se nos respete”* (Hombre, 17 años, Instituto Nacional).

b. Jerarquía.

En este caso se identifican aspectos de relaciones jerárquicas entre estudiantes, relacionados con el trabajo en los centros de estudiantes, para los cuales se señala que estos debiesen trabajar para el resto de las personas de su estamento, evitando que se produzcan relaciones de poder, en las cuales los miembros se sientan capaces de hacer lo que quieran, por contar con un cargo. Por otro lado, aparece la siguiente cita: *“la escuela es (...) un sistema de tú me haces caso, yo te hago la clase, pero tú me debes respeto”* (Mujer, 17 años, Liceo Bellavista de la Florida)

Anexo). Haciendo referencia a que en la sala de clases también existe una relación jerárquica entre profesor y estudiante y que se percibe como algo no democrático.

c. Otras concepciones de democracia en la escuela.

En este caso existen dos tópicos que no son tan mencionados como los anteriores, pero que aun así son importantes de destacar. El primero corresponde a la alteridad, en la que los estudiantes identifican el reconocimiento del otro, mientras que el segundo corresponde al consenso en el cual hablan de llegar a acuerdos para la toma de decisiones o cuando existen diferencias dentro de la escuela.

2.2. Profesores.

En relación a la concepción de democracia en la escuela, las y los profesores entienden por democracia en la escuela lo siguiente:

a. Participación

En lo que refiere a democracia en la escuela, una de las ideas principales apunta a la participación dentro de los establecimientos, participación que es entendida como la opción legítima de tener injerencia en la toma de decisiones y el quehacer académico. Los y las profesores, refieren principalmente a una participación que tenga por objetivo el bien común. El panorama general se reduce al siguiente fragmento: *“democracia en la escuela... mi ideal sería que todos los estamentos podamos participar en la construcción del tipo de escuela que queremos tener”* (Profesora, Liceo Carmela Carvajal de Prat). Dejando entrever que la democracia en la escuela se inclinaría a una participación donde sean consideradas todas las posturas en beneficio de la comunidad educativa respectiva.

b. Alteridad

Esta concepción implica un proceso de reconocimiento de cada individuo o estamento que constituye una comunidad educativa. Esto, entendido en la medida de que democracia es respetar al otro, reconocer la diferencia y a la vez, empatizar con quienes conforman esta comunidad, dando cuenta de sus necesidades, de sus intereses, etc. Dicho en palabras de una de nuestras informantes, democracia es *“respetar al otro considerando las diferencias y considerando también las similitudes que tienen los individuos entre sí, como un ente de derecho* (Profesora, 48 años, Escuela Federico Acevedo Salazar). Esta concepción se reproduce en el discurso de las y los profesores de manera similar, como se puede ver a continuación

en la escuela [la democracia] es muy similar, por lo menos en que los diferentes estamentos, tanto el estamento de profesores, de los estudiantes, la gente administrativa o los auxiliares asistentes puedan expresar sus necesidades para que puedan desarrollar mejor su trabajo o función (Profesor, 55 años, Liceo Bellavista de La Florida Anexo).

c. Ethos

Como se ha mencionado hasta ahora, la utilización del concepto *ethos*, permite abordar la concepción de democracia en la escuela de los profesores que refiere a la existencia y práctica de valores que propician un ambiente democrático, siendo algunos valores el respeto, la empatía, la tolerancia, entre otros. Un ejemplo de esta forma de concebir la democracia, se ve en el siguiente fragmento, donde se explica que la democracia opera *“dentro de una lógica de respeto de tolerancia a lo distinto y sobre todo usando el dialogo para la resolución de los conflictos”* (Profesora, Liceo Carmela Carvajal de Prat).

d. Formación

Al hablar de democracia, en algunos casos se mencionan aspectos que guardan relación con la formación dentro del establecimiento, dando cuenta de que la democracia en la escuela es entregar las herramientas necesarias dentro del proceso formativo, que permitan a las y los estudiantes desarrollarse de manera plena e integral. Un claro ejemplo de esto, se ve en el siguiente extracto:

hoy por hoy la educación ciudadana que nosotros estamos desarrollando, tiende a que el alumno se empape de espacios de participación y esos espacios van a estar no solamente dados por el aula específica, sino que también por otras instancias (Profesor, Colegio Santa María de La Florida).

e. Organización

Este concepto se respalda en que las y los profesores entienden la democracia como la existencia de espacios físicos o simbólicos que permitan la organización en distintos niveles y de distintas formas, esto en un sentido multiestamental, donde cada estamento pueda organizarse de manera efectiva y legítima dentro de su respectivo contexto. En este sentido, la democracia en la escuela es *“la capacidad que puede tener un estamento para poder manifestarse (...) por ejemplo un grupo de estudiantes que se organice y tenga su centro de estudiantes o un equipo de*

profesores que forme un sindicato” (Profesora, 25 años, Colegio San Andrés de Maipú).

f. Normas

Las y los profesores, también identifican que democracia en las escuelas, es la existencia de normas que regulen el funcionamiento de las mismas, restringiendo así la libertad de acción para evitar el desorden, apelando en distintos casos a que la democracia en la escuela es orden. Este orden, implica un marco regulatorio, el cual se traduce en la existencia de los manuales de convivencia escolar y/o reglamentos internos de cada establecimiento. En este sentido, un ejemplo claro, se presenta cuando hablan de la participación y los límites de la misma, mencionando que el espacio debe ser:

participativo dentro de determinadas normas que no lo transformen tampoco en una suerte de libertinaje y en donde nadie sabe para dónde va la micro, sino que, específicamente que hay un orden, hay participación, hay espacios en donde uno puede disentir (Profesor, Colegio Santa María de La Florida).

g. Consenso

El foco de esta concepción se orienta a entender la democracia a partir de la presencia de distintas posturas, negociación y acuerdos en común entre las partes involucradas. Resulta evidente que en algunos casos, las y los profesores consideran que la democracia en las escuelas implica que debe existir un proceso donde se conozcan las distintas visiones en torno a un mismo punto para así llegar a un punto en común que es donde se produce el acuerdo o bien, de negociar para generar acuerdo, tal y como se observa cuando se menciona que: *“consenso significa que podamos poner sobre la mesa todas las posturas, que las podamos conversar, que las podamos dialogar y, y que lleguemos a filtrar aquello que, en lo que estamos todos de acuerdo”* (Profesora, Liceo Carmela Carvajal de Prat). Entonces el consenso implica un proceso de reflexión, de diálogo, de deliberación, de negociación y de acuerdo.

h. Otras concepciones

Las concepciones anteriormente presentadas, se repetían en distintos casos. No obstante, al igual que en estudiantes, hubo algunas formas de concebir la democracia en las escuelas que eran particulares de algún entrevistado o entrevistada. Estas serían entender la democracia a partir de la relación con el entorno, donde existan condiciones básicas como el saludo en lo cotidiano para propiciar un ambiente democrático. Por otro lado, también se obtuvo que la

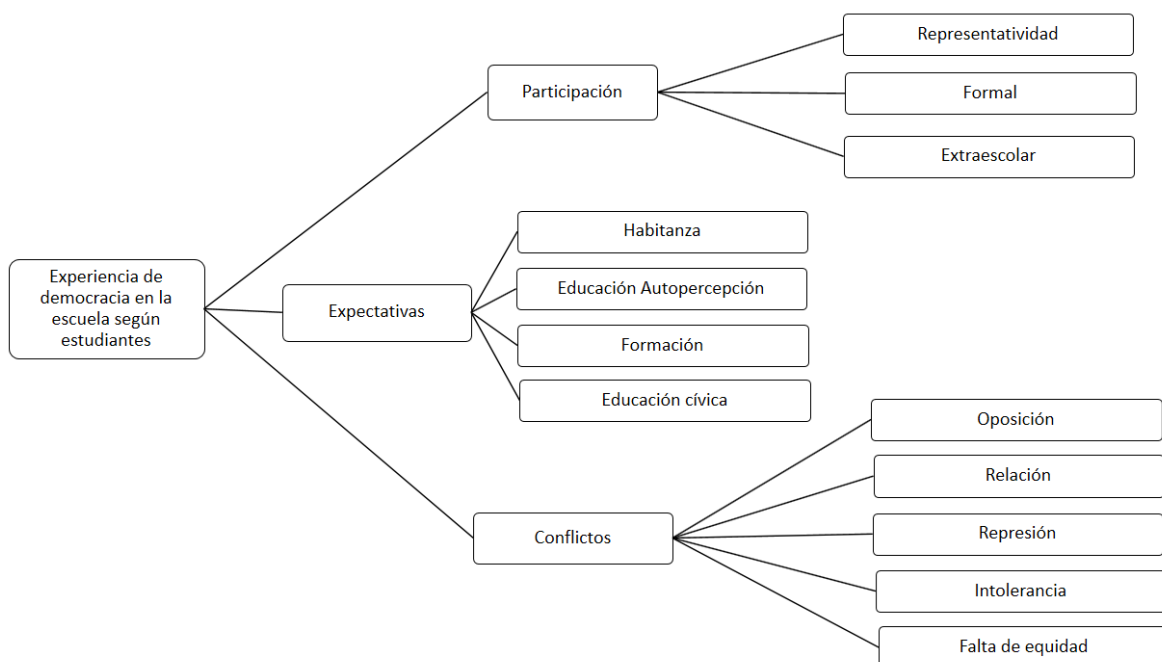
democracia es concebida como la resolución de las necesidades que puedan surgir en un determinado contexto. Un tercer punto, apela a que para que exista democracia en las escuelas, debiese existir algún grado de autonomía por parte de distintos actores, lo cual queda reflejado cuando se afirma que *“qué sería democrático en esta escuela, que nosotros pudiésemos decidir las cosas que más nos convienen, lo que más nos sea útil, lo que sea más adecuado para los niños, para su aprendizaje, para su desarrollo (Profesora, 55 años, Liceo Alto Cordillera).* Dejando entrever que debiese existir mayor libertad de acción, debido al manejo que ellos han obtenido por la cercanía y la interacción constante con las y los estudiantes. Finalmente, se presenta un caso donde la democracia es entendida como el conocimiento, lo cual se traduce en el acceso a la información y al rol formador del profesor contribuyendo a esta tarea, mencionado que *“yo necesito estar ahí, necesito que los niños abran sus ojos, que ellos busquen sus maneras y logren llegar a la información (Profesor, Liceo Augusto D’halmar).*

3. Experiencia de democracia en la escuela.

La experiencia de democracia en la escuela refiere a todos aquellos elementos mencionados en torno a lo que las y los informantes conciben como experiencias democráticas o que atentan contra la democracia en el contexto del espacio escolar, para lo cual estudiantes y profesores señalan lo siguiente:

3.1. Estudiantes.

Las y los estudiantes identifican sus experiencias en torno a la democracia en la escuela bajo diversos tópicos, los cuales a su vez se enmarcan dentro de tres grandes categorías, las cuales corresponden a participación, expectativas y conflictos, tal como se muestra en el siguiente mapa conceptual que ayudara a orientar la descripción de la información.



Mapa de análisis N°1: Experiencias democracia en la escuela, profesores. Elaboración propia

3.1.1. Participación.

Al hablar sobre la experiencia de democracia en las escuelas, las y los estudiantes mencionan diversas situaciones y espacios en los que participan dentro y fuera de la escuela, hechos que se engloban en los siguientes tópicos:

a. Representatividad.

En este tópico las y los estudiantes hablan de aquello que conocen como las labores que cumplen sus centros de estudiantes dentro de la escuela, las cuales apuntan directamente a la representatividad, partiendo del hecho de ser elegidos democráticamente y bajo esta lógica, una vez elegidos estar dispuestos a escuchar críticas y propuestas –en torno a la escuela o temas externos–, para que estas sean transmitidas a los espacios en los que estén representándolos, por ejemplo consejos escolares, reuniones con profesores o reuniones de estudiantes. Esto se puede ver ejemplificado en la siguiente cita acerca del trabajo del Centro de estudiantes:

aquí se preocupan de que tengamos las efectivas autorizaciones para ir a las marchas, de que podamos hacer actos conmemorativos en fechas importantes, de que además podamos tener reflexiones para saber de qué se tratan estas acciones políticas que se intentan hacer (Mujer, 16 años, Liceo 1 Javiera Carrera).

b. Formal.

La participación formal refiere a aspectos mencionados por las y los estudiantes como la votación del centro de estudiantes, las directivas de curso o de decisiones que haya que tomar como curso o estamento, por otro lado, se menciona la asistencia a reuniones con el centro de estudiantes en las que pueden opinar, criticar y proponer cosas. Ejemplo de esto es la siguiente cita: *“siempre se hacen votaciones así para que la gente elija a sus representantes. O sea, al centro de alumnos”* (Hombre, 17 años, colegio Santa María).

c. Extraescolar.

La participación extraescolar corresponde a aquellas situaciones que las y los estudiantes mencionan que realizan, pero que no son parte del quehacer normal de las escuelas, como lo son manifestaciones, asambleas, paros y marchas, que apunten a la mejora de la escuela o a alegatos internos y externos, tal como se ejemplifica en la siguiente cita:

desde decir hoy día no queremos clases porque hoy día hay que hacer cosas más importantes que estar estudiando, hay que reflexionar sobre otros temas y si eso es lo que se dice, eso es lo que se hace. Por ejemplo, no sé, para el día del joven combatiente el estudiantado dijo “no hay clases” y no hay clases, a pesar de que todo el mundo se interponga, a pesar de que nos hagan estar en clases igual, salen igual y arman caos y arman situaciones catastróficas como para poder obtener esos espacios que nos van a permitir ser reflexivas dentro de la vida (Mujer, 16 años, Liceo 1 Javiera Carrera).

3.1.2. Expectativas.

Al hablar de la experiencia de democracia en la escuela, aparecen ciertos elementos con los que las y los estudiantes esperan contar, los cuales nacen de sus necesidades o percepciones y que por ende generan expectativas que se engloban en las siguientes categorías:

a. Habitanza.

La habitanza refiere a la entrega de condiciones óptimas en los espacios para desarrollarse, frente a la cual, las y los estudiantes tienen expectativas asociadas a la mejora de la infraestructura, la seguridad y la apertura de los espacios, para así poder desarrollarse de manera correcta dentro del espacio escolar. Un ejemplo de

esto es la siguiente cita, en la que una estudiante señala que la escuela *“Debería ser como un ambiente cómodo y en el que a uno le gustaría ir”* (Mujer, 16 años, Colegio Excelsior).

b. Autopercepción.

Este tópico apunta a aquellas características que los estudiantes perciben dentro del espacio escolar y estamental, que en otros lados sería diferente, generando así una expectativa de superioridad o de mejora. Estas características apuntan a la calidad de las clases y de los insumos para realizarlas, a la organización y a la relación entre estamentos. Un ejemplo de esto es la siguiente cita: *“es un colegio que te entrega buenos elementos educativos o buena educación por así decirlo con respecto a otros liceos”* (Hombre, 17 años, Instituto Nacional).

c. Formación.

Las expectativas de formación refieren a aquellos elementos que las y los estudiantes creen importantes para el desarrollo de su formación, como la capacidad de escoger que doctrina religiosa aprender en el ramo de religión, la promoción del pensamiento crítico en todas las materias y el cumplimiento de las condiciones para desarrollarse educativamente. Un ejemplo de esto es el siguiente relato: *“dicen cosas para las que te preparan que realmente no son, la infraestructura y la entrega de materiales tampoco es buena, entonces tampoco uno puede desenvolverse bien”* (Mujer, 17 años, Liceo Republica de Brasil). Aquí es posible apreciar que la expectativa prometida no se cumple.

d. Educación cívica.

La expectativa de educación cívica apunta a la búsqueda de una educación, que no solo adoctrine, sino que enseñe a reflexionar, para ser seres pensantes que puedan actuar y producir cambios en la sociedad, tal como se ejemplifica a continuación:

(...) enseñen con respecto a la empatía o a un niño que le enseñen que votar es importante para él, que es un derecho fundamental porque según el voto que él tenga, va a escoger a su representante y según ese representante que el escoja, se va mover por así decirlo la sociedad y se va a mover su entorno y luego va a derivar a como él viva (Hombre, 17 años, Instituto Nacional).

3.1.3. Conflictos.

Al hablar de conflictos se hace referencia a las experiencias que las y los estudiantes identifican como aspectos que impiden el normal desarrollo de la democracia. Estos conflictos se dividen en:

a. Oposición.

Los conflictos de oposición refieren a aquellas experiencias donde debido a la oposición de estudiantes, profesores o directivos, no se pueden llevar a cabo actividades o situaciones que las y los estudiantes consideran democráticas. Aquí se menciona la no participación de actos acordados por todos, el no respeto e incluso intervención del consenso, la imposición de reglas o actividades sin previa conversación o la negación de cosas sin derecho a discusión. Un ejemplo de esto es el siguiente extracto:

estábamos votando por la foto de 4to medio y habían ciertas personas que no querían, porque a todos les gusto, pero a ellos no, de pesados no más, por sus gustos, que se yo y armaban problemas de que no iban a pagar plata por esto, porque él no estaba de acuerdo, pero al final la mayoría gano y se dejó como estaba (Hombre, 18 años, INSUCO 1).

Si bien se menciona la llegada a un acuerdo, en la cita se puede evidenciar una oposición frente al que piensa diferente, donde se minimiza su opinión como una molestia.

b. Relación.

En este tópico se identifican conflictos por la forma en la que las y los estudiantes se relacionan, ya que se visibilizan faltas de respeto desde sus profesores y compañeros, además del no reconocimiento de ellos/as y sus apoderados por parte de directivos y profesores que los ignoran e invalidan. Ejemplo de esto es la siguiente cita: *“a mi mama igual varias veces no la dejaban hablar, mi mama estaba en entrevistas y mi mama llegaba y se iba porque no la dejaban hablar”* (Hombre, 17 años, Colegio Pulmahue). Aquí el estudiante habla de una experiencia previa, ya que en su colegio anterior no se sentía validado, a diferencia del colegio en el que estudia actualmente, donde si puede expresarse y se siente validado.

c. Represión.

Existen ciertas actitudes y actos que las y los estudiantes reconocen como represivas por parte de los profesores, directivos y apoderados de su colegio. Estas corresponden a persecuciones políticas, autoritarismos y amenazas internas – anotaciones, sumarios, reprobaciones– y externas –aula segura–, además de represión de la diferencia, como el siguiente ejemplo: *“siempre llegan profesores nuevos, que tienen nuevos puntos de vista y los terminan echando”* (Mujer, 16 años, Colegio Excelsior). Lo cual muestra la existencia de espacios escolares donde puedes ser reprimido por no seguir los lineamientos y normas impuestas.

d. Intolerancia.

Los conflictos de intolerancia guardan relación con actos que las y los estudiantes identifican como violentos o discriminatorios, en los que sus compañeros o profesores no son validados o son violentados verbalmente e incluso físicamente, por otro lado se visibiliza una intolerancia en torno a la diferencia, ejemplo de esto es el siguiente extracto: *“no se pueden unificar, son muchas posturas que tienen los papas y esa es la principal razón, yo creo que no hay como una unificación entre el centro de apoderados”* (Hombre, 17 años, Instituto Nacional). Esta cita hace referencia a que el colegio cuenta con tres centros de padres, debido a su poca capacidad de respetar las posturas de otro, demostrando que la intolerancia en los colegios se puede dar en cualquier espacio.

e. Falta de equidad.

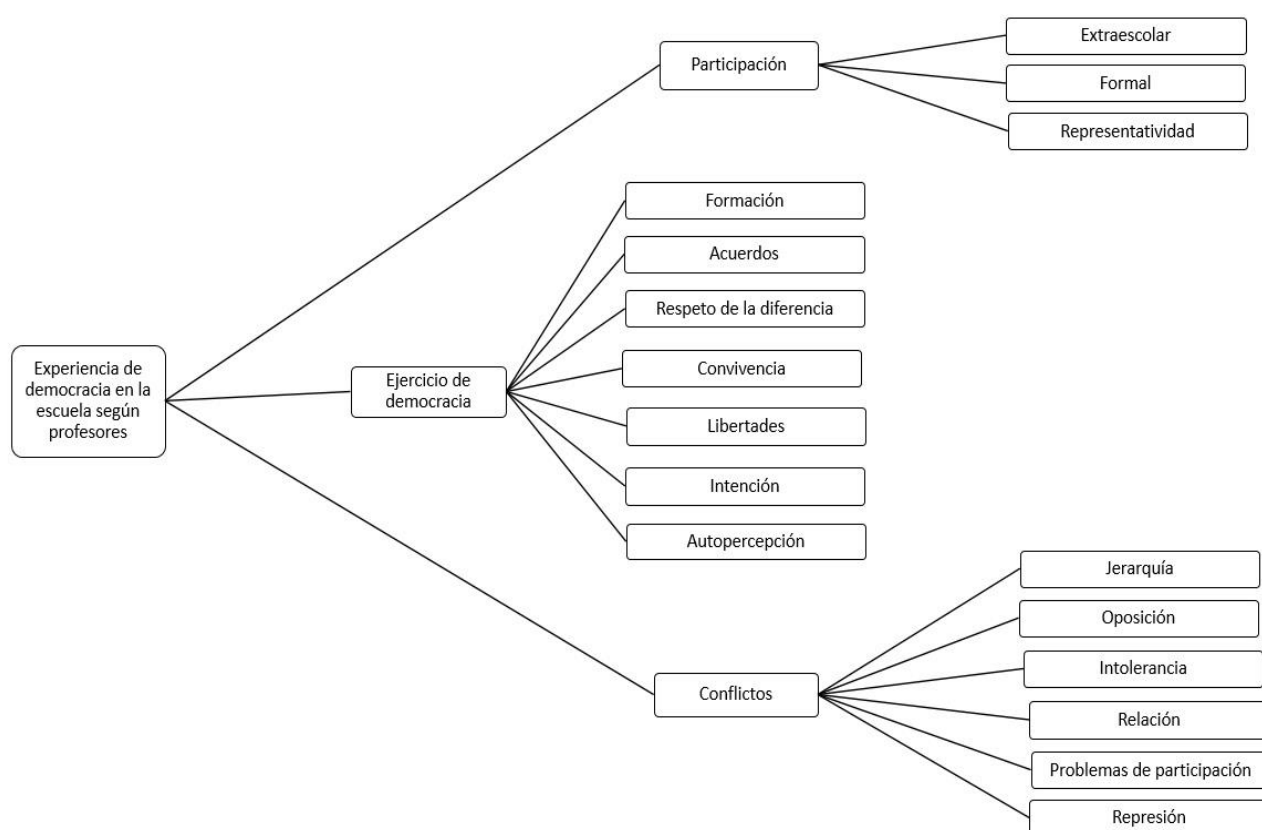
La falta de equidad representa un conflicto ocurrido por la desigualdad entre estamentos y al interior de estos, en los que las y los estudiantes identifican la democracia como todo aquello que los estudiantes quieren, sin considerar a otros estamentos, lo cual a su vez funciona de manera inversa en otros espacios donde los profesores priman por sobre los estudiantes. Por otro lado, al interior del estamento estudiantil existen estudiantes que actúan de forma autoritaria y se imponen ante el resto, además de estudiantes que cuentan con ciertos privilegios, lo cual se ejemplifica a través de la siguiente cita

hay personas que tienen privilegios, por ejemplo, los hijos de los que están en el centro de padres, tienen más privilegios que los otros niños, porque ellos estudian música y ellos llegan a la hora que quieren, se van a la hora que quieren

y es porque tienen ese beneficio por ser los hijos de los padres del centro de padres (Mujer, 17 años, Liceo Republica de Brasil).

3.2. Profesores.

Las experiencias en torno a la democracia en la escuela, se encuentran dividida en tres grandes categorías, siendo estas: *participación*, *ejercicio de la democracia* y *conflictos*. Estas a su vez, presentan distintos tópicos, los que son descritos a continuación:



Mapa de análisis N°2: Experiencias democracia en la escuela, profesores. Elaboración propia

3.2.1. Participación

Al hablar sobre la experiencia de democracia en las escuelas, las y los profesores mencionan diversas situaciones y espacios en los que participan dentro y fuera de la escuela, hechos que se engloban en los siguientes tópicos:

a. Extraescolar

La participación extraescolar, al igual que en lo mencionado por estudiantes, remite a aquellas situaciones que son realizadas fuera del quehacer normal de las escuelas. No obstante, los profesores no se refieren a su propia participación, sino

que la extrapolan a las y los estudiantes. Esto se ve representado en lo mencionado en el siguiente fragmento: *“yo creo que la democracia aquí se vive de forma bien particular, a veces actuamos mucho en la contingencia, somos bastante reactivos”* (Profesor, Instituto Nacional).

b. Formal

El caso de la participación formal, refiere a la existencia de espacios legítimamente constituidos dentro de la normativa de cada establecimiento, estos espacios o instancias se refieren a centros de estudiantes, consejos de profesores, consejos gremiales, centros de apoderados, etc. Un ejemplo de esto, se ve reproducido en la siguiente cita: *“en nuestro establecimiento hace mucho tiempo que se vienen desarrollando espacios de participación, por ejemplo, los centros de estudiantes hoy día al menos en nuestro establecimiento, se han insertado de manera muy adecuada con los diferentes estamentos”* (Profesor, Colegio Santa María de La Florida).

c. Representatividad

En este caso, las experiencias de democracia en la escuela son entendidas bajo una lógica donde se cuenta con presencia de espacios formales de organización y participación, a la vez que estos cumplen un rol representativo en la medida que velan por los intereses y/o necesidades del grupo al que están representando. Esto se puede ver ejemplificado en la siguiente cita acerca de los organismos existentes en el establecimiento y los grupos a los que representan: *“está el centro de alumnos siempre dándole el espacio para que hagan sus elecciones qué se yo, en forma santa se hace siempre y para mí eso es democracia”* (Profesor, Liceo Augusto D’halmar), esta cita hace referencia a los procesos de elección de representantes que existen en espacios como los centros de estudiantes.

3.2.2. Ejercicio de la democracia

Al hablar del ejercicio de la democracia, las y los profesores identifican ciertas instancias o situaciones más allá de formas de organización, yendo desde lo cotidiano dentro del espacio, hasta la formación relacionada con la democracia.

a. Formación

La experiencia de democracia identificada por las y los profesores, también contempla una dimensión que apunta al rol formativo de ellos como docentes y

también de los establecimientos. Esta formación se refiere a la transmisión de distintos aprendizajes que propician el ejercicio de la democracia en sus estudiantes. Para clarificar, en el siguiente fragmento se encuentra la experiencia de una profesora:

trabajo mucho en forma grupal voy identificando a un estudiante que se haga cargo de ese grupo, luego voy alternando a ese estudiante, de tal manera que todos tengan la posibilidad de participar y que sientan las responsabilidades que significa liderar un grupo, yo no hago clases desde la tarima, siempre estoy paseándome por los grupos, sentándome con ellos que me parece que es la forma en la que uno debería interactuar con ellos, perderles el miedo a los estudiantes, el respeto no pasa por la imposición (Profesora, 48 años, Escuela Federico Acevedo Salazar).

b. Acuerdos

Las y los profesores, dentro de su experiencia también identifican la existencia de acuerdos pactados entre distintas partes, ya sea entre estudiantes y dirección, o bien, entre profesores y dirección. Estos acuerdos, generalmente son abordados desde la existencia de una necesidad o una problemática que es solucionada a través del consenso. Al mismo tiempo, estos acuerdos implican un proceso de negociación, tal y como se expone en el siguiente fragmento:

bueno yo tengo una muy buena experiencia acá, porque yo siento que desde el punto de vista de los profesores, lo que nosotros planteamos para que se lleve a cabo siempre es escuchado y siempre es tanteado, no hay un tajante “no” o un “sí” (Profesora, INSUCO 2).

c. Respeto de la diferencia

Las y los profesores, también identifican y valoran como experiencia democrática en la escuela, el hecho del respeto de la diferencia, es decir, reconocer y validar al resto como entes legítimos, esto a nivel de estamentos o de características propias de cada individuo, tal y como se ejemplifica a continuación:

nuestro colegio por ejemplo, es un oasis para los niños con orientación sexual distinta, es que te prometo, yo los invitaría a que fueran, no es tema. Estos niños que han vivido toda su vida ocultos o víctimas de bullying, niñas también, allá no hay ningún problema. ¡No es tema! De los trabajadores también tenemos

trabajadores que pertenecen a la comunidad LGBT y no es tema tampoco (Profesor, Liceo Augusto D'halmar).

d. Convivencia

Esta dimensión refiere a aquellas experiencias vinculadas a la sana convivencia entendida como los aspectos informales o cotidianos bajo los cuales se entiende la democracia y cómo se constituye la interacción entre quienes conforman cada espacio, los cuales parten desde la relación o las formas de interacción presentes en los establecimientos. Por otro lado, apunta a ámbitos que escapan de la lógica tradicional o jerárquica en las escuelas. Estas experiencias se ven reflejadas en la siguiente cita:

lo que se habla de lo más tradicional, que el profesor es como casi que intocable y los estudiantes están como más abajo, en nosotros no está eso, aquí somos todos personas, los estudiantes si quieren nos pueden tratar por el nombre no es necesario que nos digan profesor, tío, porque al final todos somos personas y todos merecemos el mismo respeto (Profesor, Colegio Andares).

e. Libertades

En este caso, la experiencia se orienta hacia la democracia en las escuelas a partir de las libertades con las que cuentan particularmente las y los estudiantes. Dentro de ese contexto, las libertades se ven como una desvinculación con aquella normativa más tradicional, la cual apunta a reglamentar temas como la apariencia, las relaciones interpersonales, etc. Estas libertades quedan evidenciadas en el siguiente fragmento:

somos un poquito distintos tu podí ir a una clase y de repente hay 4 niños parados en la sala caminando, pero nosotros no los vamos a obligar a estar sentados, da lo mismo que rompa el esquema de estar sentados porque tienen mucha energía de repente, entonces normar que claro si están parados caminando que no estén molestando a los que si quieren estar sentados (Profesor, Colegio Andares).

f. Intención

Particularmente, este caso refiere a aquellos casos donde existe una intención de llevar a la práctica la democracia en las escuelas, de manera explícita o implícita. Tal y como se menciona a continuación:

estamos intentando que sea más participativo todo lo que tiene que ver con el diseño pedagógico de las prácticas pedagógicas, aun sabiendo que obviamente los contenidos y todo eso están determinados por el ministerio de educación (Profesor, 55 años, Liceo Bellavista de La Florida).

g. Autopercepción

Al igual que en el caso de los estudiantes, aparece esta experiencia que se vincula a profesores de liceos emblemáticos, donde se posicionan a sí mismos en relación a otros establecimientos. Esto siempre bajo una mirada de posicionarse por sobre otros establecimientos que no son emblemáticos, tal y como se muestra en el siguiente extracto: *“a mí me encanto cuando llegue acá porque son alumnos tremendamente críticos, son alumnos que participan en clases, que tienen una consciencia social muy elevada y tienen muchas actividades en relación a eso”* (Profesora, Liceo Manuel Barros Borgoño)

3.2.3. Conflicto

Al hablar de conflictos se hace referencia a las experiencias que las y los profesores identifican como aspectos que coartan el ejercicio de la democracia, los cuales se dividen en:

a. Jerarquía

Este punto guarda relación con aquellas experiencias que encuentran un punto de quiebre en la presencia de jerarquías, en relación a la democracia en las escuelas. Esto debido a que existen prácticas autoritarias o impositivas desde los directivos hacia estudiantes y profesores, quienes deben acatar sin posibilidades de cuestionar. Estos conflictos de corte jerárquico se encuentran ejemplificados a continuación: *“complicada la participación en la escuela, nosotros tenemos una directora que es absolutamente dictatorial, no acepta mucha opinión referente a lo que ella decide. Entonces, de repente eso genera conflicto”* (Profesora, 55 años, Liceo Alto Cordillera).

b. Oposición

Los conflictos de oposición, guardan relación con aquellas experiencias en las que en base a las posturas opuestas de estudiantes, profesores, directivos e incluso del contexto, no permiten llevar a la práctica actividades o situaciones que son consideradas democráticas, como por ejemplo la falta de participación, la falta de

valores, entre otros. En el caso de las y los profesores, este punto se enfoca en la imposición de ciertos contenidos o formas de ejercer su rol de docentes coartando su autonomía y por ende, generando barreras –oposición– ante su labor y en consecuencia, el ejercicio de la democracia. Un claro ejemplo se observa en el siguiente fragmento:

yo no podría decir que yo vivo en un entorno democrático en mi colegio, porque si bien yo tengo la opción de dar mi opinión, tengo la opción de manifestar mis ideas de hacer un proyecto, etc. tampoco soy libre al respecto, no es como que yo diga ya lo voy a hacer y lo hago sino que igual hay otros estamentos que a mí me ponen barreras (Profesora, 25 años, Colegio San Andrés de Maipú).

c. Intolerancia

Estas experiencias dan cuenta de aquellas situaciones vividas que son una clara muestra de no respeto por el otro, lo cual se ve manifestado en acciones que atentan física o psicológicamente la integridad de una de las partes, como por ejemplo pueden ser los casos en los que no se acepta la diferencia en sus distintas dimensiones, uno de los casos de intolerancia se ve reflejado en el siguiente fragmento: *“iban a salir unos encapuchados a hacer un corte de calle y él [director] los atajo a empujones a combos y a garabatos, salió en la tele, pero salió arreglado, editado.* (Profesora, Liceo Manuel Barros Borgoño). En este caso se da cuenta de un proceso donde el director atenta a quienes para él, estaban haciendo un acto violento, llegando incluso a golpear estudiantes que actuaban bajo parámetros que para él no eran los correctos.

d. Relación

Al igual que cuando se identificaron las concepciones, las relaciones interpersonales son instancias donde se pone en práctica la democracia, por lo mismo, existen situaciones conflictivas que dificultan el ejercicio democrático. Un ejemplo de esto se ve cuando se menciona que: *“La escuela ha dejado de ser un espacio seguro. Éramos un espacio seguro (...) la escuela era una cantidad de horas donde ellas sabían que no les iba a pasar nada, yo hoy en día como profe no le puedo asegurar a mis alumnas eso”.* (Liceo Carmela Carvajal de Prat). Lo cual surge a partir de la relación conflictiva existente entre estudiantes que han llegado incluso a casos de violencia por las diferencias de pensamiento y/u opinión.

e. Problemas de participación

En algunos casos, también se vio como un conflicto los problemas de participación, los cuales afectaban no solo a estudiantes, sino que también a los distintos estamentos que conforman una escuela. Estos problemas van desde la falta de participación por parte de los estudiantes, así como también, los obstáculos presentes que coartan la participación de las y los profesores. Esto se ve reflejado en la siguiente cita:

estuve en dos colegios católicos trabajando y ahí la ley es lo que está escrito en el reglamento y el reglamento ni siquiera lo hacen los profesores, sino que viene de entidades más altas (...) entonces ahí no se vive una real democracia porque es súper poco lo que se puede opinar (Profesor, Colegio Andares).

f. Represión

Finalmente, otra de las aristas apunta a prácticas represivas dentro de los establecimientos, las cuales son ejecutadas tanto por directivos, como por estudiantes y profesores. Remiten específicamente a aquellos casos donde se reprimen las libertades de los distintos actores involucrados, represión que se da por distintos medios, tal y como se explica en el siguiente fragmento: *“veo mucha violencia, o sea protesto contra la violencia y la represión policial, reprimiendo y violentando a mis compañeras que no están pensando como yo, lo veo un poco así”* (Profesora, Liceo Carmela Carvajal de Prat), dándose cuenta de un hecho de represión por pensar diferente y a la vez de la represión policial que se vive en el contexto específico en el que se encuentran.

V. Discusión.

Comprender las concepciones de democracia de estudiantes y profesores, implica realizar un ejercicio interpretativo de los resultados obtenidos, vinculando estos con la teoría utilizada para este estudio. Para complementar la tarea de comprender dichas concepciones, se realiza un análisis por tipo de establecimiento, el cual contiene la diferenciación por estamentos y por sexo de cada informante.

1. *Particular subvencionado.*

1.1. Concepción de democracia.

Para comenzar, las y los estudiantes conciben la democracia a modo general bajo cuatro aristas. La primera de ellas corresponde a los derechos ciudadanos con los que cuenta cada individuo; en segundo lugar, es comprendida como el votar o elegir a un representante en distintos niveles; en tercer lugar, la democracia es concebida como la interacción con su entorno, ya sea a nivel social o con el espacio físico en el que se encuentran; finalmente, las y los estudiantes comprenden la democracia como el poder opinar y expresarse en distintas instancias. Por otra parte, en el caso de los hombres al hablar de democracia, se realiza una crítica al sistema asociada al modelo dominante y la vulneración de derechos.

En el caso de las y los profesores, la concepción de democracia aborda cinco dimensiones. La primera de ellas corresponde a los derechos con los que cuentan; la segunda apunta a la democracia como representatividad en el sentido de que existan organismos o individuos que representen a un grupo; el tercero apunta a comprenderla como una forma de gobierno; también se entiende la democracia como una sana convivencia en sociedad; finalmente, se concibe como un proceso de deliberación, describiendo procesos de reflexión, toma de decisiones en conjunto y consenso. Por otro lado, en el caso de los hombres se añade la cotidianidad como una forma de concebir la democracia, la cual refiere a situaciones del diario vivir, además, se agregan los valores como una forma de concebir la democracia, los cuales refieren a que cada individuo debe interactuar con otro en base al respeto, la empatía, la tolerancia, etc.; por su parte, las mujeres integran los deberes ciudadanos y sociales.

Según las propuestas de Marton (1981) las concepciones reflejadas en el discurso construido a partir de los significados y las experiencias de cada individuo, permiten observar que las concepciones descritas son reflejo de una democracia representativa (Manin, 2006) ya que, se menciona la presencia de derechos y deberes ciudadanos, y la participación electoral guardando relación con la forma en

que se entiende el modelo de democracia del país. Por otro lado, aparecen dimensiones utilizadas por Feu et al. (2016) asociadas a la gobernanza y alteridad, puesto que se menciona a la democracia como una forma de gobierno, en la que validan a representantes para ejercer el rol de la toma de decisiones sobre la sociedad y a su vez hablan del reconocimiento de un otro. Esto último se puede vincular con una noción más participativa de la democracia (Habermas, 1999; Dahl, 1999), puesto que se apunta a la capacidad de poder opinar, expresar, discutir y deliberar en torno a un punto para llegar así a un consenso entre las partes involucradas. Esta búsqueda de participación se menciona desde lo que se espera de la democracia, dejando entrever que las experiencias se contradicen con las expectativas que se tienen de la misma, generando así las críticas al sistema mencionadas por algunos informantes.

1.2. Concepción de democracia en la escuela.

Las y los estudiantes, conciben la democracia en la escuela como *ethos*, concepto que refiere a los valores que propician un entorno democrático. No obstante, en el caso de las mujeres se añade el consenso entre pares o entre estamentos y la alteridad dando cuenta de que al interactuar con un otro, este debe ser reconocido y respetado como un igual.

Para las y los profesores, la democracia en la escuela corresponde a *participación, alteridad y ethos*. La primera refiere a que deben existir espacios u organizaciones formales donde poder expresarse, opinar, elegir, disentir, etc.; la segunda, coincide con la concepción de las y los estudiantes; la tercera concepción, refiere a los valores que deben estar presentes para un ambiente democrático. En el caso de los hombres, se añaden la presencia de normas, la formación y el consenso. El primero refiere a la existencia de los parámetros necesarios para un funcionamiento democrático; el segundo corresponde a la enseñanza como parte esencial de la democracia, ya que es ahí donde se enseñan los principios fundamentales de una sociedad democrática; el tercero coincide con la concepción presente en estudiantes. Por otro lado, las mujeres reconocen dos dimensiones diferentes, las cuales son organización y resolución de necesidades. La primera refiere a todas aquellas formas de agrupación entre pares o estamentos que pueden ser formales o informales; la segunda dimensión da cuenta a que todas las necesidades que puedan surgir en el contexto educativo en el que se encuentran – tanto estudiantes como profesores–, deben ser resueltas.

Las concepciones descritas de democracia en la escuela, correspondientes a ethos y alteridad se enmarcan en las dimensiones de estudio propuestas por Feu et al. (2016), ya que apuntan a que la democracia en este espacio debe contar con la presencia de valores como el respeto, empatía, tolerancia, entre otros, lo cual propiciaría un ambiente democrático donde el resultado sería un espacio en el que se reconozca a todos, sin importar sus diferencias. Este espacio debe garantizar la participación, la posibilidad de organización y la resolución de las necesidades que puedan surgir de la comunidad escolar. Esto último, mantiene un estrecho vínculo con lo mencionado por Apple (1999), quien señala que se debe respetar el derecho a participar en las decisiones que afecten las vidas de quienes integran dicha comunidad, por lo cual la escuela cumple un rol formativo y facilitador de espacios que permitan un ejercicio de la democracia. Finalmente, las normas son una forma de acción pedagógica (Bourdieu, 2001), ya que buscan reproducir un orden basado en un modelo tradicional de sociedad, regulando las relaciones, conductas y/o prácticas dentro de la escuela.

1.3. Experiencia de democracia en la escuela.

Las y los estudiantes experimentan la democracia en la escuela de siete formas, las cuales son: *oposición, habitanza, relación, formal, represión, representatividad y extraescolar*. La primera corresponde a aquellas situaciones donde sus pares u otros estamentos coartan el ejercicio democrático en la escuela; el segundo, corresponde a todos aquellos elementos del espacio físico que propician o limitan un ambiente democrático; el tercero refiere a los conflictos producidos por las formas en que estudiantes se relacionan entre sí y con otros estamentos; el cuarto apunta a las formas legitimadas de participación; en quinto lugar, se identifican aquellas situaciones donde se reprime a un otro por distintos motivos; el sexto lugar corresponde a las instancias en que sus representantes cumplen el rol de representarlos; en último lugar, están las formas de participación que escapan del marco institucional.

Al mismo tiempo que coinciden en estas siete formas de experimentar la democracia, existen experiencias propias de hombres y de mujeres. En el caso de los hombres, se añaden expectativas de formación apuntando a la obtención de aprendizajes en base a sus necesidades o requerimientos y se integra la autopercepción, correspondiente a la forma en que se ven a sí mismos en relación a otros establecimientos. Por su parte, las mujeres incorporan experiencias en las que se ha presentado una situación de conflicto en torno a la falta de equidad entre

pares y entre estamentos, además de conflictos que se producen por la falta de tolerancia ante la diferencia y las formas de hacer las cosas.

Las experiencias mencionadas por profesores se dividen en: acuerdos, haciendo referencia a todas aquellas instancias donde se presenta un consenso, mayoritariamente entre estudiantes y directivos a través de la negociación de petitorios; también aparecen las formas de convivencia presentes en algunos casos, que refieren a cómo se desarrolla la interacción dentro del establecimiento en el día a día; en último lugar, identifican problemas de participación, tanto en estudiantes como en profesores, los cuales hacen referencia a la falta de interés por participar en distintos espacios.

Los profesores hombres identifican, además, las siguientes formas de experimentar la democracia en la escuela: la formación, entendida como el acceso o la posibilidad de entregar distintos conocimientos y/o aprendizajes a sus estudiantes; también se integran experiencias que apuntan a la presencia de diálogo entre estamentos, de respeto de la diferencia entre pares y con otros estamentos, a la vez que se consideran las libertades de los estudiantes como una experiencia democrática en la escuela, cuyo espacio –habitanza– debe propiciar un ambiente democrático; también dan cuenta de experiencias formales y de conflictos de relaciones similares a estudiantes.

Las profesoras, identifican conflictos que impiden o limitan la democracia en la escuela, siendo estos: el autoritarismo derivado de la jerarquía de los establecimientos, la intolerancia y la oposición, ambas similares a las experiencias identificadas por estudiantes, por otro lado, al igual que las y los estudiantes, identifican experiencias de participación vinculadas a la representatividad.

Las experiencias de participación descritas, presentan rasgos tales como la existencia de distintos espacios formales y extraescolares en los que participan directamente o bien, a través de representantes, un ejemplo de esto se observa cuando se habla de *“quien quiero yo que sea presidente del centro de alumnos o si es que estoy en desacuerdo poder hacerlo notar frente a alguien que si está de acuerdo con eso”* (Mujer, 16 años, Colegio Excelsior), o bien, cuando un profesor menciona que *“en nuestro establecimiento hace mucho tiempo que se vienen desarrollando espacios de participación, por ejemplo, los centros de estudiantes hoy día al menos se han insertado de manera muy adecuada con los diferentes estamentos”* (Profesor, Colegio Santa María de La Florida). Aquí se deja ver ciertos componentes teóricos señalados por Apple (1999), donde las escuelas cumplen con

entregar los espacios, instancias y oportunidades que permiten llevar a cabo la democracia.

Al hablar de expectativas y ejercicio de la democracia, aparecen las dimensiones de habitanza y alteridad –vista a través del respeto de la diferencia– (Feu et al., 2016), alteridad que queda en evidencia al momento en que se menciona lo siguiente: *“hay espacios en donde uno puede disentir, pero ese disentir tampoco puede ser en términos panfletarios, sino que tiene que estar basado en determinados argumentos”* (Profesor, Colegio Santa María de La Florida), haciendo referencia a que deben existir espacios en donde se reconozca la diferencia, en este caso de opinión. Por otro lado, se mencionan aspectos en torno a expectativas de formación como: *“si fuera democrático, sería más amplio en temas de opinión, en temas culturales o en temas sociales, porque el colegio como tal no te enseña formación personal o no te enseña formación diversa”* (Hombre, 16 años, Liceo Ruiz Tagle). Dando a entender que en este caso no existe un reconocimiento de las necesidades o intereses de aprendizaje de las y los estudiantes, y a la vez, no se hace un reconocimiento de la diferencia debido a que la formación no involucra dichas temáticas, entrando en contradicción con lo que Apple (1999) señala como la democracia en la escuela.

En las experiencias descritas por las y los informantes, también se presentan situaciones conflictivas en torno a la falta de equidad presente en las relaciones entre los estamentos debido a la jerarquía presente en estos establecimientos, bajo esta mirada, según el concepto de gobernanza de Feu et al. (2016), se puede decir que existe un problema con las formas de gobierno y cómo estas subordinan la capacidad de acción, es decir, se condiciona la capacidad u oportunidad de participación y toma de decisiones en su espacio escolar. Por otro lado, se mencionan conflictos que tienen que ver con la intolerancia y las posturas opuestas, las cuales de una u otra forma atentan contra el ejercicio democrático, lo cual se puede observar al momento en que se menciona *“querían hacer un paro de lápices en el colegio, pero no funciono porque muchos no se querían meter en eso porque nos iban a cancelar la fiesta del 18”* (Hombre, 17 años, Colegio Santa María de La Florida). Lo cual refleja la existencia de una postura de oposición ante una situación donde había distintas partes involucradas. Esta situación, bajo la mirada teórica de Bourdieu (2001), implica la reproducción de las formas de hacer las cosas a nivel de sociedad, partiendo por un llamado a movilización y la asignación de un castigo de esta por medio de sanciones formales o simbólicas, misma situación que se ve en la escuela.

2. *Municipal.*

2.1. Concepción de democracia.

Las y los estudiantes conciben la democracia en torno a tres dimensiones, las cuales son: derechos, deberes y opinión. Para el caso de los hombres, se añade la administración del poder, que corresponde a la ayuda y organización del pueblo, al mismo tiempo aparece también la desafección, la cual apunta a aquellos que no demuestran interés alguno por la democracia. En el caso de las mujeres aparece la representatividad política, es decir, la capacidad y responsabilidad que tienen los representantes políticos en su rol, además, mencionan la interacción con el medio.

La concepción por parte de profesores se divide en cinco puntos, los cuales son: derechos, deberes, convivencia, deliberación y reconocimiento. En el caso de los hombres, aparece la democracia como forma de gobierno. Por su parte, las mujeres añaden la cotidianeidad y los valores como forma de concebir la democracia.

Al igual que en el caso de los colegios particulares subvencionados aparecen concepciones en torno a la democracia representativa (Manin, 2006), la democracia deliberativa (Habermas, 1999), y las concepciones de alteridad y ethos (Feu et al., 2016). Sin embargo, se añaden características como la representatividad política y la administración del poder, las cuales apuntan a la responsabilidad de los líderes políticos para satisfacer las necesidades de quienes los escogen, lo cual se puede vincular con lo expuesto por Lizcano-Fernández (2012) al señalar que la comunidad política –la sociedad– debe velar por que los representantes cumplan el rol de utilizar el poder, para el bien de quienes los eligen. Por último, los estudiantes mencionan la desafección en torno a la democracia, cumpliendo así lo mencionado en los antecedentes por Castillo (2016) al señalar que los jóvenes no muestran interés por la política formal.

2.2. Concepción de democracia en la escuela.

En estudiantes, los hombres identifican la democracia en la escuela como alteridad, mientras que en el caso de las mujeres aparece la jerarquía aludiendo a la responsabilidad de contar con un cargo, evitando caer en abusos de poder por la posición que se ocupa; el consenso y ethos.

Las y los profesores conciben la democracia en la escuela como: ethos, alteridad y consenso. Los hombres integran la concepción de formación, mientras que las mujeres, integran la participación, las normas y la autonomía, la cual refiere a la

capacidad que tiene un estamento de tomar decisiones o llevar a cabo iniciativas propias.

En relación con la concepción de democracia en la escuela, tanto estudiantes como profesores coinciden con las y los informantes de las escuelas particulares subvencionados en la comprensión de la democracia en la escuela como alteridad y ethos (Feu et al., 2016). Formación, consenso y participación (Apple, 1999). No obstante, se añaden características en torno a las relaciones jerárquicas, similares a las expuestas en las concepciones de democracia (Lizcano-Fernández, 2012), lo que da cuenta de la reproducción de un modelo dominante (Bourdieu, 2001), ya que, se asocia la concepción de democracia, con la democracia en la escuela. Por último, se menciona la autonomía como la oportunidad de las y los profesores de tomar decisiones respecto a su ejercicio pedagógico –libertad de cátedra–, respondiendo a lo que estimen conveniente, en relación a las necesidades de sus estudiantes. Esto último se vincula con Apple (1999) al señalar que *“las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por casualidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia”* (P. 24).

2.3. Experiencia de democracia en la escuela.

En estudiantes, se identifican cinco formas de concebir la democracia, siendo estas: representatividad, relación, formal, oposición y habitanza. Por su parte, las mujeres integran la intolerancia, la falta de equidad, lo extraescolar, la formación y la represión.

En el caso de las y los profesores, aparecen experiencias vinculadas a: formación, jerarquía, acuerdos e intención, esta última refiere a aquellas situaciones explícitas o implícitas donde se cuenta con la intención de incorporar principios democráticos a través de distintas acciones. Los hombres, integran el respeto, lo extraescolar y las libertades, mientras que las mujeres integran la convivencia.

Al igual que en el caso de los colegios particulares subvencionados se describen experiencias de participación asociadas a los distintos espacios formales y extraescolares en los que participan directamente o bien, a través de representantes, un ejemplo de esto se observa cuando se menciona que: *“está el centro de alumnos siempre dándole el espacio para que hagan sus elecciones”* (Profesor, Liceo Augusto D'halmar), o bien, cuando estudiantes pertenecientes al centro de estudiantes asumen su rol de la siguiente forma: *“entonces yo, principalmente nosotros en realidad, como centro de alumnos, representando a todo*

el colegio” (Mujer, 17 años, Liceo Bellavista de la Florida Anexo). De esto se puede inferir que se relaciona con la lógica de Apple (1999) acerca de la entrega de espacios democráticos, para aprender y ejercer la democracia, a su vez se identifican componentes relacionados con la gobernanza (Feu et al., 2016) en el que los estudiantes asumen un rol de representar a toda la comunidad, demostrando así un vínculo con el modelo democrático del país, lo cual puede expresarse como la reproducción de un sistema dominante (Bourdieu, 2001).

Las experiencias descritas a partir de las expectativas y el ejercicio de la democracia, tal y como se presenta en los colegios particulares subvencionados, integra nociones que se pueden asociar a las dimensiones propuestas por Feu et al. (2016), siendo estas *habitanza* y *ethos* –entendida como el respeto de la diferencia–. Ejemplo de esto es la siguiente cita, donde se integran ambas dimensiones haciendo alusión al espacio físico y lo que representa

nuestro colegio por ejemplo, es un oasis para los niños con orientación sexual distinta, es que te prometo, yo los invitaría a que fueran, no es tema. Estos niños que han vivido toda su vida ocultos o víctimas de bullying, niñas también, allá no, no hay ningún problema. ¡No es tema! No es tema. De los trabajadores también tenemos trabajadores que pertenecen a la comunidad LGBT y no es tema tampoco, no es tema. (Profesor, Liceo Augusto D’halmar)

Por otro lado, se describen aspectos en torno a expectativas de formación tales como: *“dicen cosas para las que te preparan que realmente no son, la infraestructura y la entrega de materiales tampoco es buena, entonces tampoco uno puede desenvolverse bien”* (Mujer, 17 años, Liceo Republica de Brasil), quedando en evidencia los problemas que influyen en su formación y que son identificados a partir de la experiencia con el espacio físico y la entrega de insumos necesarios para una formación integral, entrando en contradicción además con la idea de *habitanza* (Feu et al., 2016), donde el espacio no es óptimo para desarrollarse plenamente. Finalmente, las experiencias identificadas también dan cuenta de la existencia de acuerdos –o en su defecto, consensos–, los cuales guardan relación con los procesos que involucra la democracia deliberativa (Habermas, 1999), dando cuenta de la existencia de negociación, deliberación y acuerdos pactados entre distintas partes. Tal y como se ejemplifica en la siguiente cita: *“A todo esto, el petitorio fue visto bueno en todos sus puntos ¡todos sus puntos! Los niños se sorprendieron, pero yo les decía, pero chiquillos si no sé por qué se sorprenden”* (Profesor, Liceo Augusto D’halmar), haciendo alusión a la negociación de un petitorio estudiantil.

En relación a las experiencias conflictivas, al igual que en los establecimientos particulares subvencionados, existen problemas que se fundan en la falta de equidad presente en las relaciones entre los estamentos y la jerarquía que estas relaciones implican. Bajo esta mirada, según el concepto de gobernanza de Feu et al. (2016), se puede decir que existe un problema con las formas de gobierno dentro de la escuela y cómo estas subordinan la capacidad de acción, tal y como se puede observar en el siguiente fragmento: *“a veces tenemos que llevar a cabo esas decisiones que ella toma y que habitualmente generan conflicto, ya sea con los niños o con otras personas dentro del mismo liceo”* (Profesora, 55 años, Liceo Alto Cordillera), apuntando a las decisiones tomadas por la directora del establecimiento. Asimismo, se mencionan conflictos que tienen que ver con la intolerancia y las posturas opuestas, las cuales de una u otra forma coartan el ejercicio de la democracia, lo cual se puede observar en el siguiente extracto: *“yo soy siempre como vamos a hacer todo en orden, pero hay muchos muchachos que son más libres, son más: vamos a hacer las cosas a mi modo”* (Mujer, 17 años, Liceo Bellavista de la Florida Anexo), dejando entrever conductas o posturas opuestas a la idea de liderazgo y democracia de la estudiante, quien ejerce como presidenta del centro de estudiantes. Lo anterior, dependiendo de las acciones, puede llevar a experiencias en las que se reprima a un otro, por medio de actitudes autoritarias entre pares o entre estamentos como se ejemplifica a continuación *“Vino uno de los muchachos y dijo: bueno, pero es que yo soy del centro de alumnos y yo puedo hacer santa madre”* (Mujer, 17 años, Liceo Bellavista de la Florida Anexo). Estos últimos conflictos descritos, dan cuenta de la reproducción de un modelo de sociedad (Bourdieu, 2001), que integra y normaliza distintas prácticas autoritarias.

3. Municipal Emblemático.

3.1. Concepción de democracia.

En estudiantes, se concibe la democracia como la administración del poder. Al mismo tiempo, el hombre menciona críticas al sistema, derechos ciudadanos, interacción con el medio y desafección en relación a su forma de concebir la democracia.

En el caso de las y los profesores, se concibe la democracia como la representatividad. Por su parte, las mujeres conciben la democracia en torno a derechos, deberes, convivencia y deliberación.

Al igual que en los colegios municipales y particulares subvencionados, aparecen concepciones relacionadas con la democracia representativa (Manin,

2006) y deliberativa (Habermas, 1999). Por otro lado, coinciden con los municipales en las concepciones de desafección (Castillo, 2016) y de administración del poder, la cual en este caso apunta a la visión de la democracia como un sistema de organización. Esto último guarda relación con los criterios propuestos por Dahl (1999), dentro de los cuales se encuentra la participación efectiva y activa de los miembros de un sistema –o asociación– y el control de agenda, que refiere a la posibilidad de cada miembro de decidir cómo y qué asuntos deben ser incorporados en una eventual agenda de trabajo, esto con el fin de integrar las necesidades de cada parte involucrada.

3.2. Concepción de democracia en la escuela.

En estudiantes, la democracia en la escuela es concebida a partir del ethos. Mientras tanto, en profesores se concibe en torno a participación, alteridad y organización. El hombre entrevistado, las normas como concepción de democracia en la escuela y las mujeres la conciben como ethos, consenso, resolución de necesidades y formación.

Al igual que en las escuelas particulares subvencionadas y municipales se mencionan componentes asociados a alteridad y ethos (Feu et al., 2016). Formación, consenso y participación (Apple, 1999). Por otro lado coinciden con las escuelas particulares subvencionadas en las concepciones de organización y resolución de necesidades (Apple, 1999) y normas (Bourdieu, 2001).

3.3. Experiencia de democracia en la escuela.

Las experiencias indicadas por estudiantes corresponden a lo extraescolar, la represión, la autopercepción, la oposición y la intolerancia, siendo la mayoría desde una mirada conflictiva. El hombre señala la formación, la educación cívica, entendida como las expectativas que se tienen en torno al aprendizaje del deber cívico, y lo formal. La mujer, identifica representatividad, falta de equidad y habitanza.

Las experiencias identificadas por profesores están asociadas a: jerarquía, oposición, lo extraescolar y lo relacional, repitiéndose la tendencia vista en estudiantes de experiencias conflictivas. El hombre identifica lo formal y el respeto dentro de las experiencias de democracia en la escuela, mientras que las mujeres identifican la intolerancia, la represión y la autopercepción, siendo las dos primeras, experiencias conflictivas.

Al igual que en el caso de las escuelas particulares subvencionadas y municipales se mencionan experiencias en torno a espacios formales y extraescolares en los que participan directamente o bien, a través de representantes lo cual se ejemplifica a través de la siguiente cita:

desde decir hoy día no queremos clases porque hoy día hay que hacer cosas más importantes que estar estudiando, hay que reflexionar sobre otros temas y si eso es lo que se dice, eso es lo que se hace. Por ejemplo, para el día del joven combatiente el estudiantado dijo “no hay clases” y no hay clases, a pesar de que todo el mundo se interponga, a pesar de que nos hagan estar en clases igual, salen igual y arman caos y arman situaciones catastróficas como para poder obtener esos espacios que nos van a permitir ser reflexivas dentro de la vida (Mujer, 16 años, Liceo 1 Javiera Carrera).

Lo cual coincide con la visión de los profesores al identificar que:

yo creo que la democracia aquí se vive de forma bien particular, a veces actuamos mucho en la contingencia, somos bastante reactivos y la premura del tiempo puede que esa democracia nos puede jugar hasta en contra, en otro momento hemos sido bastante reflexivos, pero desgraciadamente el IN no es Chile (Profesor, Instituto Nacional).

Esto demuestra que, en el caso de profesores y estudiantes de liceos emblemáticos, se presenta una gran diferencia en relación a cómo se entiende la democracia en la escuela a partir de Apple (1999), ya que, si bien en los otros establecimientos se facilitan o generan espacios de participación y organización, esta es más limitada, no así en los municipales emblemáticos donde las experiencias, dan cuenta de un rango más amplio en el que pueden incidir dentro de sus respectivos establecimientos

En torno a las expectativas y ejercicio de la democracia en la escuela, al igual que en el caso de particulares subvencionados y municipales, se presentan experiencias asociadas a la habitanza y ethos –entendido como respeto de la diferencia– (Feu et al., 2016), ejemplo de esto es el siguiente fragmento: “*se dice que es un colegio de hombres, pero aquí tenemos chicas que están registradas como niñas y que debemos ir entendiendo que estos cambios tienen que ir en el ejercicio de la cultura que tiene nuestro colegio*” (Profesor, Instituto Nacional). En el que se refleja el respeto –o la búsqueda de este– por otro, donde aparece de forma implícita la habitanza, ya que estos cambios a realizar en la cultura del colegio,

también deberían incidir en las adecuaciones del espacio físico, ya que está preparado solo para los hombres –ej.: baños, camarines, etc.–.

Las experiencias conflictivas en este caso, comparten los mismos patrones que se identifican en los dos tipos de establecimientos antes vistos, ya que, igualmente se describen problemas a partir de la falta de equidad y las relaciones entre estamentos, los cuales siguen una lógica jerárquica. De este modo, se identifican conflictos con las formas de gobierno presentes en los establecimientos, debido a la subordinación que estas generan. Esto se ve reflejado cuando se menciona que: *“tenemos un rector y ese rector emana información, emana a veces instrucciones que obviamente los profesores tenemos que seguir”* (Profesor, Instituto Nacional), dejando entrever que existe una subordinación desde la dirección o autoridad encargada del colegio –gobernanza– hacia los otros estamentos, lo cual deja en evidencia los problemas en relación a la forma de gobierno dentro de la escuela. Se reconocen también experiencias en las que se identifica la intolerancia y posturas opuestas, las que generan contradicciones respecto a cómo se concibe la democracia en la escuela. Esto se observa cuando se menciona respecto a las organizaciones de apoderados que: *“no se pueden unificar, son muchas posturas que tienen los papás y esa es como la principal razón yo creo, que no hay una unificación entre el centro de apoderados”* (Hombre, 17 años, Instituto Nacional), hecho que se menciona a raíz de la existencia de tres centros de apoderados distintos, los cuales se organizan en torno a quienes comparten una misma postura y dejan fuera a quienes disienten de la misma, lo cual es un reflejo de la intolerancia y falta de aceptación que se produce entre los apoderados del colegio, atentando así con la dimensión de ethos propuesta por Feu et al. (2016) para que una escuela sea democrática.

Al identificar las experiencias represivas que atentan contra lo que se entiende por democracia en las escuelas, se observa que, a diferencia de los municipales, en este caso la represión toma un tinte ideológico-político, llegando a situaciones de violencia. Ejemplo de esto se ve en el siguiente extracto, en el que se habla de la relación entre estudiantes:

por otro lado, veo mucho miedo del resto, o sea hablamos de democracia, hablamos de asambleísmo, hablamos de que todas pueden opinar, pero cuando tú dices que no quieres por ejemplo, toma, o que no quieres tal cosa, te acallan muy violentamente. (Profesora, Liceo Carmela Carvajal de Prat)

Esto último da cuenta de un hecho que toma importancia debido a que existen actitudes que atentan contra lo que se entiende por democracia en la escuela (Apple, 1999), debido a que las condiciones propias de ese contexto se contradicen con el respeto por el derecho a participar en las decisiones que afectan la vida de los integrantes de la comunidad educativa en cuestión. Por su parte, también se observa una reproducción de la cultura dominante (Bourdieu, 2001) y de los problemas que genera en la sociedad, en la que existe un sistema de representantes que se ve interpelado por quienes no adscriben a las posturas dominantes.

4. En síntesis.

En los tres tipos de establecimientos, es posible encontrar una concepción de democracia vinculada a los principios de representatividad propuestos por Manin (2006), Vidal de la Rosa (2010) y Lizcano-Fernández (2012), quienes señalan que la democracia representativa refiere a formas de administración del poder, por medio de representantes que asumen un rol protagónico, y limitando la participación de la comunidad a una elección. Esto se ve representado a su vez por la concepción de democracia como voto.

Al trasladar esto a las escuelas estudiadas, también es posible identificar un fuerte apoyo en la participación por medio de representantes, siendo estos últimos los canales donde se manifiesta dicha participación, reflejando así lo que Bourdieu (2001) denomina como la reproducción de la cultura dominante dentro de las instituciones –en este caso la escuela–, ya que se legitiman los mismos espacios de participación presentes a nivel de sociedad, donde la participación corresponde a la elección de representantes dentro de un curso, un estamento o una comunidad educativa en su totalidad.

La reproducción de dicho sistema o cultura dominante, se produce al existir condiciones que propician este proceso. Estas condiciones, son descritas por García (2011), quien señala que la falta de democracia en las escuelas en la presente década, se debe a los distintos procesos político-sociales vividos a partir de la dictadura y que pasaron por cambios en los gobiernos posteriores. A partir de la dictadura, se implementan distintas políticas que limitan la participación dentro de los establecimientos, de las cuales algunas prevalecen hasta el día de hoy y que reproducen la falta de espacios de participación a nivel de sociedad. Lo que señala la autora se relaciona con lo propuesto por Apple (1999), quien afirma que para que

una escuela sea democrática, debe entregar las herramientas y/o condiciones necesarias.

Por último, si bien en todos los establecimientos se identifican expectativas de espacios y formación democrática, además de conflictos que reflejan la falta de democracia, es posible identificar una visión transversal de democracia que se puede asociar a las dimensiones propuestas por Feu et al. (2016) donde la habitanza, es decir, la entrega de un espacio óptimo donde desarrollarse, es una de las expectativas más mencionadas. Asimismo, la dimensión de gobernanza, que refiere a una óptima administración del poder y, por ende, a un mayor espacio de participación, presenta conflictos identificados como problemas en torno a la administración y jerarquía de las escuelas. Por último, la falta de alteridad, es decir, la falta de reconocimiento de un otro y la baja presencia de ethos, que refiere a valores como el respeto, la empatía, la tolerancia, entre otros, son propias de conflictos mencionados por mujeres, quienes identifican una falta de equidad y de tolerancia al interior de sus establecimientos.

VI. Conclusiones y recomendaciones.

Para concluir esta investigación, es necesario dar respuesta a la pregunta que dio origen a la misma, la cual corresponde a *¿Cuáles son las concepciones de democracia de estudiantes y profesores de establecimientos municipales y particulares subvencionados en Santiago de Chile?* Frente a la cual se puede señalar que sin importar el tipo de establecimiento aparece una concepción de democracia asociada a aspectos representativos, como los son el voto y la búsqueda de derechos y deberes asociados a la ciudadanía, dando cuenta de la reproducción de la democracia representativa presente en Chile. No obstante, al hablar de democracia en la escuela, si bien se repiten algunos de estos aspectos reproductores del sistema, también se añaden características en torno a una democracia en la que todos y todas sean respetados y escuchados, teniendo así una capacidad real de participación, más allá de la elección de representantes.

Esta demanda de participación es reflejo de las demandas del estallido social ocurrido en Chile el 18 de octubre del presente año, ya que, si bien las entrevistas de esta investigación fueron realizadas antes de que esto ocurriera, ya aparecían ciertos aspectos donde se demandaba participación, como la crítica a que los menores de edad no pueden votar, la lógica de evaluación de los representantes y a su vez la apertura de espacios, donde las personas pudieran manifestar sus necesidades para que los representantes políticos velaran por el cumplimiento de estas, incluso aparecen críticas en relación a que el sistema político chileno se preocupa más de las empresas que de las personas, mencionando la falta de entrega de derechos básicos como la salud, la educación, la vivienda, el agua y la luz, los cuales a los ojos de algunos de los entrevistados debiesen estar garantizados.

Otro punto a identificar es la visión de la escuela como un reproductor del sistema, lo cual se ejemplifica cuando se menciona lo siguiente: *“el liceo es como una realidad en chico de Chile”* (Profesora, Liceo Carmela Carvajal de Prat). Esto se puede clarificar por medio de las diversas experiencias mencionadas, donde si bien en todos los espacios existen instancias de participación formal e informal, son aquellas instancias de conflictos, las que más predominan al interior de los establecimientos, dando a entender con esto, que el modelo dominante que se replica en las escuelas presenta fallas en lo que refiere a permitir que tanto estudiantes como profesores se desenvuelvan en un espacio democrático real, puesto que estos conflictos debelan autoritarismos, fallas en la comunicación y

abusos de poder asociados al rol que ejerce cada miembro dentro de los establecimientos.

Sumado a estos conflictos, aparecen desde los estudiantes algunas expectativas en torno a la forma en la que se entregan los conocimientos, puesto que hablan de estar en instituciones laicas donde solo se enseña la religión católica, identifican una falta de educación cívica y a su vez demandan conocimientos que aporten a su vida, desde el ser más reflexivos, hasta formarse como personas capaces de transformar la sociedad.

Estos puntos sobre los conflictos y las expectativas dan cuenta de la crisis del modelo dominante que vive Chile en la actualidad, ya que, aunque estudiantes y profesores hablen desde los contextos de sus escuelas, mencionan características propias de las críticas al modelo, como que la educación debiese estar orientada a educar a niños, niñas y jóvenes, en lugar de permitir aspectos lucrativos. También, se hacen críticas a la discriminación, a la legitimación de la violencia, al autoritarismo y a la imposición de normas que coartan la libertad de expresión – como el proyecto de aula segura–, dejando entrever que el modelo dominante presenta fallas que las personas visibilizan desde los espacios en los que conviven, en los cuales demandan cambios reales e inmediatos, al igual que las demandas que se escuchan y leen actualmente en las calles del país.

Esta crítica al modelo dominante, identificada desde las escuelas, se debe al descontento producido la mercantilización de la educación en dictadura, generando así, un sistema educativo que apunta a la competencia en lugar de la calidad, y que luego de diversos intentos de reparo y reformas para mantener el lucro dentro de estos espacios, solo puede llevar a un sistema educativo que reproduce un sistema político, económico y social con fallas, donde las personas afectadas, identifican que el esfuerzo del gobierno y el Estado apunta al crecimiento de las empresas y por ende, desde la educación, a la formación de trabajadores o como señala un informante, de *“máquinas para una sociedad que necesita máquinas”* (Estudiante, 17 años, Instituto Nacional), lo cual refleja el reclamo constante por una vida digna, que hemos visto a través de diversos movimientos sociales y que hoy se reflejan en el estallido social del 18 de octubre.

Si bien hasta ahora se ha hablado de los aspectos de la democracia comprendida por estudiantes y profesores en torno a la política. Cabe destacar que se mencionan aspectos relacionados con la cotidianeidad, dejándose ver un claro interés por lo político, donde a diferencia de la política, se observa el desarrollo de

la democracia, donde se promueve la libertad de expresión y el respeto de la diferencia, siendo esto aplicado en las escuelas en la medida en que las normas lo permiten.

En relación a los supuestos con los que partió esta investigación. Cabe destacar que se cumplieron solo tres de estos, siendo el primero el que señala que *las y los profesores cuentan con una concepción de democracia más amplia que las y los estudiantes, debido a que tienen más experiencia*, el cual se demuestra a la hora de observar las entrevistas, donde las y los profesores dicen más que los estudiantes en torno a la visión de democracia que tienen sobre la sociedad y su sistema dominante y lo hacen con mayor precisión; el segundo corresponde a que *estudiantes y profesores cuentan con una concepción de democracia asociada solo a la representatividad*, el cual se cumple de manera parcial, ya que, no solo se asocia la democracia a la representatividad, sino que se abordan otras perspectivas, siendo un punto en el que las y los informantes coinciden en su totalidad; el último corresponde al supuesto que señala que *los estudiantes utilizan la violencia como expresión legítima de democracia*, el cual se cumple, solo en los liceos emblemáticos, donde se validan algunos espacios de movilización amparada en la violencia y la represión, bajo la lógica de que se está haciendo por la búsqueda de algo mejor.

Para cerrar es necesario dejar la reflexión de que estudiar elementos como la concepción de la democracia en la escuela, ayuda a comprender la manera en que opera el sistema en Chile, ya que si bien la escuela es un espacio que atraviesan todos los miembros de la sociedad en el periodo inicial de sus vidas, es una institución que muta constantemente en relación al gobierno de turno. Por lo cual, al ser una de las instituciones encargadas de enseñar y reproducir el modelo dominante, tiene mucho que enseñarnos acerca de cómo está funcionando y funcionará la sociedad, ya que *“no existe el sistema que ya está perfecto, los sistemas están vivos, se están moviendo siempre* (Profesor, Liceo Augusto D’halmar) y son los estudiantes quienes aportan a ese movimiento, levantando consignas y espacios de participación por ellos mismos, los cuales apuntan no solo a convivir en un espacio –entiéndase el país–, sino que también buscan la coexistencia, asumiendo el rol que implica la frase “son el futuro de Chile”, volviéndose algo real, que no queda en el imaginario como muchos piensan.

A continuación, se sugieren algunas recomendaciones para continuar la línea del presente estudio:

en primer lugar, se recomienda metodológicamente que de usar la fenomenografía, se realice un estudio extenso de esta, puesto que de no hacerlo puede confundirse con la fenomenología y así entrar en un entrampe metodológico. Además, se recomienda hacer una serie de pruebas de la entrevista antes de las oficiales, puesto que es bastante dificultoso poner atención a cada elemento que necesita una profundización por medio de las preguntas de seguimiento.

En segundo lugar, respecto al tema de investigación, se recomienda el estudio de la democracia en diversas instituciones que se ven impactadas por el Estado, como la salud, el sistema judicial, los servicios públicos, entre otros, ya que, tal como se demuestra en esta investigación, la democracia es más que una forma de gobierno, por lo cual, estudiarla en estas instituciones permitiría un mayor conocimiento de los componentes y concepciones que atraviesa la democracia, permitiendo una visión de lo que se cree versus lo que se vive, y así, buscar herramientas para que esta se viva de la manera más óptima posible.

Por último, respecto a la investigación, se invita a investigar el tema de democracia en las escuelas, desde diversas aristas, como la concentración de este estudio en un único espacio escolar, replicar el estudio para identificar si hay cambios luego del estallido social y sobre todo realizarlo por medio de la investigación acción, para así no solo quedarse con la idea de lo que es o no percibido como democrático, sino que a la vez, plantear proyectos e ideas que permitan que esos espacios no democráticos que son identificados, puedan serlo, para así contar con una educación en la que realmente puedan ser partícipes todos sus estamentos.

Referencias.

- Agencia de calidad de la educación. (2013). Formación ciudadana y participación en los establecimientos educacionales: Actitudes y percepciones de los estudiantes de II medio (n. 11). Recuperado en junio, 2019 de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Papers/2013_11_Formacion_Ciudadana_y_Participacion_en_los_establecimientos_educacionales.pdf
- Agencia de calidad de la educación. (2016). Formación ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora. Recuperado en junio, 2019 de: https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Formacion_ciudadana_en_sistema_escolar_chileno.pdf
- Apple, M. (1999). *Escuelas Democráticas*. Madrid, España: Morata.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Borri, C. (2016) El movimiento estudiantil en Chile (2001-2014). La renovación de la educación como aliciente para el cambio político-social. *Altre Modernità*, PP.141-160
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2da. Ed.). España: Editorial Popular.
- Cañas, E. (2016). Movimiento estudiantil en Chile 2011: Causas y características. *Revista de Historia y Geografía*, (N.34), pp.109-134.
- Castillo, J. (2016). Formar en ciudadanía en el Chile actual. Una mirada a partir del desarrollo humano. *Docencia* (N°58), PP 18-30.
- Corvalán, J. (2013). La narrativa educacional chilena y proceso de transformación reciente: un análisis sociológico-histórico. *Folios* (N°37), PP. 63-81.
- Courard, H. (1998). *Dinámicas recientes de participación en el ámbito educacional*. En Correa & Noe. *Nociones de una ciudadanía que crece*. Santiago: Flacso.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista uruguaya de ciencias políticas*, Vol. 21 (N°1), PP 13-42.
- Dahl, R. (1999). *La Democracia*. Madrid, España: Taurus
- Díaz, A. (2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto a la socialización política. *Reflexión Política*, vol. 5 (n°9), pp.49-58.

- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. II (n°96), PP. 35-53.
- Feu, J., Simó-Gil, N., Serra, C. Y Canimas, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Revista de Estudios Pedagógicos*. XLII (N°3), pp. 449-465.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), pp. 141-158.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill.
- INJUV (2018). *8va Encuesta Nacional de Juventud 2015*. Chile: Ministerio de Desarrollo Social.
- Latinobarómetro (2017). *Latinobarómetro 2017 [base de datos]*. Recuperada en abril de 2019, de: <http://www.latinobarometro.org/latContents.jsp>
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, N°18.962. Diario Oficial de la República de Chile, 21 de febrero de 2006.
- Ley General de Educación, N°20.370. Diario Oficial de la República de Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley N° 20.500. Diario Oficial de la República de Chile, 16 de febrero de 2011
- Ley N°20.903. Diario Oficial de la República de Chile, 1 de abril de 2016.
- Lizcano-Fernández, Francisco (2012). Democracia directa y democracia representativa. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19(60), pp.145-175.
- Manin, B. (2006). *Los Principios del Gobierno Representativo*. Alianza Editorial.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, pp. 177-200.
- Mead, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.

- Moreno, A., y Gamboa, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educar em Revista* (N°51), PP 51-66.
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar?. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol. 10 (n°19), pp. 107-129.
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *AQUICHAN* 12(3), pp. 263-274.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, pp.1-42.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Desarrollo humano en Chile: Los tiempos de la politización*. Recuperado de http://desarrollohumano.cl/idh/download/Informe_2015.pdf
- Reveduc (2015). Hitos de la historia del MINEDUC. *Revista de educación*. Recuperado en abril 2019 de: <http://www.revistadeeducacion.cl/hitos-de-la-historia-del-mineduc/>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ruiz, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13). Recuperado agosto de 2019, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- SERVEL. (2017). Boletín de resultados parciales. Recuperado en abril 2019 de: https://www.servel.cl/wp-content/uploads/2018/08/3_2_Ultimo_Boletin_Parcial-1.pdf
- Silva, A. (1997). Hacia una democracia participativa (II parte). Teoría participacionista de la democracia. *Revista de Derecho*, vol. 8 (n°1), pp. 113-122. Recuperado de: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09501997000200008&lng=es&nrm=iso

Sin, S. (2010). Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods*, Vol. 9 (n°4), pp. 305-319.

Vidal de la Rosa, G. (2010). Teoría democrática Joseph Schumpeter y la Síntesis moderna. *Nueva Época* (n°62), pp.177-199

Villalobos, C. y Quaresma, M.L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*. (n.69), pp. 63-84. Recuperado en marzo, 2019 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v22n69/1405-1435-conver-22-69-00063.pdf>

Anexo.

1. Carta Gantt.

Seminario de Grado I																			
Actividad	Mes	mzo			abr			my					jun			jul			
	Semana	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2
Coordinación de trabajo con profesora guía		X																	
1er taller de seminario		X																	
Selección de la pregunta y objetivos de investigación			X																
Redacción de problematización de la investigación				X															
Busqueda y redacción de Antecedentes					X	X	X												
Presentación en 2do Taller de seminario (Problematización)							X												
Reparos en el capítulo de problematización						X	X												
Entrega evaluada de Problematización							X												
Reparos en el capítulo de problematización (Luego de su evaluación)								X											
Selección de categorías, autores y lecturas para Marco Teórico								X	X										
Redacción del Marco Teórico									X	X	X								
Presentación en 3er Taller de seminario (Marco Teórico)										X									
Reparos en el capítulo de Marco Teórico										X	X								
Entrega evaluada de Marco Teórico											X								
Reparos en el capítulo de Marco Teórico (Luego de su evaluación)												X							
Redacción del Marco Metodológico												X	X						
Entrega Evaluada Marco Metodológico													X						
Presentación en 4to Taller de seminario (Marco Metodológico)														X					
Reparos generales en el diseño de investigación														X	X				
Entrega Final del Diseño de la Investigación															X				
Preparación de la presentación para Examen Oral																	X		
Presentación del Examen Oral																			X

Seminario de Grado II																	
Actividad	Mes	agto			Sep				oct			nov		dic			
	Semanas	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	3	4	1	2	4	
Correcciones diseño de investigación sintetizado		X	X														
Búsqueda de los estudiantes y profesores a entrevistar			X	X	X	X											
Entrevistar a los estudiantes y profesores				X	X	X	X										
Transcripción de la entrevistas a estudiantes y profesores					X	X	X	X									
Análisis de las entrevistas de estudiantes							X	X									
Análisis de las entrevistas de profesores									X	X							
Revisión del análisis de entrevistas										X	X						
Redacción de análisis y resultados											X	X	X				
Redacción de las conclusiones													X	X			
Entrega evaluación formativa															X		
Reparos finales de diseño y resultados																X	
Entrega evaluación sumativa																X	

2. Pauta de entrevistas.

Al partir la entrevista pedir que se describa el contexto físico y social del colegio en el que estudian o trabajan, es necesario escuchar atentamente lo que se diga, para poder realizar preguntas que permitan profundizar la información entregada. Lo mismo para las preguntas siguientes:

- ¿Qué es para ti la democracia?
- ¿Qué es para ti la democracia en la escuela?
- Desde tu experiencia, ¿cómo se vive la democracia en la escuela?