

# Concepciones de democracia. Una aproximación desde estudiantes de primaria

Claudio Sandoval Balcázar

Máster en Calidad  
y Mejora de la Educación



MÁSTERES  
DE LA UAM  
2017 - 2018

Facultad de Formación  
de Profesorado y Educación



TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Concepciones de democracia.  
Una aproximación desde estudiantes de  
primaria

Claudio Sandoval Balcázar

Máster en Calidad y Mejora de la Educación

Itinerario de Cambio, Gestión y Liderazgo en Educación

Septiembre - 2018

## **RESUMEN**

La escuela, alejada de su función de promover el cambio social, sigue reproduciendo y legitimando las desigualdades en la población de estudiantes que atiende, haciendo esencial que sus acciones tiendan hacia la Justicia Social desde los principios de Redistribución, Reconocimiento y Representación. Apuntar en esta dirección, hace necesario instalar una democracia sustantiva en la cultura escolar, que promueva la participación de los integrantes de la comunidad educativa en todos los aspectos de la institución. Esta investigación constituye un primer paso en este sentido, al identificar las concepciones de democracia de estudiantes de primaria a través de un estudio fenomenográfico, consecuente con un fuerte respaldo académico que indica que la mejora educativa debe ser precedida por cambios en las concepciones de los agentes educativos que involucra.

Los resultados indican una limitada concepción de la democracia, producto fundamentalmente de la reproducción de dinámicas pseudo representativas que limitan la participación y reducen los derechos de los estudiantes en la vida familiar, social y escolar.

**Palabras clave:** *Concepciones, Democracia, Justicia Social, Fenomenografía*

## **ABSTRACT**

The school, far from its function of promoting social change, continues to reproduce and legitimize social inequalities in the population of children it serves, making it essential that its actions tend toward Social Justice from the principles of Redistribution, Recognition and Representation. To aim in this direction, it is necessary to install a substantive democracy in the school culture, which promotes the participation of the members of the educational community in all aspects of the institution. This research constitutes a first step in this sense, by identifying the conceptions of democracy of elementary students through a phenomenological study, consistent with a strong academic support that indicates that the educational improvement must be preceded by changes in the conceptions of the educational agents involved.

The results indicate a limited conception of democracy, product fundamentally of the reproduction of pseudo representational dynamics that limit participation and reduce the rights of students in family, social and school life.

**Keywords:** *Conceptions, Democracy, Social Justice, Phenomenography*

Esta investigación fue financiada por el Programa de Formación de Capital Humano Avanzado de la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) del Ministerio de Educación de Chile, bajo la convocatoria de Becas de magíster en el extranjero para profesionales de la educación de Becas Chile.

## ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN	5
II.	ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN	7
	1. Un acercamiento a las concepciones	7
	2. Las concepciones como condicionamiento de las formas de actuar	9
	3. Democracia y Educación	11
	4. Estudio de las concepciones de democracia	12
III.	OBJETIVOS	15
IV.	METODOLOGÍA	16
	1. Enfoque Metodológico	16
	2. Participantes	16
	3. Instrumentos de recogida de datos	17
	4. Trabajo de campo y análisis de datos	18
V.	RESULTADOS	19
	1. Democracia como participación	19
	2. Democracia como cargo público	20
	3. Democracia como igualdad	21
	4. Democracia como organización	22
	5. Democracia como diálogo	22
VI.	Discusión	24
VII.	Conclusiones	26
VIII.	Referencias	28

## I. INTRODUCCIÓN

Si la escuela fue alguna vez considerada como la institución que permitía lograr la igualdad de oportunidades a través del mérito y el esfuerzo, hoy podemos considerar que ya no lo es (Bolívar, 2012). Y es que los centros educativos, que debiesen ser motores de cambio que influyen sobre el flujo social y la redistribución de oportunidades, compensando el nivel socio-económico y cultural de los estudiantes (Murillo y Román, 2011), no cumplen con este objetivo. Por el contrario, mediante el principio de igualdad de oportunidades, generan una calificación, clasificación y jerarquización a partir de los logros individuales, propios de una sociedad meritocrática (Cabrera, Cabrera, Pérez y Zamora, 2011), que legitima y reproduce las desigualdades e injusticias.

Si bien existe una gran cantidad de centros que contribuyen a la transformación social, la cada vez más frecuente reproducción de injusticias en la sociedad convierte en un imperativo moral, trabajar para la Justicia Social desde el ámbito educativo (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Porque pese a que las escuelas se encuentren en contextos desiguales, no están condenadas a reproducirlos, pues el foco debe concentrarse en el papel de la escuela en contrarrestar los efectos más o menos determinantes del entorno (Bolívar, 2012). En este sentido, la Justicia Social debe constituir un enfoque de trabajo multidimensional y dinámico desde los principios de *Redistribución*, *Reconocimiento* y *Representación* (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Aunque no existe una definición única de Justicia Social, pese a más de 150 años de historia como concepto (Murillo y Hernández-Castilla, 2011), hoy conviven tres principios que se relacionan mutuamente, y que completan una estructura conceptual compleja. En primer lugar, la Justicia Social como *Redistribución*, implica la distribución equitativa de bienes primarios y capacidades (Nussbaum, 2006; Rawls, 1971, 2001; Sen, 1992), entendidos como lo que los ciudadanos requieren para expresar su libertad e igualdad. Además, la Justicia Social también involucra el *Reconocimiento* de las diferencias entre ciudadanos (Fraser, 2008; Fraser y Honneth, 2003), de modo que no exista discriminación cultural, social o personal. Finalmente, el significado más genérico de justicia se relaciona con la participación igualitaria o *Representación* (Fraser, 2006), que propone la generación de condiciones para asegurar la participación de las personas en todos los ámbitos de la vida social (Fraser, 2008; Fraser y Honneth, 2003; Young, 1990). Se constituye de esta manera un concepto de Justicia Social tridimensional basado en estos principios, que desafía a las escuelas a trabajar “PARA” la Justicia Social, debiendo para esto trabajar “DESDE” y “EN” Justicia Social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Las escuelas, entonces, deben explorar y reestructurar su cultura, tendiendo a la generación de líneas de cooperación entre centros, disminuyendo el aislamiento y dando cuenta del sentido democrático propio de los principios de la Justicia Social. Este mismo sentido democrático debe generarse dentro del centro, pues la educación democrática y para la democracia es un elemento básico para la construcción de una sociedad más justa (Belavi y Murillo, 2016). La justicia en este sentido, exige que la generación de acuerdos sociales constituya un ejercicio de participación igualitaria, en democracia, entre los miembros de la sociedad (Fraser, 2006), totalmente válido para los y las estudiantes de un centro educativo.

Lo complejo para las escuelas en este punto, es elaborar estrategias a partir de una democracia que en la actualidad sufre de graves problemas estructurales. Una crisis de legitimidad sobre la representación, una de gobernabilidad a causa de problemas de eficacia, una constante influencia del mercado y por último una escasa credibilidad de los medios de comunicación (Roll, 2018), ponen en jaque la institucionalidad construida en torno a la democracia. Consecuentemente, se genera un distanciamiento de la población con la política tradicional ocasionando una despolitización con énfasis en los jóvenes (García-Albacete, 2008; Kimberlee, 2002), un alejamiento progresivo de los mecanismos de representación que limitan la participación (Rosanvallon, 2007), y la búsqueda de nuevas formas de intervención que han resignificado el concepto de democracia (Sandoval y Carvallo, 2017).

Bajo este marco de complejidades en torno a la democracia, elemento básico para una educación para la Justicia Social, surgen una serie de cuestionamientos en torno a cómo la democracia se define, trabaja, reflexiona y proyecta dentro y desde el sistema educativo. Para aportar al debate en torno a estas cuestiones, el siguiente estudio pretende identificar cuáles son las concepciones de democracia que presentan los estudiantes de cuarto y sexto de primaria de centros escolares de la Comunidad de Madrid. A través de este estudio fenomenográfico, se dará un primer paso hacia la comprensión de los sentidos y significados que los estudiantes le atribuyen a la democracia y que traducen a su vida escolar y familiar, permitiendo avanzar en el entendimiento de las prácticas que se generan en la escuela para el desarrollo de ciudadanos activos, que satisfacen sus necesidades y ejercen su libertad, en una sociedad bajo los principios de justicia distributiva y reconocimiento de la diferencia (Young, 1990).

## II. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

### *1. Un acercamiento a las concepciones*

Una de las premisas recientes de mayor consenso en la investigación educativa, afirma que para cambiar las prácticas pedagógicas de los docentes debemos conocer y analizar las concepciones que les subyacen, ya que existe una no menor cantidad de evidencia que las relaciona con los valores, conocimientos y creencias de los profesores (Aguirre y Speer, 2000; Calderhead, 1996; Cohen y Manion, 1990; Murillo, Hidalgo y Flores, 2016; Pozo, 2006; Richardson, 1996; Sato y Kleinsasser, 2004). Bajo esta proposición, resulta fundamental que exista un cambio en las concepciones de los docentes y de otros miembros de la comunidad educativa para asegurar, por ejemplo, el éxito de una reforma (Griffiths, Gore y Ladwig, 2006), pues de modo contrario los esfuerzos puestos en la mejora educativa no tendrán los efectos que se esperen.

A través de este significativo principio, podemos justificar la progresiva atención que la investigación educativa ha concentrado en el estudio de las concepciones, y es que desde los pioneros estudios de Marton, Säljö, Dahlgren y Svensson (1977) en la Universidad de Gotemburgo en Suecia, se han elaborado una serie de trabajos con foco en las concepciones (Sandberg, 1997). Los seminales trabajos de Marton y su equipo, enfocados en las concepciones de aprendizaje, encontraron que la lectura de un mismo texto, producía como resultado un número limitado de formas cualitativamente diferentes de experimentarlo en los participantes del estudio (Marton, 1994), constatando además que se encontraban relacionadas entre sí de un modo jerárquico. Surgía de esta forma un registro del conjunto de estas experiencias, la fenomenografía, distinguida como la metodología adecuada y con un amplio potencial para el estudio de las concepciones (Corbin y Strauss, 2008; Marton, 1981, 1986).

Las concepciones se definen como un sistema organizado e implícito de las creencias, significados, conceptos, proposiciones o imágenes generadas a partir de las experiencias de los individuos (Marton, 1981; Moreno y Azcárate, 2003; Philipp, 2007), es decir, una construcción mental que las personas elaboran a partir de la experiencia con un fenómeno en particular, o más sencillamente, lo que una persona cree sobre un fenómeno, como resultado de su experiencia con él. Para Marton (2000) y Säljö (1997) las concepciones surgen de la relación que se produce entre el sujeto (experimentante) y el objeto (experimentado), constituyendo esta relación interna la manera en que las personas experimentan y comprenden. Estos componentes que originan una concepción son indivisibles, pues no existe un mundo objetivo y uno subjetivo, lo interno y lo externo, desde la perspectiva ontológica no dualista adoptada por ambos autores.



Sin embargo, indagar en las experiencias que tienen los individuos sobre un fenómeno requiere diferenciar entre sus componentes. Esta diferenciación, establecida por Marton y Booth (1997), constituye un requisito dentro de la investigación en torno a las concepciones. Los autores establecen que las experiencias de un fenómeno están constituidas por un aspecto referencial, referido al objeto, al significado que le asignamos a una determinada experiencia, y por un aspecto estructural, referente a la forma en que los sujetos abordan la experiencia. Este último aspecto además incluye un componente referencial, la intención del sujeto, su objetivo al experimentar, y un componente estructural, constituido por la forma en que un sujeto experimenta (González, 2014). Es necesario resaltar que la simultaneidad aquí también es una característica propia de las experiencias, sólo divisibles desde el foco de análisis propio de un proceso de investigación.

Las experiencias que dan lugar a las concepciones no ocurren de forma aislada, por el contrario, se desarrollan en entornos sociales que pueden influir fuertemente en su desarrollo. De esta forma, las experiencias de vida dadas por los entornos sociales, socioeconómicos, políticos y culturales influirán en la forma en que las personas experimentan los fenómenos de forma inconsciente (Hidalgo y Murillo, 2017; Murillo, Hidalgo y Flores, 2016; Van den Berg, 2002). Estos factores determinarán parcialmente la forma en que un ser humano construye sus ideas y entiende el mundo, que a su vez es diferente a la de otros seres humanos. Consecuentemente, se puede afirmar que no existe una intencionalidad detrás de la elaboración de creencias, pues su adquisición es involuntaria producto de las experiencias personales de los sujetos influenciadas por el entorno.

Las experiencias personales que vivencian los individuos, hacen posible la coexistencia de varias concepciones en una misma persona, aunque existe una jerarquía entre ellas formando una red (Marton, 1981). Esto da cuenta de una dinamicidad en las creencias, que permite incluso que se modifiquen y evolucionen fruto de la constante influencia del ambiente. De esta manera, se explicita cómo la concepción del mundo depende de quienes formen parte del entorno (Van den Berg, 2002). A su vez, demuestra que las concepciones no son estáticas, sino que por el contrario constituyen estructuras mentales dinámicas, modificables a través de la experiencia (Thompson, 1992). Los individuos viven la experiencia, elaboran involuntariamente la creencia y continúan con ella hasta que es desafiada por una perspectiva que, para el sujeto, podría tener más sentido (Pratt, 1992), constituyendo de esta manera, una estructura mental compleja que contiene creencias centrales y complementarias.

De esta manera, se concreta un concepto complejo en torno a las concepciones, pero que, en lo simple, está constituido por los modos en que los fenómenos son experimentados e interpretados, y que tienen su origen en la relación interna que se genera entre sujetos y fenómenos, produciendo comprensión y aprendizaje (Marton y Booth, 1997). En el ámbito de la democracia, las concepciones serían entonces las creencias, ideas, conceptos o imágenes que los estudiantes tienen de democracia, las que se han generado inconscientemente a través de la influencia de sus familias, grupos de amigos, la escuela, los medios de comunicación, entre otros, y que son potencialmente modificables a partir de nuevas experiencias.

## ***2. Las concepciones como condicionamiento de las formas de actuar***

La idea que da inicio a esta revisión establece que las concepciones efectivamente condicionan las formas de actuar de las personas. Y es que si las concepciones constituyen las formas a través de las cuales se entiende el mundo, deberían influir sobre la forma en que las personas se relacionan con él (Philipp, 2007). Al respecto, Pratt (1992) señala que las prácticas de enseñanza consideran una serie de acciones complejas, propósitos y creencias individuales en cada maestro; creencias que les permiten establecer criterios para definir lo que es correcto y lo que no lo es, determinando estas perspectivas las formas en que los profesores reflexionan sobre sus prácticas y las acciones que seguirán. De este modo, en este ejemplo se configura una relación íntima entre las concepciones y la práctica educativa.

Para definir esta influencia de las creencias sobre las prácticas, existen varios estudios que demuestran que las concepciones pueden incidir sobre lo que las personas hacen o expresan. Y aunque el objetivo de este apartado no es realizar una revisión exhaustiva, se desarrollará un breve recuento que aporte a través de sus conclusiones, algunos argumentos para justificar la consideración de esta relación. Por ejemplo, Griffiths, Gore y Lawrence (2006) identificaron fuertes vínculos entre el conocimiento, las creencias y las actitudes de los docentes con su práctica pedagógica. A partir de una muestra de 350 entrevistas y 1800 encuestas, midieron el compromiso, calidad pedagógica, comprensión de una innovación pedagógica, además de algunas características de las escuelas y las creencias que docentes ingleses tenían sobre ellos mismos, de sus alumnos y su trabajo. Tras analizar los resultados, pudieron concluir que el éxito de una innovación dependía del compromiso y apoyo de los docentes, pues existía una fuerte correlación estadística entre estas y sus creencias.

En la misma línea con los resultados obtenidos por Griffith, Gore y Lawrence, se encuentran Atkinson y Claxton (2000), quienes afirman que para modificar una práctica

escolar ineficiente, se requiere de un cambio en las formas en que profesores y estudiantes conciben las acciones que se producen dentro del aula. Se asume de esta forma, que las creencias direccionan y justifican las estrategias metodológicas y los enfoques de evaluación que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pratt, 1992). En este mismo sentido, Para Hidalgo y Murillo (2017), es necesario conocer y cambiar las concepciones de evaluación que actualmente tienen los maestros para mejorar la práctica evaluativa, del mismo modo que para Pajares (1992), es necesario modificar las concepciones para mejorar la enseñanza, pues las concepciones determinan las prácticas docentes. Se concreta de esta manera la idea que el cambio para la mejora educativa debe ser precedido por una modificación de las concepciones.

Pozo (2006), igualmente resalta la importancia de cambiar la mentalidad de estudiantes y maestros para la mejora de la educación. Para este autor, a través del estudio de las concepciones se puede alcanzar una mayor comprensión de las dificultades que hoy enfrenta el sistema educativo, y por medio de él, promover y dirigir acciones en el sentido deseado. Refuerza de este modo la idea de que las concepciones dirigen las acciones, convirtiendo a las concepciones y su vinculación con la realidad, en una herramienta para modificar las prácticas de los docentes (Pozo, Scheuerm, Mateos y Pérez, 2006).

Resulta lógico pensar, a la luz de los resultados expuestos, que el conocimiento de las concepciones de cualquier agente educativo permitiría modificar sus acciones. De este modo, anterior a cualquier cambio de una acción, debe necesariamente existir una modificación de las creencias (Richardon, Anders, Tidwell y Lloyd, 1991). Esta transformación sólo será posible tras el aporte de evidencia que ratifique los efectos positivos en el proceso educativo, acompañado de una fuerte argumentación que permita que los agentes educativos reconstruyan sus concepciones. Modificar una acción en este sentido, será más o menos difícil dependiendo de qué tantas influencias tengan las concepciones sobre ella, pues no siempre es explícita ni coherente (Ekeblad y Bond, 1994).

La evidencia revisada aquí, respalda una acción educativa que podría tener un fuerte impacto sobre el ámbito educacional. El conocimiento y análisis de las concepciones de democracia en estudiantes, profesores, directivos, entre otros, podría significar el primer paso para la transformación de las escuelas en espacios más democráticos, en donde las personas adquieran personalidad jurídica a través de la expresión de sus intereses y opiniones, a la vez que se convierten en individuos responsables y solidarios con la sociedad (Morín, 2001), piedra angular para la construcción de una sociedad más justa.

### ***3. Democracia y Educación***

Hablar de democracia se ha transformado en un recurso frecuente en los discursos políticos de todos los frentes, sobre todo en un momento en donde florecen los conflictos armados, crece la conciencia sobre el deplorable estado del medio ambiente, y la sociedad espera la mejora de la calidad de vida que prometía la globalización (McLaren, 2007). Su uso se justifica dada la gran aceptación social que tiene, pese a que el único consenso que existe en torno a ella es que conviven concepciones diferentes y opuestas (Rancière, 2007). Ejemplos al respecto son las ideas que Flanagan y otros (2005) recuerdan de Winston Churchill, quien considera que la democracia es “la peor forma de gobierno”, frente a Abraham Lincoln, quien afirmaba que “era la última y mejor esperanza” (p. 193).

En un sentido estricto, la democracia se refiere al gobierno o soberanía del pueblo, una forma de gobierno en que el poder reside en los ciudadanos, y que expresan a través de la configuración de diferentes estructuras de participación (Feu et al., 2017). Pero la complejidad de comprensiones se encuentra bastante más diversificada, pues estas estructuras pueden variar entre naciones y hasta dentro de una misma nación en relación a cómo los ciudadanos la practiquen (Love, 1998). Además, el análisis de la práctica multiplica ampliamente las visiones de democracia, puesto que se pueden incluir aspectos en relación a cómo la participación debe establecerse en términos de igualdad económica, material, de salud, de información, capacitación y seguridad (Feu et al., 2017), o bajo los principios de singularidad, reciprocidad y comunidad (Rosanvallon, 2013). Aumentaría la distribución si luego se discute respecto de quién debe asegurar estos derechos, o cómo y quién debe preparar a los ciudadanos para la vida en democracia. Claro está que la democracia constituye un constructo lo suficientemente abstracto como para que convivan una serie de concepciones que por lo demás pueden modificarse, pudiendo existir por períodos una predominante visión republicana cívica, y por otros una mayor tradición liberal (Sandel, 1996).

La educación, que debe constituir estrategias para la consolidación de los objetivos democráticos de una sociedad (Dewey, 2004; Giroux, 2008), evidentemente tendrá dificultades para lograrlo con la amplia discusión y diversidad conceptual en relación a la democracia. Y es que, además, las escuelas no son espacios en donde se favorezca la democratización (Beltrán y Hernández, 2011), pues ni siquiera los derechos de los niños y niñas son reconocidos del todo (Ross y Yeager, 1999). Si sumamos a la práctica educativa esta estructura escolar y la nula reflexión en relación a la controversia del concepto, tendremos como resultado el desarrollo de estudiantes pasivos, silenciados y carentes de una cultura de participación, excluidos políticamente e incapaces de asumir responsabilidades (Hurtado y Alvarado, 2007; Rudduck y Flutter, 2007).

Es clara la imposibilidad de que a través de la educación se logre la transformación social, pero es cierto que por medio de una innovación estructural podría convertirse en parte de la solución (Taberner, 1999). Para conseguirlo, las escuelas deben superar las “exclusiones internas” que genera privando a estudiantes (Young, 2000), los modelos de dirección poco participativos (Thornberg, 2010), los mínimos espacios en los que los estudiantes pueden ser escuchados (Wyse, 2001), la escasa profundidad conceptual y el consecuente bajo compromiso de los docentes con la democracia (Carr, 2008), pero además, la escasa atención prestada a la dinámica, multidimensionalidad y evolución de las concepciones de democracia. Sólo de esta manera, se tenderá a la comprensión del rol de la educación en el desarrollo de una pedagogía crítica que fomente la formación y participación política, propia de una sociedad democrática (McLaren, 2007), alejada del sesgo neoliberal que no considera las inquietudes en relación a la democracia y la Justicia Social (Carr, 2008).

Tal como se establece previamente, una transformación de esta magnitud debe considerar una transformación de las formas cualitativamente diferentes en que los actores del panorama educativo conciben la democracia. Sólo un entendimiento de estas concepciones, podrá resignificar las estructuras actuales de la escuela que entorpecen la forma en que los estudiantes se relacionan con las instituciones educativas.

#### ***4. Estudio de las concepciones de democracia***

Resulta evidente que no existe una única definición de democracia, y que por el contrario conviven en la sociedad una serie de concepciones producto de diferentes factores que influyen desde el nivel individual al social (Canache, 2012). Sin embargo, desde el ámbito educativo no han existido suficientes aproximaciones a las concepciones del concepto, pues la mayor cantidad de datos provienen de encuestas de satisfacción a ciudadanos que evalúan la democracia de acuerdo con criterios muy diferentes (Canache, Mondak y Seligson, 2001). A partir de estas encuestas, se han desarrollado una serie de estudios que han dado luz sobre las concepciones de democracia que priman en la sociedad.

Uno de estos estudios a ciudadanos holandeses (1970), dio a conocer que la democracia se asocia en una mayoría con libertad, y en menor medida con igualdad. Estas visiones son similares a las obtenidas en Alemania occidental (1978), en donde se asocia con las ideas de libertad de prensa, elección entre partidos políticos y participación en las decisiones del estado (Thomassen, 1995). También se pueden incluir otras visiones de democracia a partir de un estudio realizado en Rumania en 1999, en donde los encuestados relacionan la democracia con cuestiones económicas, política institucional y

libertades sociales democráticas (Canache, Mondak y Seligson, 2001), incluyendo de esta manera aspectos más relacionados con el bienestar social asociado a la economía y a la eficiencia de las instituciones políticas. Similares resultados se obtienen en una encuesta desarrollada en Uganda, en donde se vincula la democracia con el desarrollo, la paz y la igualdad, aunque una mayoría la define como la participación del pueblo en el gobierno (Ottemoeller, 1998), siguiendo una línea más representativa, pero agregando elementos relacionados con el bienestar social. Es posible observar una mayor amplitud de respuestas en experiencias latinoamericanas, como en un estudio internacional realizado en Chile, Costa Rica y México, en donde las respuestas obtenidas fueron agrupadas en seis amplias categorías: libertad, respeto/legalidad, tipo de gobierno, bienestar/progreso, igualdad y votación/elecciones (Seligson, 2001), en consonancia con estudios posteriores que relacionan la democracia mayormente con derechos civiles, libertades y libertad en América Latina (Carrión, 2008).

Se observan a través de esta breve revisión de estudios las múltiples dimensiones que tiene la democracia para los ciudadanos, las que en su mayoría adoptan nociones liberales que escasamente difieren de un país a otro (Baviskar y Malone, 2004; Carrión, 2008). Estas definiciones dependen en gran medida del nivel educativo del encuestado (Ottemoeller, 1998), relacionando de esta manera la educación y en menor medida el ingreso, con el nivel de complejidad de la definición de democracia que el sujeto elabora, a la vez que es capaz de entenderla como un medio y no como un fin (Baviskar y Malone, 2004). Además, se pueden relacionar las variaciones con diferencias culturales e incluso con los periodos de tiempo, que influyen fuertemente la elaboración de las concepciones respecto de democracia (Dalton, Shin y Jow, 2007).

Los resultados obtenidos en estudios de creencias sobre el concepto de democracia en el ámbito educativo no se alejan demasiado de los que ya se han revisado. Por ejemplo, en los resultados de la Evaluación Nacional de Progreso Educativo (NAEP, 1990), se relaciona la democracia con soberanía de los ciudadanos, el voto, la igualdad, el gobierno por representación o de la mayoría en estudiantes de 17 años de Estados Unidos. En estudios similares en este país, pero con estudiantes de 14 años se observaron creencias más relacionadas con las elecciones libres y las oportunidades de expresar su opinión sin temor, pero también con las oportunidades de empleo, los medios de comunicación y la justicia (Torney-Purta, 2002). Love (1998) también había reconocido previamente una predominancia en las creencias de los estudiantes de las libertades, de la característica representativa del gobierno y la igualdad ante la ley, características que ya parece ser predominante en la literatura.

En otras investigaciones, que les piden a los estudiantes que expliquen el concepto de democracia a quien viva en un país no democrático, se obtienen respuestas que también se relacionan con cuestiones como los derechos individuales y la libertad (Sigel y Hoskin, 1981), aunque existe una gran cantidad de ellos que no generan definiciones adecuadas de democracia. Esta dificultad también se muestra en el estudio de Flanagan et al. (2005), quienes sólo encontraron un 53% de estudiantes que pudieran dar una definición aceptable de democracia, relacionando esta capacidad con la edad, el nivel educativo de las familias, la generación de discusiones familiares en relación a temas políticos y la participación en actividades extracurriculares. Estas conclusiones son apoyadas por otras investigaciones que afirman que el conocimiento cívico se relaciona fuertemente con el nivel educativo de los padres, las aspiraciones personales y el potencial económico de alfabetización del hogar (Chapman, Nolin y Kline, 1997; Torney-Purta, 2002).

En relación a cómo estas concepciones o creencias de democracia influyen en las acciones de las personas, existe claridad respecto de que las concepciones presentan efectos sistemáticos sobre las formas de participación, satisfacción política y cívica (Bengtsson y Christenen, 2014; Crow, 2010; Hahn, 2002). En este sentido, se relaciona positivamente además que el desarrollo del conocimiento cívico en la educación sea una constante, pues también presenta efectos positivos sobre el compromiso con la democracia (Chapman, Nolin y Kline, 1997), instando a las escuelas a reproducir estrategias que tiendan hacia el desarrollo de ciudadanos críticos.

En síntesis, podemos asumir que la comprensión que hoy destaca de la democracia, en ciudadanos de diferentes edades y países, comprende una serie de elementos multifacéticos que evolucionan constantemente a partir de los argumentos que florecen desde el ámbito académico. Para Canache (2012), esta evolución ha asociado la democracia con interpretaciones de “libertad, igualdad, la participación, la contestación, el republicanismo, representantes y la protección de los derechos de los ciudadanos” (p. 3), características que se pueden aglutinar en las tres amplias orientaciones democráticas expuestas por Crow (2010). Para este autor una primera dimensión de la democracia está dada por el liberalismo, en donde se relaciona la democracia con una colección de derechos y libertades, una segunda dimensión asociada al proceso electoral, que reconoce a la democracia como un procedimiento para la elección de representantes, y finalmente una democracia sustantiva, que promueve la visión de Justicia Social a través del mejoramiento económico. Estas tres dimensiones son quizá capaces de aglutinar a las múltiples concepciones convivientes de democracia en la sociedad, o al menos hasta que nuevas experiencias puedan transformar las visiones existentes de democracia.

### III. OBJETIVOS

La reproducción de las desigualdades sociales que actualmente desarrolla no sólo la sociedad, sino que también la escuela, convierten en una urgencia elaborar estrategias para la consecución de Justicia Social. Las instituciones educativas en este sentido, deben convertir en un planteamiento explícito su intención de trabajar para la Justicia Social, luego de lo que deben asegurar la justicia a través de todos sus procedimientos e incluir en sus estrategias educativas temas de justicia social. Sin embargo, no basta sólo con estos esfuerzos, sus acciones además deben fundamentarse y orientarse hacia una democracia sustancial, una que asegure la participación igualitaria de todos los integrantes de la comunidad educativa sin exclusión.

Esta transformación de la cultura escolar predominante, debe ser necesariamente acompañada por un cambio de las concepciones que actualmente tienen de democracia las diferentes personas involucradas en educación, desde los niños y niñas hasta las coordinaciones más altas. De modo contrario, los esfuerzos en relación a la mejora no surtirán los efectos esperados. Un primer paso en este sentido está dado por el siguiente trabajo de investigación, cuyo objetivo general es:

- *Conocer las concepciones de democracia de los estudiantes de primaria y su ejercicio en el contexto escuela.*

A través de este objetivo, se pretende determinar cuáles son las ideas, imágenes, creencias y significados que los estudiantes de cuarto y sexto de primaria de diferentes centros educativos de la Comunidad de Madrid tienen sobre democracia, a la vez que se relacionan con su ejercicio cotidiano dentro de la escuela. Para conseguirlo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- *Identificar los modelos de democracia que los estudiantes de primaria poseen del concepto de democracia.*
- *Definir cómo los modelos de democracia se traducen en la práctica que los estudiantes desarrollan en la escuela.*

Estos objetivos mantienen una fuerte relación con la identificación de las concepciones de democracia de los estudiantes, a la vez que proyectan la intención de caracterizarlos en relación a cómo se traducen estas visiones en las acciones propias de ejercicio escolar que desarrollan.



## **IV. METODOLOGÍA**

### ***1. Enfoque Metodológico***

Para identificar las concepciones de democracia en los estudiantes de primaria se justifica la utilización de la fenomenografía, enfoque descrito previamente como el más adecuado para conocer las concepciones. Desde su origen en los años setenta con los estudios de Marton, Säljö y otros centrados en el aprendizaje, esta perspectiva de investigación de la experiencia ha pretendido descubrir las formas en que los individuos interpretan los fenómenos de la realidad (Marton, 1986), es decir, el conjunto de formas cualitativamente diferentes de experimentar un fenómeno concreto de la realidad.

En la fenomenografía, el investigador analiza el fenómeno a través de las experiencias de los individuos apartando sus propias experiencias (Trigwell, 2006), posibilitando una obtención rigurosa de relatos que den cuenta de las diferentes formas de experimentar un fenómeno en particular. Estas formas de experimentar la realidad constituyen la manera por la que los humanos conocemos, y a través de las que podemos alcanzar una comprensión compleja de la psique humana. Se asume por medio de esta premisa, que las concepciones se originan, construyen y reconstruyen en entornos eminentemente sociales a través de las interacciones con otros, quienes influyen en las maneras en que nos hacemos conscientes del mundo, lo experimentamos y lo comprendemos (Pozo, 2006; Reed, 2006).

Es evidente que a través de la fenomenografía lo importante no son los fenómenos ni las personas que los experimentan, sino que a través de ella se intentan establecer todas las formas en que los sujetos experimentan un fenómeno, cómo los comprenden y perciben. El fenómeno por tanto queda postergado por las experiencias, entendidas como asegura Marton (2000), como una relación entre el sujeto y el objeto. Se debe considerar en este punto, que las experiencias siempre se encuentran acompañadas del fenómeno experimentado, y aunque ocurran de forma simultánea, en el proceso de investigación y análisis son apartados para mejorar la comprensión de las experiencias.

### ***2. Participantes***

Para la obtención de todas las formas cualitativamente diferentes de experimentar el fenómeno en estudio, el enfoque fenomenográfico exige que los participantes lo hayan experimentado y que provengan de la diversidad de formas de entender y percibir la realidad. En este sentido, debemos asegurar que la muestra cuente con la mayor variación posible a través de la selección de “casos críticos”, influidos por aspectos clave que producen la variación en las concepciones y que el investigador debe identificar (Cohen,

Manion y Morrison, 2002). Respecto del número de participantes que se deben seleccionar, un rango entre quince y veinte es adecuado para descubrir la variación y gestionar la gran cantidad de datos que se producen (Trigwell, 2000). Finalmente, los estudios indican que el nivel de conocimiento cívico de los estudiantes puede ser predicho por el nivel educativo de sus padres, por los recursos de alfabetización que posea en su entorno, y sus propias aspiraciones (Chapman, Nolin y Kline, 1997), de modo que estos factores han sido considerados en la selección de participantes.

Siguiendo con estas orientaciones, el estudio de las concepciones de democracia consideró la selección de 16 estudiantes de diferentes centros escolares de la comunidad de Madrid por medio de un muestreo no probabilístico por cuotas, y cuya distribución se encuentra en el cuadro 1. Los criterios de selección fueron:

- *Titularidad del centro*: selección de dos centros privados y dos públicos.
- *Nivel educativo*: de cada centro educacional se escogieron dos estudiantes de cuarto y dos de sexto de primaria.
- *Contexto socioeconómico*: se distingue entre centros escolares en contextos desafiantes y favorables de acuerdo con el barrio en el que se encuentra y al nivel socioeconómico de los estudiantes que atiende. En este caso del total de estudiantes, doce correspondían a centros que se encontraban en contextos favorables y cuatro a contextos desfavorables.

Cuadro 1. *Distribución de participantes del estudio*

	Centros Privados		Centros Públicos				Total
	Contexto favorable		Contexto favorable		Contexto desfavorable		
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
<b>Cuarto curso</b>	2	2	1	1	1	1	8
<b>Sexto curso</b>	4	0	2	0	1	1	8
<b>Total</b>	6	2	3	1	2	2	16

Fuente: Elaboración propia

### **3. Instrumento de recogida de datos**

De los instrumentos disponibles en fenomenografía para la recogida de información, la entrevista fenomenográfica es la más adecuada para definir las concepciones (Bruce, 1994). Esta técnica busca que los entrevistados reflexionen sobre

su experiencia y la hagan consciente, para lo que el investigador genera una semi-estructura, centrada en la experiencia de vida del sujeto. Si bien el investigador es quien dirige la entrevista, este no debe influir en las concepciones del entrevistado, constituyendo una conversación flexible sin la introducción de elementos disruptivos.

En este estudio se consideró una entrevista que diera respuesta a la pregunta generadora *¿Qué es para ti la democracia?* Además, un estudio piloto previo reconoció la necesidad de incluir situaciones cotidianas en relación a la democracia que ocurren en la escuela, permitiendo que los estudiantes que expresaban más dificultad para elaborar y expresar sus concepciones, pudieran hacerlo a través de ellas.

#### **4. Trabajo de Campo y Análisis de datos**

La selección de colegios, de acuerdo a las características “titularidad de centro” y “contexto socioeconómico”, se realizó a través del portal de “Buscador de Colegios” de la Comunidad de Madrid que contiene entre otra información, los correos electrónicos a partir de los que fueron contactados. Una vez realizado el contacto, se entregó un consentimiento informado a las familias de los estudiantes seleccionados aleatoriamente para el estudio, de modo que autorizaran su participación en la investigación.

Las entrevistas se realizaron entre los meses de abril y mayo, luego de lo que se transcribieron fielmente e identificaron con una etiqueta, de acuerdo con los códigos que se encuentran en la Tabla 2. Una posterior lectura exhaustiva permitió identificar aquellas palabras y frases más frecuentes que se convirtieron en precategorias de análisis, revisadas a través del examen profundo de todos los discursos obtenidos, de modo de mantener el foco en la frecuencia y en la diversidad de las concepciones. Todas las precategorias fueron comparadas entre sí, lo que permitió generar categorías cada vez más amplias que se utilizaron para organizar el “espacio de resultados”, que consideró sus características típicas en relación a diversidad, relación jerárquica y lógica.

Tabla 2 *Formato utilizado para las etiquetas de los participantes*

<b>Orden de características en la etiqueta</b>	<b>Opciones</b>	
1. Tipo de centro	Privado (Pri)	Público (Púb)
2. Contexto	Favorable (Fav)	Desfavorable (Desf)
3. Nivel	Cuarto (4)	Sexto (6)
4. Sexo	Masculino (M)	Femenino (F)
<i>Por ejemplo, para la etiqueta Púb/Fav/6/M, el participante pertenece a una escuela pública, de contexto favorable, de sexto de primaria y de sexo masculino.</i>		

Fuente: Elaboración propia

## IV. RESULTADOS

La pregunta generadora *¿Qué es para ti la democracia?* ha sido respondida por medio de un variado espectro de visiones de los dieciséis niños y niñas que participaron en el estudio. Sus visiones dan cuenta de las múltiples formas a través de las que conciben la democracia, pudiendo reconocer varias en un mismo participante. Además, expresaron ideas respecto de cómo estas imágenes se articulan dentro del ejercicio escolar propio de los estudiantes de primaria.

Sin embargo, los estudiantes de cuarto de primaria presentaron dificultades en la elaboración de sus concepciones, pues en algunas oportunidades, sólo lograban enumerar una serie de palabras que ellos relacionaban con democracia. En este sentido, las preguntas asociadas a cuestiones escolares significativas, elaboradas previamente, fueron de gran ayuda para la obtención de las visiones de democracia implícitas en las acciones escolares.

El análisis de resultados permitió distinguir cinco concepciones de democracia entre los estudiantes de primaria y que agrupan las visiones que expresaron. Democracia como participación, Democracia como cargo público, Democracia como igualdad, Democracia como orden y Democracia como diálogo constituyen las categorías encontradas en los relatos de los estudiantes. A continuación, se describe cada categoría indicando las narraciones de los estudiantes que las respaldan.

### ***1. Democracia como participación***

Para una gran cantidad de niños y niñas, la democracia representa un ejercicio de participación, que puede ser expresado a través de mecanismos como las elecciones, las consultas de opinión o los debates. Particularmente resaltan las elecciones como uno de los procedimientos más importantes para la democracia y que se utilizan para decidir sobre diferentes aspectos. Por ejemplo:

*“la democracia no sé... sirve para que los adultos puedan elegir a... a quién quieren que les gobierne o mande (...) al presidente, a los representantes que hacen campaña y así”* [Pri/Fav/6/M]

*“pues [la democracia para mí se relaciona] con lo de votar y eso (...) Sobre algo que... algún partido político o algún derecho... las leyes”* [Púb/Desf/6/F]

Este ejercicio electoral es reconocido por los niños y niñas como un *“asunto de adultos”* del que no son partícipes. De esta forma, se configura un distanciamiento entre los niños y la democracia que ellos mismos reconocen, y que no es atendido ni por las familias ni por la escuela:

*“[la democracia se relaciona con] los políticos ¿no? (...) Y nosotros algunos, no muchos, pero igual sí... los niños no creo” [Púb/Desf/6/F]*

*“en mi familia hablan de eso [democracia]... de los presidentes, de las... de lo que hablan en televisión, pero no entiendo” [Pri/Fav/4/F]*

Sin embargo, también enuncian situaciones que para ellos son democráticas y que junto con sus familias practican regularmente en la escuela, como decidir sobre diferentes aspectos y opinar respecto del funcionamiento del centro. Esta característica queda clara en los siguientes relatos:

*“La democracia es pues votar ¿no?, votar la mayoría o así (...) depende para qué .... si por ejemplo arreglar algo, pues sería votarlo en común a todo eso” [Púb/Fav/6/M]*

*“[si participamos en la democracia] porque por ejemplo si quieren hacer algo, pues decimos venga si esto!... y lo decidimos entre todos, o entre la clase (...) Por ejemplo ahora estamos haciendo una liga de fútbol, y hemos hecho los equipos, hemos quedado de acuerdo, pero nos han informado y nosotros lo hemos dicho, de lo que opinamos y hemos opinado bien, y lo vamos a hacer” [Púb/Desf/6/F]*

*“yo creo que si, porque hay muchas cosas que sirven para ayudar a las personas, y también hay al año se hacen unas cuantas encuestas sobre los profesores y todo eso, y también de las instalaciones y que, si les parecen bien, y el comedor y me parece que está bien” [Pri/Fav/6/M]*

De esta manera, podemos ver que desde la visión de los estudiantes en la sociedad conviven dos tipos de democracia, una en la que en ciertas oportunidades pueden participar, opinar y ser escuchados y que se da fundamentalmente en la escuela y en algunas oportunidades en los hogares: “*si yo quiero salir, pues hablo bien con mi madre y si tengo suerte me deja salir*”. La otra se da fuera, en la sociedad y en donde no participan. Para ambas visiones, consideran que la participación es lo fundamental, pues a través de ella se logran acuerdos de la mayoría, que nos permiten avanzar como sociedad.

## ***2. Democracia como cargo público***

Los hallazgos también indican que los estudiantes tienen la concepción de que la democracia está fuertemente relacionada con los cargos públicos. Para ellos, figuras como el presidente, los diputados, entre otros, constituyen el resultado de la democracia, que, si bien está fuertemente relacionado con la categoría anterior, se destaca por las funciones que estos adquieren en democracia:

*“[la democracia] son el presidente, los reyes de los países, las dinastías. Ellos como que son la democracia porque los eligen, los*

*votan... y también se encargan de que todo el país y la democracia funcione bien” [Pri/Fav/6/M]*

En un par de relatos como en este, aparece la figura del Rey de España como parte de la democracia, lo que llama particularmente la atención. Para los niños y niñas, la figura de un rey también forma parte de la democracia porque es un “cargo público”, una figura que presenta poder e influencia social, pese a que no es escogido a través de elecciones en donde el pueblo pueda dar su opinión. También el Rey aquí aparece junto con el presidente, como “protectores de la sociedad y de la democracia”, de modo que entre sus funciones se encuentra la de asegurar su funcionamiento, porque forman parte de ella al ser elegido (exceptuando al Rey), por los ciudadanos.

### **3. Democracia como igualdad**

Durante las entrevistas, también se reconoce que la democracia significa igualdad. Para los niños y niñas la igualdad es un aspecto fundamental de la democracia, de modo que todos tienen derecho a ser reconocidos como iguales dentro de la sociedad, pero particularmente de la escuela, la que debe asegurar el bienestar y la participación de sus estudiantes en los diversos ámbitos de la acción educativa.

*“la democracia en mi opinión, yo creo que sería la igualdad para que un niño esté cómodo en un colegio, que nadie se ría de él, que es amigo de todos, que sea igual que todos” [Púb/Desf/4/M]*

En este sentido, la democracia es sinónimo de un conjunto de acciones que les permiten convivir adecuadamente, un procedimiento que permite que los niños y niñas se desarrollen sin obstáculos de ningún tipo, y a través del que se asegura la participación de todos y todas. Sin embargo, existen disparidades en relación a si las escuelas aseguran la democracia, pues en algunos casos sienten que si lo hacen:

*“[este colegio si es democrático] porque están diciendo siempre que somos iguales (...) Es que alguna eh... antes una niña que se llama Raquel le decían que tenía gérmenes (...) Ahora ya ha pasado el problema, vino un profesor y lo solucionó todo y ya juegan con ella” [Púb/Desf/4/M]*

*“yo creo que si [es democrático] porque aquí se votan cosas (...) a qué hora pueden salir los niños, eh si los niños podemos llevar uniforme... no sé más” [Púb/Desf/6/F]*

Y otras en las que perciben que los centros educativos no llevan a cabo procedimientos del todo democráticos:

*“[este colegio no es tan democrático] porque hay veces que todo lo deciden las profesoras y otras veces dicen que nosotros podamos elegir (...) a veces en educación física nos dejan elegir juegos o hacer cosas,*

*pero hay otras veces que no, que dicen que hay que hacer esto y lo otro (...) Pues que me parece que hay veces que nos tendría que dejar más elegir a nosotros y también que elijan ellos, pero que vayamos intercalando” [Púb/Fav/6/M]*

*“[no es tan democrático], por ejemplo, en el patio podemos jugar juego libre o fútbol, y es que yo creo que deberían poner otros tipos de juegos porque hay algunos que no les gusta el fútbol y hay un día mucho para el fútbol, entonces yo creo que deberían poner más juegos para los que no les gusta el fútbol” [Púb/Fav/6/M]*

Ambos relatos se refieren a situaciones en las que los centros no escuchan adecuadamente a sus estudiantes, generando en ellos una escasa oportunidad de influir en la forma en que se desarrolla su proceso educativo, y que constituyen acciones no democráticas.

#### **4. Democracia como organización**

El orden y la organización también aparecen como un elemento constitutivo de las concepciones de democracia. Esta organización está referida a la forma en que un país se ordena, a sus normas y leyes, que aseguran la convivencia pacífica entre sus ciudadanos. De esta forma, los niños y niñas afirman que la democracia está constituida por el producto de las discusiones en torno a las leyes de un país.

*“para mí la democracia son las leyes, la constitución, eso... y que son las formas en que un país se organiza” [Pri/Fav/6/M]*

Las visiones en este sentido, definen a la democracia como un procedimiento de organización que permite saber qué está permitido y qué no, lo que ha sido establecido de común acuerdo a través de procesos de participación que son asegurados por la misma dinámica democrática.

#### **5. Democracia como diálogo**

La democracia en este sentido, en íntima relación con las anteriores categorías, constituye un ejercicio de diálogo, de conversación y acuerdo. Los relatos de los participantes indican que su visión de democracia considera fuertemente este aspecto, el que resulta importante para el entendimiento entre las personas, necesario para que la democracia se produzca. Esta característica queda clara en los siguientes relatos:

*“[la democracia] es hablar, opinar y decir... decir lo que cada uno piensa... lo que piensa, lo que quiere, y lo que está mal o bien para ella” [Pri/Fav/4/F]*

*“todos tenemos derecho a decir lo que pensamos... [en democracia] si no conversamos no podremos ponernos nunca de acuerdo... en qué*

*jugar en el patio, en quién está en... en un lugar en el fútbol”*  
[Púb/Desf/6/F]

Ambos relatos reconocen que la convivencia se produce a través del diálogo, y que este es constitutivo de la democracia. Reconocen que los acuerdos son producto de un debate en el que la igualdad entre los participantes debe ser asegurada.

Finalmente, más allá de las concepciones de democracia de los estudiantes de primaria, es particularmente llamativo la escasa consideración de la escuela como espacio democrático. En gran parte de los relatos se constata que los niños y niñas no reconocen la oportunidad de acceder e influir en la toma de decisiones, pues sienten que su opinión es menos válida que la de sus maestros o personal directivo, aun cuando aseguran que *“todos somos iguales y tenemos los mismos derechos”*. Tampoco mencionaron la existencia de espacios de representación de estudiantes en Gobiernos escolares o Centros de estudiantes, pues en la mayoría de los casos son espacios reservados de forma exclusiva para sus compañeros de niveles más altos.



## IV. DISCUSIÓN

En directa relación con los resultados obtenidos por Canache (2012), este estudio da cuenta de la coexistencia de diferentes visiones del concepto de democracia, evidenciando en los relatos una serie de elementos que son constitutivos de sus concepciones. Sin embargo, pese a la diversidad aparente de los resultados del estudio, fácilmente se podrían agrupar en un par de visiones relacionadas fuertemente con principios liberales de la democracia representativa, que ha sido una constante dentro del sistema educativo (Belavi y Murillo, 2016), y de la sociedad en general. Esta fuerte relación con nociones más representativas ya ha sido registrada en estudios previos, al igual que se ha constatado que presenta una escasa variación entre participantes de diferentes países y edades (Baviskar y Malone, 2004; Carrión, 2008). La democracia en este sentido es concebida como una estructura de gobierno, como una forma de organizar la vida en sociedad sustentada en la participación de los ciudadanos, pero no de todos. Los niños y adolescentes, de este estudio y de otros, parecen permanecer en una especie de limbo (Ross y Yeager, 1999), que restringe su participación en las decisiones que se toman en su entorno próximo, limitando los derechos que les son legítimos.

Esta visión no se ha alejado de resultados obtenidos en estudios como los desarrollados a otros estudiantes de niveles más altos (Love, 1998; NAEP, 1990; Torney-Purta, 2002), en donde la democracia se relaciona con el ejercicio electoral, el gobierno y la soberanía del pueblo. Si bien la “igualdad” podría constituir un elemento novedoso para la literatura, en este estudio tiene una definición limitada, pues se percibe la fuerte relación que tiene con la participación y el acceso a derechos universales, lo que sigue teniendo una fuerte componente representativa de la democracia.

Del mismo modo, las concepciones de “organización”, “cargos públicos” y “diálogo”, forman parte de la estructura utilizada para establecer el orden social y normar la convivencia de los ciudadanos. De esta manera, las concepciones de los estudiantes que han participado en el estudio se limitan a definir la democracia como un modelo de gobierno representativo, que promueve la participación ciudadana a través del voto.

Quizá esta sea la razón por la que no se han encontrado concepciones en relación a las libertades individuales o a los derechos que si enuncian estudiantes de educación secundaria en los estudios de Sigel y Hoskin (1981), o aquellos que provienen de encuestas de satisfacción ciudadana respecto a la democracia de sus países (Thomassen, 1995). Los participantes probablemente no asocian la democracia con libertades o derechos pues se desenvuelven mayoritariamente en entornos que les oprimen y disminuyen. Por un lado, en sus familias, deben convivir con una estructura rígida que no

les permite emitir opiniones y en pocas oportunidades influir en las decisiones que se toman, puesto que tampoco participan en los espacios de discusión, justificado mayoritariamente por la inmadurez propia de la edad (Ross y Yeager, 1999). En las escuelas esa estructura es aún más rigurosa, pues no tienen incidencia en las actividades pedagógicas, las evaluaciones, ni menos en las decisiones que el centro considera de importancia (Rudduck y Flutter, 2007), que frecuentemente son todas.

En relación al bienestar al que hacen mención concepciones de estudiantes y ciudadanos (Torney-Purta, 2002; Seligson, 2001), en el estudio sólo se aprecian visiones asociadas con la seguridad y el respeto entre pares como un ejercicio de sana convivencia. Los niños y niñas no relacionan la democracia con aspectos como el bienestar económico asociado al empleo, o a la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos del país. Del mismo modo, tampoco existe evidencia de que existan concepciones ligadas a los medios de comunicación y su función dentro de una dinámica democrática, ni referencias a los poderes del estado como se evidencia en estudios anteriores (Torney-Purta, 2002).

Al igual que en los trabajos de Sigel y Hoskin (1981) y Flanagan et al. (2005), se han presentado dificultades importantes para que los estudiantes articulen sus concepciones de democracia. Al respecto, se puede considerar que los participantes de este estudio presentaban edades entre 9 y 12 años, con una escolarización promedio de 6 años, siendo este tiempo uno de los factores más relacionados por la literatura con la capacidad de generar una definición adecuada de democracia (Chapman; Nolin y Kline, 1997; Ottemoeller, 1998).

Finalmente, si utilizamos la estructura conceptual de Crown (2010) para agrupar las concepciones reveladas en este estudio, se puede indicar que del ámbito liberal aparecen visiones relacionadas con la libertad y los derechos, aunque con una fuerte componente del ámbito eleccionario, que presenta una representación más fuerte en los relatos de los estudiantes. Del ámbito de la democracia sustantiva que promueve la Justicia Social a través de la mejora de las condiciones económicas, sin embargo, no se encontraron datos.

## IV. CONCLUSIONES

La actual dinámica de reproducción de desigualdades y la escasa movilidad social potenciada por las escuelas, debe ser reemplazada por estrategias que promuevan la Justicia Social desde los principios de Redistribución, Reconocimiento y Representación. De esta manera, situaciones como el maltrato entre compañeros, la exclusión, los malos resultados entre muchas otras dificultades actuales de la escuela, dejarán de constituir obstáculos para que niños y niñas obtengan las oportunidades educativas adecuadas para su completo desarrollo.

La inclusión de una democracia sustantiva en los procesos educativos es imprescindible en este sentido, pues la escuela, que constituye ese espacio intermedio entre la vida familiar y la social, debe contribuir a la democracia asegurando el éxito escolar, promocionando la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje y potenciando la influencia de las visiones de los estudiantes en la comunidad educativa (Feito, 2010). Sólo incluyendo en todas sus acciones a los estudiantes podrán construir una cultura de participación democrática, que resignifique las hasta ahora limitadas concepciones que tienen sobre ella, permitiendo que los niños y niñas adquieran y desarrollen su responsabilidad política a través de la experiencia.

La escuela debe abandonar, por lo tanto, las dinámicas autoritarias que resaltan una visión pseudo representativa de la democracia en la que los estudiantes poco tienen que decir, en la que no se sienten escuchados ni parte, y menos con la autoridad para intervenir. Por el contrario, desde la propuesta democrática agonista de Mouffe y Laclau, las escuelas deben promover la educación de las emociones, desarrollar un sentido de solidaridad, fomentar la capacidad de leer el panorama político histórico y contemporáneo, con sus intrínsecas relaciones de poder, para finalmente reconocer los debates como confrontaciones de compromisos a través de los que se aprende a convivir con valores, opiniones y creencias divergentes. Sin duda, este constituye el camino que llevará al desarrollo de una actitud política positiva, que les permita a niños y niñas promover el cambio social, ocupando su real lugar en el mundo.

Sin duda este estudio sólo constituye una modesta primera aproximación a las concepciones de democracia de los estudiantes, con dificultades para la obtención de datos que deben ser superados en el futuro, pero que, sin embargo, presenta un potencial muy significativo para futuras investigaciones. La identificación de concepciones en estudiantes de niveles escolares más altos, de profesores, personal directivo, altas coordinaciones y otros podrían permitir identificar cuáles son las visiones de democracia que se proyectan desde la escuela. Así mismo, reconocer cuáles son los factores que

operan y generan esas concepciones, así como la comprensión de cómo influyen en las acciones permitirían avanzar hacia la constitución de escuelas democráticas, con un alto potencial crítico de sí misma, que promueva estilos de organización democráticos y nuevas estructuras de participación.

## REFERENCIAS

- Aguirre, J. y Speer, N. (2000). Examining the relationship between beliefs and goals in teacher practice. *Journal of Mathematical Behaviour*, 18(3), 327-256.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2000). *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press.
- Baviskar, S. y Malone, M. (2004). What democracy means to citizen - and why it matters. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 76, 3-23.
- Belavi, G. y Murillo, J. (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Beltrán, J. y Hernández, F. (2011). *Sociología de la educación*. Valencia: McGraw Hill.
- Bengtsson, A. y Christensen, H. (2016). Ideals and action: Do citizens' patterns of political participation correspond to their conceptions of democracy?. *Government and Opposition*, 51(2). 234-260.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Bruce, C. (1994). Reflections on the experience of the phenomenographic interview. En Ballantyne, R. y Bruce C. (Eds.) *Phenomenography: Philosophy and practice*, Centre for Applied Environmental and Social Education Research, Faculty of Education, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia, pp. 47-56.
- Cabrera, B., Cabrera, L., Pérez, C. y Zamora, B. (2011). La desigualdad legítima de la escuela justa. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3), 307-335.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En D. Berliner y R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (p.709-725). Nueva York, NY: Macmillan Library.
- Canache, D. (2012). Citizens' conceptualizations of democracy: Structural complexity, substantive content, and political significance. *Comparative Political Studies*, 45(9), 1132-1158.
- Canache, D., Mondak, J. y Seligson, M. (2001). Meaning and measurement in cross-national research on satisfaction with democracy. *Public Opinion Quarterly*, 65(4), 506-528.
- Carr, P. (2008). Educadores y educación para la democracia: Trascendiendo una democracia "delgada". *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2), 146-166.
- Carrión, F. (2008). Violencia urbana: un asunto de ciudad. *Revista EURE*, 34(103), 111-130.

- Chapman, C., Nolin, M. y Kline, K. (1997). *Student interest in national news and its relation to school courses*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Cohen, J. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Londres: Routledge.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Technics and procedures for developing grounded theory*. Londres: Sage Publications.
- Crow, D. (2010). The party's over: Citizen conceptions of democracy and political dissatisfaction in Mexico. *Comparative Politics*, 43(1), 41-61.
- Dalton, R., Shin, D. y Jow, W. (2007). Popular conceptions of the meaning of democracy: Democratic understanding in unlikely places. En *2007 Annual meeting of the Midwest Political Science Association*. Chicago.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. Nueva York, NY: Dover Publications.
- Ekeblad E. y Bond, C. (1994). The nature of a conception: questions of context. En R. Ballantyne y C. Bruce (Eds.), *Phenomenography: Philosophy and Practice, Proceedings* (p. 147-161). Melbourne: QUT Publications and Printing.
- Feito, R. (2010). Escuela y democracia. *Política y Sociedad*, 47(2), 47-61.
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Lázaro, L. y Simó-Gil, N. (2017). Democracy and education: A theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. *Studies in Philosophy and Education*, 36(6), 647-661.
- Flanagan, C., Gally, L., Gill, S., Gally, E. y Nti, N. (2005). What does democracy mean? Correlates of adolescents' views. *Journal of Adolescent Research*, 20(2), 193-218.
- Fraser, N. (2006). Reinventar la justicia en un mundo globalizado. *New Left Review*, 36, 31-50.
- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in Globalization World*. Nueva York, NY: Columbia University Press.
- Fraser, N. Y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londres: Verso Press.
- García, G. (2008). ¿Apatía política? Evolución de la implicación de la juventud española desde los años 80. *Revista de Estudio de Juventud*, 81, 133-158.
- Giroux, H. (2008). Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.

- González, C. (2014). Investigación Fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158.
- Griffiths, T., Gore, J. y Ladwig, J. (2006). Teacher's fundamental beliefs, commitment to reform and the quality of pedagogy. En *Proceedings Australian Association for Research in Education Annual Conference*. Adelaide.
- Hahn, C. (2002). Education for democratic citizenship: One nation's story. En W. Parker (Ed.), *Education for democracy: Contexts, curricula, assessments* (p. 63-92). Greenwich: Information Age.
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2017). Concepciones de docentes y estudiantes sobre una evaluación justa: Un estudio fenomenográfico. En J. Murillo (Ed.), *Avances en liderazgo y mejora de la educación: Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (p. 412-415). Madrid: RILME.
- Hurtado, D. y Alvarado, S. (2007). Escuela y Ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autoreflexividad. *Estudios pedagógicos*, 33(1), 79-93.
- Kimberlee, R. (2002). Why don't british young people vote at general elections?. *Journal of youth studies*, 5(1), 85-98.
- Love, N. (1998). *Understanding dogmas and dreams: A reader in modern political ideologies*. Washington, DC: Chatam House Pub.
- McLaren, P. (2007). *Lide in schools: An introduction to critical pedagogy and the foundations of education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the worls around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. *Ference Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. En: T. Husen y T. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (p. 4424-2229). Londres: Pergamon.
- Marton, F. (2000). The structure of awareness. En J. Bowden, y E. Walsh (Eds.). *Phenomenography* (p. 102-116). Melbourne: RMIT University Press.
- Marton, F. y Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 21(2), 265-280.
- Morin, E. (2001). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Paidós.

- Murillo, F. J. y Román, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 27-50.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F. J., Hidalgo, N. y Flores, S. (2016). Incidencia del contexto socio-económico en las concepciones docentes sobre evaluación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 251-281.
- National Assessment of Educational Progress. (1990). *The civics report card: Trends in achievement from 1976 to 1988 at ages 13 and 17: Achievement in 1988 at grades 4, 8 and 12*. Washington, DC: Research and Improvement.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ortega, T. (2007). La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza. *Pampedia*, 3, 39-46.
- Ottomoeller, D. (1998). Challenges to democracy: Elections and attitudes in Uganda'. *Comparative Political Studies*, 31(1), 98-124.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Philipp, R. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, 1, 257-315.
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-54). Barcelona: Graó.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (p. 95-134). Barcelona: Graó.
- Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Rancière, J. (2007). *Politique de la littérature*. Paris: Galilée.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University.



- Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge: Belknap Press.
- Reed, B. (2006). Phenomenography as a way to research the understanding by students of technical concept. *NUTAU: Technological innovation and sustainability*, 1-11.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of Research on Teacher Education*, 2, 102-119.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. y Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559-586.
- Roll, D. (2018). La crisis de la democracia y sus antídotos. *Analecta Política*, 8(14), 7-16.
- Rosanvallon, P. (2007). *La contrademocracia: la política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Rosanvallon, P. (2013). *The society of equals*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ross, D. y Yeager, E. (1999). What does democracy mean to prospective elementary teachers?. *Journal of Teacher Education*, 50(4), 255-266.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Säljö, R. (1997). Talk as data and practice – a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research and Development*, 16, 173-190.
- Sandberg, J. (1997). Are phenomenographic results reliable?. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 203-212.
- Sandel, M. (1996). *Democracy's discontent. America in search of a public philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandoval, J. y Carvallo, V. (2017). Discursos sobre política y democracia de estudiantes universitarios chilenos de distintas organizaciones juveniles. *Revista Española de Ciencia Política*, 43, 137-160.
- Sato, K. y Kleinsasser, R. (2004). Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English department. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 797-816.
- Seligson, M. (2001). Costa Rican exceptionalism: Why the ticos are different'. En R. Ai Camp (Ed.), *Citizen Views of Democracy in Latin America* (pp. 90-106). Pittsburgh, MA: University of Pittsburgh Press.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sigel, R. y Hoskin, M. (1981). *The political involvement of adolescents*. New Brunswick: Rutgers University Press.

- Taberner, J. (2008). *Sociología y Educación*. Madrid: Tecnos.
- Thomassen, J. (1995). Support for democracy values. En H. Klingemann y D. Fuchs (Eds.), *Citizen and the State* (p. 383-417). Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of research. En D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (p. 127-146). Nueva York, NY: Macmillan Publishing.
- Thornberg, R. (2010). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education*, 26, 924-932.
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.
- Trigwell, K. (2000). A phenomenographic interview on phenomenography. *Phenomenography*, 1, 62-82.
- Trigwell, K. (2006). Phenomenography - An approach to research into geography education. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(2), 367-372.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meaning regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Wyse, D. (2001). Felt tip pens and school councils: children's participation rights in four English schools. *Children & Society*, 40(2), 209-218.
- Young, I. (1990). *Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University.
- Young, I. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.