



ISSN: 0124-2121

E-ISSN: 2665-2420

<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion>
Educación y Humanismo 27(48): pp. 1-24. Enero-junio, 2025
<https://doi.org/10.17081/eduhum.27.48.7886>

Concepciones sobre educación democrática de profesorado en formación en Chile

Conceptions about democratic education of teachers in training in Chile

Recibido: 20-01-2025

Aceptado: 21-04-2025

Publicado: 05-05-2025

Isaac Calvo-Gallardo 

Universidad Alberto Hurtado, Chile

Universidad de Chile, Chile

Autor de correspondencia: isaac.calvo@ug.uchile.cl

Resumen

Objetivo: en un contexto de cuestionamiento a la democracia se destaca el rol del futuro profesorado en la tarea de educar para formar ciudadanía democrática. Razón por la cual el presente estudio se propuso analizar las concepciones de educación democrática que expresa el profesorado en formación inicial de Historia y Ciencias Sociales. **Metodología:** investigación cualitativa, con enfoque exploratorio-descriptivo. Los participantes fueron cuatro estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de una Universidad chilena, a quienes se realizó entrevista individual semi-estructurada, cuyo análisis fue mediante codificación abierta. **Resultados:** los resultados organizados en cuatro categorías temáticas, dan cuenta que las concepciones del profesorado participante posicionan la participación, deliberación y análisis crítico como núcleos del enfoque de educación democrática. Asimismo, es posible visualizar factores de obstáculo en las escuelas para el desarrollo de prácticas pedagógicas en clave democrática. **Conclusiones:** las concepciones sobre educación democrática articulan elementos curriculares, de relación pedagógica y organizacionales. Además, incluyen factores contextuales que influyen en las ideas y creencias que el profesorado en formación manifiesta respecto a la relación entre educación y democracia. La relevancia de estos elementos se relaciona con las posibilidades de fortalecer una formación inicial docente en clave democrática que busque profundizar la tarea de educar para formar ciudadanía democrática.

Palabras clave: concepciones, educación democrática, democracia, profesorado en formación, Historia y Ciencias Sociales.

Cómo citar este artículo (APA): Calvo-Gallardo, I. (2025). Concepciones sobre educación democrática de profesorado en formación en Chile. *Educación y humanismo*, 27(48). pp. 1-24.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.27.48.7886>



Abstract

Objective: in a context of questioning democracy, the role of future teachers in the task of educating to form democratic citizenship is highlighted. This is the reason why the present study was intended to analyse the concepts of democratic education expressed by teachers in initial training in history and social sciences. **Methodology:** qualitative research, with an exploratory-descriptive approach. The participants were four students of Pedagogy in History and Social Sciences from a Chilean University, who were interviewed individually semi-structured, whose analysis was by open coding. **Results:** the results, organized in four thematic categories, show that the conceptions of the participating teachers position participation, deliberation and critical analysis as nuclei of the democratic education approach. It is also possible to identify obstacles in schools to the development of democratic teaching practices. **Conclusions:** the concepts of democratic education articulate curricular, pedagogical and organizational elements. In addition, they include contextual factors which influence the ideas and beliefs that teachers in training express about the relationship between education and democracy. The relevance of these elements is related to the possibilities of strengthening an initial training of teachers in democratic key that seeks to deepen the task of educating to form democratic citizenship.

Keywords: conceptions, democratic education, democracy, trainee teachers, History and Social Sciences.

Introducción

En los últimos años se ha hecho constante la reflexión en torno a la crisis de las democracias modernas. Diversos informes internacionales han dado cuenta del retroceso de los procesos de democratización, el auge del populismo y los movimientos violentos que reivindicaban discursos de odio (CLACSO, 2023; IDEA, 2022; Freedom House, 2022). El informe de 2022 del International Institute for Democracy and Electoral Assistance (IDEA) indica que el número de democracias a nivel mundial se ha estancado, se ha generado un auge en las medidas represivas, y que en los últimos seis años el número de países que avanza hacia el autoritarismo duplica a aquellos que lo hacen hacia la democracia (IDEA, 2022). Por otro lado, hay quienes plantean que la crisis es del modelo de democracia liberal, no de la democracia en sí misma (Sant, 2019), en línea con la incapacidad de movilizar políticamente a los jóvenes (Schulz et al., 2018), por lo tanto, se debe profundizar en la educación democrática para abrir, expandir y cambiar el proyecto democrático (Sant, 2019).

En este escenario, la Organización de las Naciones Unidas por la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha desarrollado orientaciones y recomendaciones para docentes y comunidades escolares con el fin de fortalecer la educación en democracia (UNESCO, 2019). En específico, se ha focalizado en la implementación de la educación ciudadana global, en el marco de la agenda 2030, que promueva una cultura de la democracia, derechos humanos, paz y no violencia (UNESCO, 2023). De hecho, en el caso chileno el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en conjunto con UNESCO han publicado un documento de orientaciones educativas con foco en lo curricular, la formación docente inicial y continua,

el aprendizaje experiencial de la ciudadanía y el uso de pedagogías participativas, entre otras áreas de interés (PNUD, 2021).

En el contexto educativo chileno existen algunas políticas públicas de los últimos años que dialogan con la educación democrática. Para empezar, se implementaron en 2020 las nuevas asignaturas de Educación Ciudadana y Ciencias para la Ciudadanía, en los dos últimos años de secundaria, que abordan temáticas y competencias relativas a la formación de ciudadanos democráticos en el siglo XXI (MINEDUC, 2019). Luego, en 2016 se promulgó la ley 20.911 que solicita la creación de un “Plan Institucional de formación ciudadana” en cada establecimiento educativo, mediante el diseño e implementación de instancias experienciales de aprendizaje ciudadano y democrático, de manera transversal y que considere un seguimiento anual. Además, en 2021 fueron lanzados los “nuevos estándares de la profesión docente”, que orientan la formación inicial del profesorado, donde se solicitan acciones pedagógicas de promoción de conocimientos y habilidades para valorar la diversidad, la vida democrática y el respeto por los derechos humanos; así como, la generación de oportunidades para que los estudiantes participen de forma ética, responsable, tolerante y solidaria en la comunidad escolar (CPEIP, 2021). Mas aún, como dominio disciplinar específico de la Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en educación secundaria, se espera que el futuro profesorado promueva en los estudiantes disposiciones para la participación política -desde los derechos humanos y los valores democráticos- mediante prácticas y experiencias de deliberación, negociación y elección (CPEIP, 2021)

No obstante, las dinámicas escolares, contenidos y concepciones no cambian por decreto o normativa, sino que requieren “configuraciones subjetivas, voluntades y actitudes ancladas en sujetos particulares que se concreten en la cultura escolar, es decir, la vivencia de los valores que subyacen a dichas normas” (Redón et al., 2021, p. 260). Así, frente a la política educativa chilena sobre la formación inicial docente del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales —que propone un perfil profesional orientado hacia la educación democrática, tanto desde el ámbito pedagógico (valores democráticos) como desde el didáctico-disciplinar (desempeños vinculados con acciones democráticas)—, resulta pertinente preguntarse por las concepciones de educación democrática que posee el futuro profesorado. Entendiendo la importancia de estas respecto a los procesos de enseñanza y toma de decisiones pedagógicas (Pérez et al., 2006; Estévez-Nenninger et al., 2014); así como, la influencia de las concepciones docentes en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes (Luft y Roehrig, 2007; Solís, 2015).

Por tanto, es necesario señalar la relación entre las características de las concepciones docentes sobre educación democrática y el abordaje del aprendizaje ciudadano en el aula de clases (Knowles, 2017). En síntesis, la presente investigación se propuso abordar la pregunta ¿Cuáles son las concepciones sobre educación democrática que expresa el profesorado en formación en Historia y Ciencias Sociales de una Universidad de Santiago de Chile?

Fundamentos teóricos

Tal como sucede con el concepto de democracia, la educación democrática opera a partir de *significados vacíos*, toda vez que no posee una conceptualización estática y clara

que la defina, sino que, se presentan interpretaciones múltiples, excesivas o contradictorias, que buscan posicionarse como definición o discurso dominante, antagonizándose con proyectos rivales (Menéndez et al., 2023a). Al respecto, es importante reconocer la complejidad de conceptualizar la educación democrática, que plantee un abordaje teórico más amplio e integrador, recogiendo las discusiones emergentes sobre el concepto (Feu et al., 2017).

Así, frente a la tarea de educar en democracia Biesta (2007) propone dos enfoques: *educación para la democracia* y *educación a través de la democracia*. El primero se relaciona con la noción liberal actual, donde la educación es una herramienta para formar a los ciudadanos democráticos, y es el profesorado el que entrega conocimiento sobre principios y valores democráticos regulados mediante el currículo escolar (Menéndez et al., 2023a). El segundo enfoque de *educación a través de la democracia*, menciona que la escuela debe convertirse en un espacio en el que el aprendizaje de la democracia se convierte en una forma de vida escolar. En este sentido, se debe generar un compromiso con los valores de la democracia demostrable en procesos y prácticas transversales que involucren al estudiantado, profesorado y a la comunidad educativa (Biesta, 2011). En diálogo con estos aportes, se presentan los de Knowles (2017) quien propone -basándose en modelos previos- una tipología de ideologías sobre educación ciudadana que tienen asociado un tipo de ciudadano y prácticas de enseñanza. Se identifica la educación ciudadana conservadora que promueve una alfabetización cívica orientada al libre mercado y al estado-nación, apuntando a la transmisión de contenidos y centrada en el docente. Luego, una educación ciudadana liberal que busca promover la inclusión y participación en las instituciones democráticas, focalizando las prácticas de enseñanza en valores y habilidades necesarias mediante metodologías dialógicas. Estas dos tipologías- conservadora y liberal- dialogan directamente con el enfoque de *educación para la democracia* de Biesta (2007) respecto a los propósitos de la enseñanza ciudadana. Finalmente, la tercera tipología de Knowles (2017) es la educación ciudadana crítica que identifica y cuestiona las prácticas de dominación y promueve la transformación social, a través de la discusión sobre problemáticas sociales obstaculizadoras para la justicia social. Asimismo, un abordaje coherente con este enfoque es la educación democrática radical, que posiciona la importancia del conflicto y el desacuerdo para ejercer valores democráticos, donde las pedagogías democráticas y/o agonistas serían de gran aporte para los espacios escolares (Sant et al., 2021; Bickmore, 2012).

Por su amplitud y utilidad analítica, se destacan los hallazgos de Sant (2019) en una revisión teórica de literatura entre 2006 y 2017, que identifica ocho discursos sobre la educación democrática a partir de sustentos filosófico-políticos e implicancias en el espacio educativo. Siguiendo a Biesta y Lawy (2006), y a Levinson (2011), Sant (2019) propone un primer enfoque que denomina *educación para la democracia* donde posiciona al discurso liberal y, en algunas ocasiones, al crítico, deliberativo y participativo. Este enfoque interpreta a la democracia como un imperativo universal y la educación es un instrumento para lograr formar a los estudiantes. Un segundo grupo enfoque identificado por Sant (2019) siguiendo a Bradshaw (2014) y Levinson (2011) es la *educación dentro de la democracia*, vinculado con los discursos neoliberales y elitistas donde los adultos ejercen un control legitimado sobre la educación en un sistema democrático (Levinson, 2011). En este enfoque, se releva la democracia como un sistema político que asegura el gobierno de las elites y la libertad individual. Como correlato en lo educativo, no se conciben aspiraciones morales e

impone las políticas de elección, estandarización y rendición de cuentas. Finalmente, un tercer grupo propuesto por Sant (2019) siguiendo a Biesta y Lawy (2006) se denomina *educación a través de la democracia*, este incluye las visiones participativa, deliberativa, multicultural, agonística y crítica de la educación democrática. A diferencia de los otros dos enfoques, concibe que la educación y la democracia deben imaginarse juntas (Stevenson, 2015), a través de un *ethos democrático* donde se implique a la comunidad para la toma de decisiones; relevando especificidades del contexto, la comunidad, la intersubjetividad y el aprendizaje experiencial. Este enfoque busca que la democracia sea una práctica dentro de los espacios educativos, donde la toma de decisiones es un fomento democrático de la igualdad, inclusión y participación.

Ahora bien, considerando estos referentes, es posible definir la educación democrática como aquella que potencia y privilegia instancias en las cuales los actores educativos utilizan el diálogo para construir acuerdos y tomar decisiones. Asimismo, se caracteriza por valorar la diversidad y el pluralismo en todas sus formas, permitiendo que los estudiantes comprendan a un otro distinto. De igual manera, concibe el disenso y el conflicto como oportunidades —y no como problemas— propias de la construcción social de la democracia en los espacios escolares. Finalmente, asume una conciencia crítica respecto a los discursos hegemónicos y dominantes, orientándose hacia la transformación y la emancipación de todos los actores educativos.

De manera general, en Iberoamérica la educación democrática ha sido una de las áreas de indagación desarrollada por la enseñanza de la ciudadanía y las ciencias sociales, con un foco centrado fuertemente en el curriculum y la didáctica disciplinar (Bellati et al., 2023; Ortega et al., 2024), siendo pocos los estudios que proponen un enfoque epistemológico más amplio (Menéndez et al., 2023b). Es precisamente a lo que apunta el presente estudio: indagar en las concepciones del futuro profesorado de Historia y Ciencias Sociales, más allá de lo curricular o disciplinar. En específico, las concepciones docentes sobre educación democrática representan una de las áreas menos indagadas (Menéndez et al., 2023a), pero al mismo tiempo una línea de profundo interés y proyección (Belavi et al., 2021; Cohen, 2016; Ginocchio et al., 2015). Pese a su acotado desarrollo, siguiendo las revisiones de literatura de Belavi et al. (2021) y Menéndez et al. (2023b), es posible destacar algunas tendencias en el campo investigativo. En esta línea, Carr (2008) reporta que es habitual que los docentes definan la democracia desde un discurso liberal relativo a cuestiones normativas como las elecciones, gobernabilidad, estructuras políticas hegemónicas y elementos específicos del currículo escolar. Asimismo, Belavi et al., (2021) señalan que la libertad como la participación son elementos nucleares de las concepciones docentes sobre democracia y educación, pero siempre desde el discurso liberal asociado a libre elección y sufragio. Sumado a esto, algunas investigaciones demuestran que las creencias de los docentes influyen en como estos significan el currículo y las políticas escolares, así como también limitan el diálogo democrático en sus aulas (Cohen, 2016). En este sentido, los docentes no serían conscientes que mostrar un enfoque restringido limita la comprensión democrática de sus estudiantes y su capacidad de criticar la realidad social (Amsler, 2015). Por el contrario, se identifican investigaciones que demuestran que, a pesar de existir la tendencia en el profesorado de un enfoque liberal para concebir la educación democrática, sus creencias y significados tienen una mirada más amplia relacionada con la participación

y convivencia, vinculándola con ideales de justicia social (Collins et al., 2019; Vidal et al., 2019). Ahora bien, se pueden mencionar investigaciones enfocadas particularmente en profesores en formación, por un lado, Zyngier (2012) afirma que estos futuros docentes tienen una visión más amplia y crítica por su vínculo con el mundo académico, y por otro lado Castañeda y Santisteban (2016) identifican un perfil de “participante democrático” que manifiesta una perspectiva crítica de la educación y es proclive a la enseñanza para el cambio social.

En una búsqueda inicial de investigaciones chilenas utilizando la base de datos Scielo con el código de búsqueda “concepciones AND docentes AND educacion AND democratica” (las tildes fueron omitidas intencionalmente) y sin limitar los años de publicación, solo emergen tres estudios en español, de los cuales ninguno es desarrollado en Chile (Brasil, Venezuela y Colombia son los países reportados). Ahora bien, al usar la misma base de datos y ampliar la búsqueda con el código “docentes AND educacion AND ciudadana”, publicaciones en español y sin límite de años, es posible mencionar estudios que relevan concepciones docentes sobre formación o educación ciudadana, en diálogo con la educación democrática. En dicha línea, se reporta que los docentes restringen la enseñanza de la ciudadanía solamente a conceptos políticos, pese a que manifiestan concepciones más amplias provenientes de sus experiencias de vida (Mardones, 2012; Reyes et al., 2013). Asimismo, se evidencia que el profesorado enfatiza concepciones de ciudadanía social relacionadas a las formas de convivir en la escuela, considerando una educación para la ciudadanía que posicione la experiencia cotidiana más que la enseñanza de conocimientos cívicos (Redón et al., 2021), promoviendo la educación en valores y el reconocimiento de la diversidad (Orellana-Fonseca y Muñoz-Labraña, 2019). Del mismo modo, se reporta que los docentes chilenos contraponen sus percepciones individuales sobre ciudadanía respecto al curriculum prescrito al considerar que este no aborda los intereses estudiantiles (Cavieres-Fernández, 2017). Sumado a esto, se destaca el factor contextual que influye en la decisión de los docentes de abordar una determinada perspectiva de ciudadanía para su enseñanza, pero no limita el conocimiento que estos tengan respecto a la categoría (Villalón et al., 2023).

Considerando las tendencias y brechas en el campo de investigación, el presente estudio busca aportar al dar cuenta de las concepciones del futuro profesorado de Historia y Ciencias Sociales; teniendo en cuenta una perspectiva más allá de lo curricular, apostando por explorar las ideas y creencias pedagógicas que trascienden las fronteras disciplinares. Asimismo, se espera aportar con el abordaje de la categoría de educación democrática, toda vez que en el campo investigativo iberoamericano representa una línea de indagación reciente y poco explorada (Menéndez et al., 2023b). En este contexto, la tendencia predominante ha sido centrar la atención en la categoría de educación o formación ciudadana, pese a que el enfoque democratizador se encuentra presente en los procesos educativos.

Método

La presente investigación es cualitativa comprendiéndola como “(...) una práctica que reconoce en el otro un saber a ser explorado (...) desde el reconocimiento de la distancia entre investigador e investigado, este el reconocimiento de la otredad en tanto condición de diálogo” (Sisto, 2000, p. 120). El enfoque es exploratorio-descriptivo, toda vez que

privilegia el interés por el significado, posibilitando “perspectivas sobre lo que conocemos y nos dice más de lo que las personas piensan, nos dice que significa e implica ese pensamiento” (Vasilachis, 2006, p.27). En este sentido, se busca explorar y describir las concepciones sobre educación democrática y sus implicancias según los participantes, ya que, tal como se abordó en el apartado anterior, es un área temática de reciente interés y desarrollo investigativo. Sumado a esto, la indagación que se propone busca desarrollarse desde lo que Sisto (2000) denomina “un encuentro entre sujetos” donde el diálogo posibilita un encuentro activo entre sujetos subjetivándose.

Ahora bien, el foco es analizar las concepciones de los participantes, las que pueden entenderse como un sistema de ideas y creencias surgidas de las experiencias e interacciones de los sujetos (Remesal, 2011; Robinson y Mogliacci, 2019). Así, las concepciones tienen un fuerte componente social, toda vez que se fundamentan e interrelacionan desde espacios culturales compartidos (Pozo, 2016). Asimismo, una concepción es una construcción mental sobre lo que los sujetos interpretan, viven y entienden de una realidad social (Murillo et al., 2016), influenciados por sus propias trayectorias vitales, en tanto marcos para la comprensión y acción en el mundo social (Aguilar-Valdés et al., 2024). Siguiendo a Murillo y Hidalgo (2020), las concepciones docentes serían una estructura de creencias desde la que estos interactúan con el cotidiano escolar, siendo influidas por el contexto del quehacer pedagógico, pero que no son construidas de manera intencionada y consciente por los docentes, sino más bien son internalizadas cognitivamente y emocionalmente desde sus experiencias (Murillo et al., 2016). Es a partir de estos elementos de experiencia y cercanía al espacio escolar para la conformación de las concepciones docentes, que se determinó un grupo de cuatro estudiantes (2 mujeres y 2 hombres) de último año de un programa de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de una Universidad en Santiago de Chile. Los criterios de inclusión fueron:

1. Estar realizando práctica profesional durante 2023 de manera presencial en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales.
2. Que en su proyecto de investigación de finalización de la carrera estuvieran abordando temáticas relacionadas con ciudadanía y democracia.

Tabla 1
Detalle de participantes del estudio

Nombre (ficticio)	Género	Edad	Código
Marcelo	Masculino	24	E1
Diana	Femenino	23	E2
Isaías	Masculino	25	E3
Nadia	Femenino	25	E4

Además, la estrategia de producción de datos utilizada fue la entrevista individual semi-estructurada, entendida como una interacción comunicativa en un encuentro entre dos sujetos acordada previamente. El propósito de esta es acceder a la perspectiva de los entrevistados, comprendiendo sus percepciones y sentimientos sobre una temática en particular (Trindade, 2016), en nuestro caso la educación democrática. En este sentido, es

relevante destacar la especificidad de esta estrategia, ya que, a diferencia de una conversación trivial, la entrevista está sustentada en una hipótesis y orientada por objetivos de indagación. Además, este tipo de entrevista representa una producción cultural que debe ser comprendida desde el contexto de quienes participan en ella (Trindade, 2016). Ahora bien, para organizar las preguntas de la entrevista, se plantearon dos dimensiones vinculadas con la educación democrática. Por una parte, los procesos de organización, dinámica y relaciones sociales entre todos los actores educativos del espacio escolar; por otro lado, los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados, lo que incluye preferentemente a estudiantado y profesorado, pero no excluye a otros sujetos presentes en los establecimientos. A continuación, se presentan algunas de las preguntas orientadoras:

Tabla 2

Ejemplos de preguntas orientadoras de la entrevista semi-estructurada

Dimensión	Ejemplos de preguntas orientadoras
Procesos de organización, dinámica y relaciones sociales en el espacio escolar	¿Qué significa para usted la educación democrática? ¿De qué manera la educación democrática puede influir en la relación pedagógica entre estudiantes y profesores? ¿Qué relación cree que existe entre cultura escolar democrática y educación democrática?
Procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula	¿Qué relación cree que existe entre los propósitos de la asignatura y la educación democrática? ¿Considera que el currículum escolar de la asignatura es un facilitador para la educación democrática? ¿Qué estrategias didácticas o pedagógicas pueden facilitar la enseñanza de la disciplina desde el enfoque de educación democrática?

La técnica de análisis utilizada fue codificación abierta e inductiva en primera instancia, que luego pasó a la construcción de categorías temáticas para aportar en la organización y sistematización de los datos producidos (Gibbs, 2012). A este respecto, se privilegia un enfoque analítico inductivo que releva los conceptos o significados emergentes identificados en las transcripciones de las entrevistas. El proceso de análisis consideró tres instancias: una lectura inicial de la transcripción para identificar ideas generales, una codificación inicial durante el periodo de las entrevistas, y una codificación final de relectura del análisis anterior para reducir los códigos redundantes. Se utilizó el software Atlas ti, que permitió una gestión más práctica de los códigos y categorías identificadas.

Resultados

A partir de la técnica de análisis antes descrita y aplicada a las entrevistas realizadas, fue posible identificar cuatro categorías temáticas que organizan las concepciones expresadas por los entrevistados, las que se muestran a continuación:

Tabla 3
Categorías temáticas a partir de la codificación

Categoría	Descripción
Diagnóstico crítico del contexto democrático	Evaluaciones sobre los desafíos, falencias y obstáculos del sistema democrático en contexto latinoamericano y global.
Enseñanza democrática problematizadora y experiencial	Procesos, dinámicas relacionales, interacciones didácticas y pedagógicas entre profesorado y estudiantado que posibilitan una educación democrática, influidas por un contexto particular.
Ideal de escuela democrática	Condiciones, dinámicas y procesos institucionales en torno a la toma de decisiones que posibiliten la existencia de una escuela democrática.
Prácticas obstáculo para la educación democrática	Condiciones, prácticas, dinámicas relacionales, interacciones didácticas y pedagógicas entre profesorado y estudiantado que obstaculizan la educación democrática.

A continuación, se profundiza en cada categoría temática, dando cuenta de los códigos y citas que reflejen las concepciones del profesorado en formación participantes del presente estudio.

1. Diagnóstico crítico del contexto democrático

En primer lugar, y como una subcategoría, se visualizan elementos -visualizables en la figura 1- relacionados al contexto latinoamericano y global de la democracia, donde se presentan reflexiones en torno a la realidad internacional, la existencia de una sociedad no-democrática, la libertad de los pueblos a elegir sus formas de gobierno y la problematización en torno a los niveles de democracia. Respecto a esto último se afirma:

(...) porque nosotros no vivimos en un mundo donde la democracia... si bien existe en muchos países, yo creo que la gran mayoría del mundo no vive en un régimen democrático. Exacto, hay frecuencias democráticas, hay sociedades con mayor democracia que otras (...) Yo creo que todos los pueblos y sociedades son libres de elegir el medio por el cual quieren gobernarse (E1. Contexto global democrático).

A este respecto, se puede notar como lo afirmado da cuenta de una problematización de la democracia actual, expresando que existen diferencias en las “frecuencias” democráticas de aquellas sociedades, teniendo una mirada compleja más allá de las instituciones y procedimientos democráticos. Además, se considera a la democracia como un sistema de gobierno que no debe imponerse, de “elección libre” de todos los pueblos. Así, la democracia para Marcelo (E1) no es un sistema dado, sino que debe ser consenso de las sociedades, articulado desde los contextos particulares, donde prime la autodeterminación de los pueblos.

Ahora bien, tal como se muestra en la figura 1, como segunda subcategoría emergen elementos relativos a las falencias y debilidades del sistema democrático actual, como el desinterés juvenil por la política y lo poco atractivo de la democracia desde la mirada de los estudiantes. Algunas menciones relativas a esto son las siguientes:

Por ejemplo, muchos estudiantes me decían, ¿Profe, pa' qué vamos a andar viendo esto si al final siempre ganan los mismos? Si al final pa' qué vamos a ir a votar si da lo mismo? Y eso encuentro que es un fallo en la democracia que no hemos podido afrontar (E1. Desinterés político jóvenes).

(...) siento que la democracia chilena no ha sido lo suficientemente atractiva para los jóvenes y cada vez ven más como algo que no es mutable, que en el fondo los votos no van a poder cambiar las cosas (E4. El sufragio no cambia nada).

Las expresiones anteriores dan cuenta de falencias en la democracia evidenciadas desde las reflexiones de sus estudiantes, que expresan la desvaloración de los jóvenes chilenos por la política y la democracia. Esto último es leído como una debilidad que el profesorado en formación asume como tarea de la cual hacerse cargo. Inclusive, Nadia (E4) da cuenta de que los jóvenes ven a la democracia como algo inmutable, que los votos no cambian nada, sumándose al desinterés y lo poco “atractiva” que es la democracia para ellos. A este respecto, el hecho de que existan estas menciones demuestra que los entrevistados comprenden la educación democrática dentro de un contexto político-social mayor. En relación con ello, Diana (E2) reflexiona sobre la interacción entre la escuela democrática y el contexto social:

Entonces siento que esta especie de raíces o la teoría de lo que es la democracia dentro de la escuela se tiende a perder por un contexto que va más allá de la escuela democrática. Entonces siento que el hablar de una escuela democrática también es muy inherente al contexto. Como que esta democracia se tiende a perder dependiendo de un contexto más vulnerable (E2. Democracia más allá de la escuela)

Así, es posible afirmar que la teoría de la democracia enseñada en la escuela no termina por calzar con el contexto exterior, se pierde porque no dialoga con la realidad social democrática mayor. Lo anterior, genera una ruptura entre aquello que se enseña sobre democracia en la escuela y lo que los estudiantes visualizan en sus contextos sociales vulnerables, donde la teoría democrática pareciera no hacerles sentido.

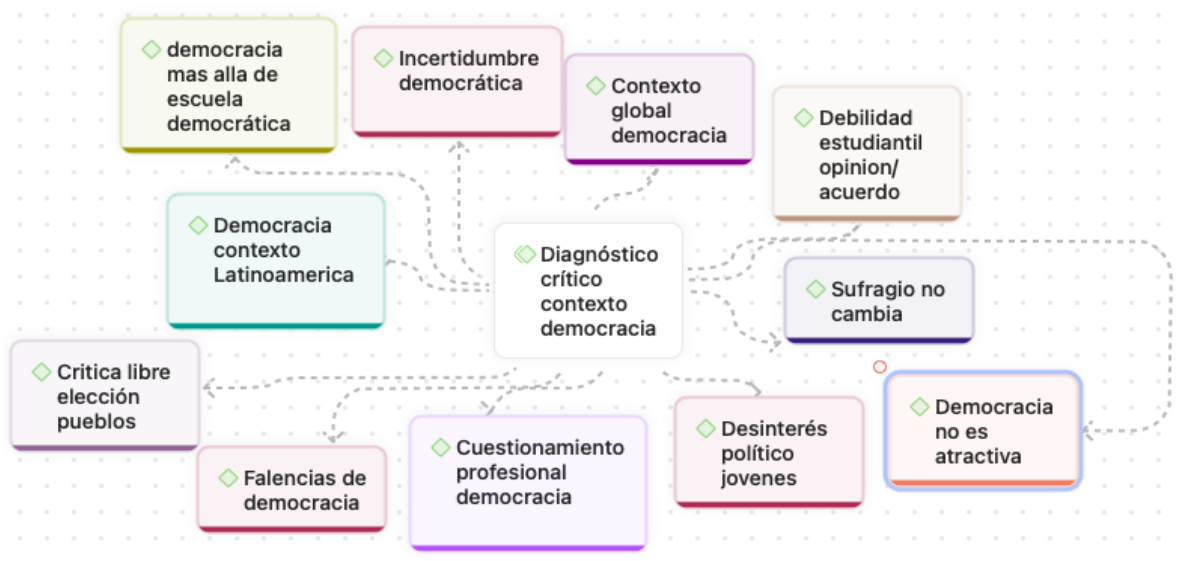


Figura 1.

Codificación de categoría "Diagnóstico crítico contexto democracia"

2. Enseñanza democrática problematizadora y experiencial

Una primera subcategoría, presente en la figura 2, se relaciona con procesos de planificación, crítica curricular, enfoque didáctico y evaluación de la asignatura de Historia y Ciencias sociales en clave de educación democrática. En primer lugar, se propone que la participación estudiantil en el diseño y evaluación de la enseñanza es esencial para la educación democrática, ya que se señala:

(...) sería cómo los estudiantes se pueden vincular o pueden tener voz en la construcción de un currículum. Porque creo que igual ese es un aspecto como interesante como ya...se les enseña algo a un séptimo, pero ¿qué opina el séptimo sobre lo que uno le enseña? (...) Siento que igual es un aspecto que puede volver mucho más democratizante (E3. Participación estudiantil diseño enseñanza).

Ya chiquillos, ¿cómo le gustaría que los evalúe? Y ahí que vayan haciendo, no profesor, me gustaría que fueran disertaciones, no, me gustaría que fuera un debate (...) y que todo eso se puede ir modificando con el tiempo igual, pues si la democracia no tiene que ser algo sólido y, o sea, perdón, tiene que ser algo sólido, pero puede ir mutando si la mayoría opina que está bien (E4. Participación estudiantil diseño enseñanza).

Un aspecto a relevar es que Isaías (E3) posiciona la mirada sobre la construcción de un currículum desde la voz del estudiantado, lo que aportaría a una educación democrática al consultarles por sus intereses, posibilitando el diálogo sobre ¿qué opinan el estudiantado sobre lo que se les enseña? Lo anterior, igualmente está presente en lo declarado por Nadia (E4) que focaliza la mirada en las evaluaciones, proponiendo un diálogo para construirlas democráticamente, de hecho, hace una vinculación con la democracia en general al afirmar que esta tiene que ser algo sólido, pero puede ir mutando con la decisión de la mayoría, extrapolando esto a la realidad social.

Otro elemento se relaciona con los enfoques didácticos para la enseñanza democrática, como la problematización de contenidos, los debates democráticos las habilidades deliberativas y la enseñanza de la teoría política. El enfoque problematizador de la asignatura pareciera estar fuertemente vinculado con la educación democrática, ya que Nadia (E4) señala:

Pero por ejemplo el hecho de si o si en tus clases mirar algún problema, alguna problemática que esté en ese entorno, y quizás desde, aunque sea lo teórico plantear soluciones. Porque igual en algún punto para los y las estudiantes termina siendo para ellos su realidad. Entonces, van a terminar quizás pudiendo incidir en algo fuera del colegio, pensando en que igual uno... considerando eso como que al colegio se va a aprender algo más relacionado con tu comuna, que algo que pensé como ¿de qué me va a servir esto? (E4. Enseñanza problematizadora democrática).

Para el profesorado en formación es relevante el abordar los contenidos con un enfoque que problematice el presente y la realidad social, considerando problemáticas del contexto cercano, y así reflexionar en clave democrática. En este sentido, la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales cobra un propósito, no se abordan contenidos sobre el pasado para solo reflexionar respecto al mismo, sino que se generan instancias de aprendizaje que piensan el

presente a propósito de ese pasado, para lo cual un enfoque problematizador posibilita una educación democrática.

Como segunda subcategoría, representada en la figura 2, se identifican dinámicas relacionales e interacciones pedagógicas entre profesorado y estudiantado; así como, entre el estudiantado, vinculadas con una cultura del respeto por el otro, la construcción de acuerdos, la inclusión en el aula, la participación de los estudiantes y la centralidad del diálogo. Un elemento transversal a estas concepciones es el diálogo participativo, que se evidencia en lo siguiente:

Creo que, como docente, en primer lugar, abrir esos espacios (...) cuando uno abre esos espacios, está abriendo un espacio de democracia que los y las estudiantes agradecen de alguna forma. Creo que uno como docente propicia esas condiciones a nivel pedagógico, el abrir la discusión, el abrir la argumentación, el abrir la opinión, el abrir la interacción entre ellos (E2. Abrir espacios al diálogo).

Creo que un estudiante democrático también es aquel joven que está abierto, abierta al diálogo, a la participación y al respeto, sobre todo (E4. Diálogo y participación).

A partir de lo anterior, se visualiza que para Diana (E2) es esencial la apertura de espacios para el diálogo y la discusión, lo que debe ser propiciado por el profesor en tanto condiciones pedagógicas, entendiendo que dicha *apertura* debe tener un rotulo de aprendizaje escolar; por lo tanto, se debe aprender a dialogar en el marco de la enseñanza democrática. Complementario a esto, Nadia (E4) posiciona la mirada en los estudiantes democráticos respecto a su apertura al diálogo, planteando que no solo son jóvenes que participan en dinámicas de dialogo y discusión, sino que, se pueden catalogar como democráticos si manifiestan una apertura al debate desde el intercambio respetuoso de opiniones.

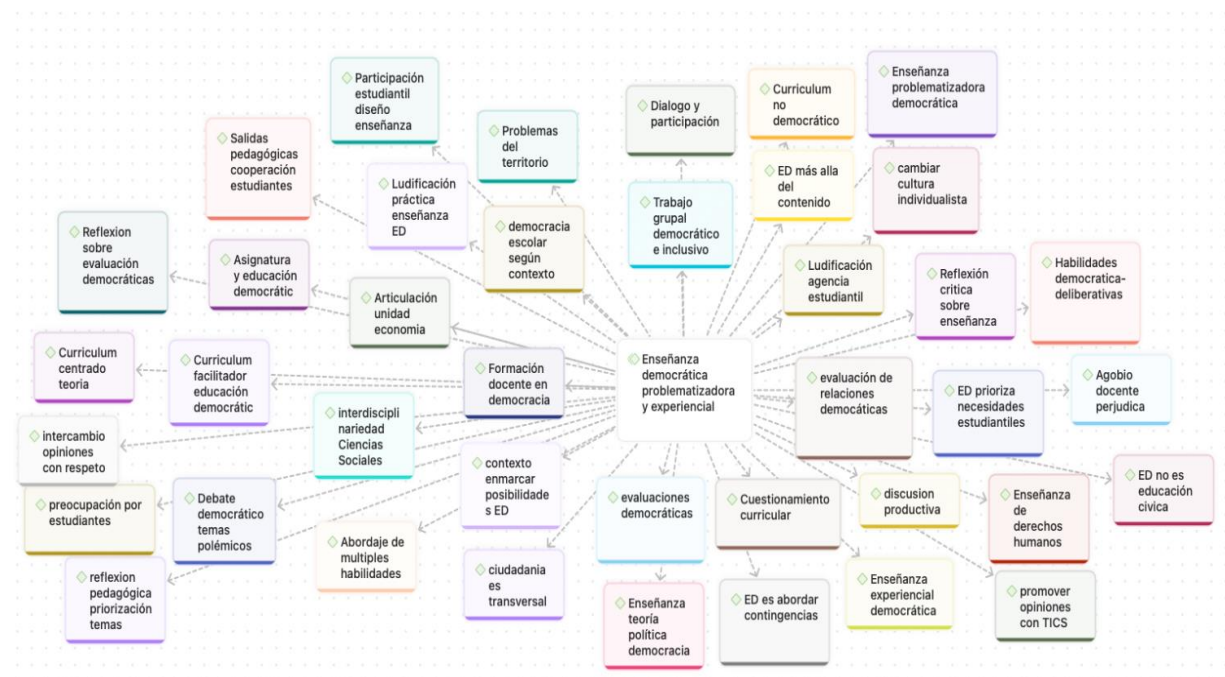


Figura 2.
Codificación de categoría “Enseñanza democrática problematizadora y experiencial”

3. Ideal de escuela democrática

La primera subcategoría, siguiendo la figura 3, dice relación con condiciones y dinámicas que se deben generar en una escuela democrática, las que se expresan en la existencia transversal de la democracia, abrir espacios a la comunidad, cultura del respeto por el otro, inclusión, la visibilización de la diversidad, representación estudiantil, prioridad de las necesidades de los estudiantes y el diálogo participativo. Se afirma:

En primer lugar, el respeto hacia el otro. Sobre todo, hoy en día, siento que cada vez es más difícil que los y las estudiantes se respeten entre ellos. Quizás por los estímulos que tienen por fuera, como las redes sociales, etcétera, etcétera (...) Entonces, creo que por lo menos para mí una comunidad escolar democrática, en primera instancia, el respeto hacia el otro, tanto como compañeros, como docentes, auxiliares, paradocentes, etcétera, etcétera (E2. Cultura del respeto por otro).

A este respecto, a partir de lo afirmado por Diana (E2), una de las condiciones esenciales para la construcción de una escuela democrática es la cultura del respeto. "En primer lugar, el respeto", señala ella. Esta cultura es comprendida desde la perspectiva de los distintos actores educativos, estableciendo un piso mínimo para el desarrollo de una educación democrática coherente.

Por otro lado, resulta relevante el diagnóstico inicial de Diana (E2) sobre las dificultades de respeto entre los estudiantes, frente a lo cual identifica algunas posibles causas. Ante este fenómeno, la educación democrática basada en la cultura del respeto se plantea como un camino viable para su abordaje.

Finalmente, otro elemento gravitante dentro de esta subcategoría es la inclusión y la diversidad que la escuela democrática debe atender. Sobre ello, Diana (E2) sostiene que:

Creo que una buena instancia es abrir la educación a temas que no son tratados en ninguna de las áreas de contenido del aula. Tal como la inclusión, por ejemplo. La inclusión, la identidad. (...) Identidad como transgénero, también. Sexualidad como orientación, etc. Creo que abrir instancias de aprendizaje de temas que no se tocan dentro del aula (E2. Escuela democrática es inclusión; Visibilizar diversidad).

En este sentido, se busca abrirse a temáticas que "no son tratadas en ninguna área" como la inclusión, identidad de género y sexual. Se vincula el abordaje de estos temas como parte de una escuela democrática, donde el respeto y valoración por la diversidad posibilita el abrirse a dichas temáticas necesarias en una sociedad contemporánea que así lo requiere. Es notorio como Diana (E2) reconoce que una escuela democrática nunca se debería negar al diálogo e intercambio respetuoso de opiniones, para lo cual es esencial que el profesorado asuma su rol de agentes democráticos para abrir espacios de participación e inclusión.

Como segunda subcategoría, tal como se muestra en la figura 3, se identifican elementos relativos a la toma de decisiones al interior de las instituciones escolares, donde se propone la negociación, participación, diálogo y la construcción de acuerdos. La mayoría de las referencias a esta subcategoría tiene relación con la toma de decisiones en la escuela democrática, por ejemplo, se afirma:

Y creo que es muy importante que la construcción tanto del reglamento interno como del manual de convivencia no se realice entre un equipo directivo, creo que tiene que ser transversal en la escuela, creo que como docentes también deberían ser partícipes de esto (...) Entonces si nos rige todos los días, todos deberíamos participar de este documento (E2. Toma de decisiones participativa).

(...) muchas veces un director que no está muy a sintonía con lo que quieren los estudiantes, hace un proyecto en el colegio y termina siendo un espacio que no se usa, que no es bueno, eso me imagino como un colegio que en verdad se ponga la capa¹ por la democracia, es que escuche a su comunidad y pierda esa soberbia del cuerpo directivo de elegir ellos por lo que creen que es mejor, y bueno, cuando ya un director pasa la plata es porque en verdad escuchó a alguien, entonces sí encuentro que eso es como democracia (E1. Ideal de escuela democrática).

En ambas expresiones se da cuenta de la necesidad de articular espacios de expresión, negociación y toma de decisiones participativa, que se implementen de manera continua al interior de las comunidades educativas. Diana (E2) aborda la construcción de un documento oficial, como lo es el reglamento interno, y pone el énfasis en que dicho proceso incluya la participación de todos los estamentos, ya que “nos rige a todos, todos los días”. Por su parte, Marcelo (E1) señala que la escuela “que se pone la capa con la democracia” decide los usos de los dineros disponibles en espacios de diálogo y participación, donde las jerarquías no se imponen autoritariamente, sino que se entiende la relevancia de construir acuerdos para el beneficio de la comunidad. Esto da cuenta de la profundidad en que Marcelo (E1) concibe la toma de decisiones en la escuela democrática, toda vez que el uso de los dineros disponibles para proyectos escolares representa un indicador importante respecto a cuan efectiva y real es la participación y agencia de los estamentos de la comunidad educativa.

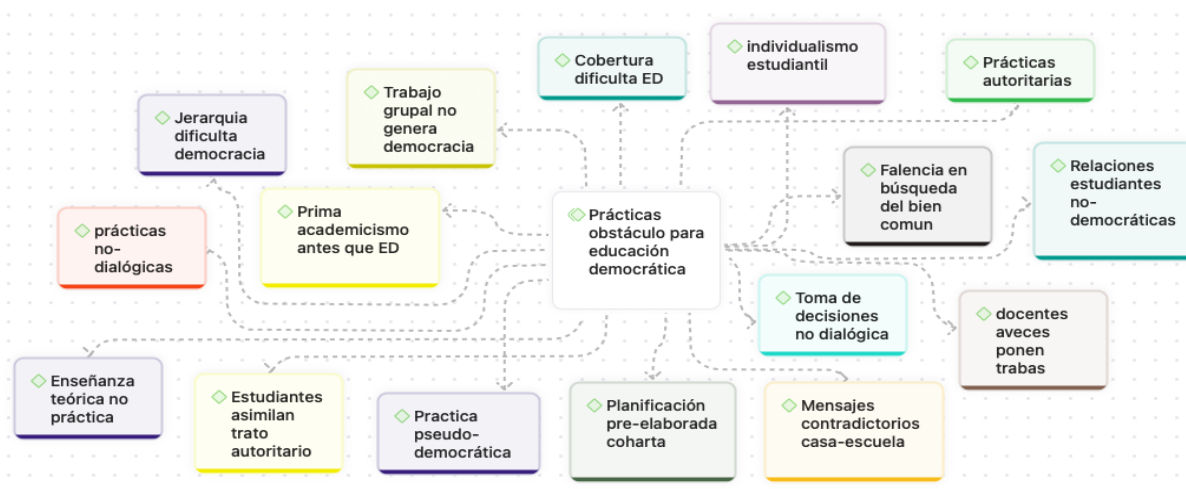


Figura 3.
Codificación de categoría “Prácticas obstáculo para la educación democrática”

¹ “Ponerse la capa” es una expresión coloquial chilena para referirse a alguien que se compromete con un propósito y actúa decididamente para lograr este, se relaciona con accionar como un superhéroe con capa.

4. Prácticas obstáculo para la educación democrática

Como primera subcategoría, como se presenta en la figura 4, se puede mencionar imposiciones principalmente desde el profesorado o equipo directivo hacia el estudiantado o la comunidad en general, como las prácticas autoritarias, no-dialógicas, la toma de decisiones sin consulta y el academicismo educativo. Se señala:

(...) en el curso que yo estaba, que era el curso más complicado, eran todos los días que, ustedes son unos faltos de respeto, ustedes sí no van a lograr nada, que más encima les va mal, que no lo pescan a nadie, no respetan nada. No sé, creo que la ofensa también e incluso la amenaza de, si ustedes no mejoran sus notas va a pasar X consecuencias, no va a haber paseo de curso, no se les va a entregar algo, etc. Creo que no es democrático, creo que no debería funcionar así (E2. Prácticas autoritarias; prácticas no-dialógicas).

(...) Como que siempre las medidas eran muy desde actitudes corporales, no quiero decir agredir porque nunca vi una agresión de un profesor a un estudiante, nada que ver. Pero sí como de una verbalización muy agresiva, así como el “párate, cállate”, (...) esa actitud para mí no es tan democrática (E3. Prácticas autoritarias).

Ambas expresiones dan cuenta que existen prácticas autoritarias docentes que imponen el orden entre el estudiantado a través de verbalizaciones agresivas, denotaciones e incluso -según Diana (E2)- amenazas de consecuencias negativas frente al desacato conductual. Resulta preocupante ver este tipo de trato en las escuelas chilenas, toda vez que obstaculizan considerablemente la construcción de una educación democrática basada en el diálogo, el respeto por el otro y la inclusión. De hecho, a partir de lo que manifiesta Isaías (E3), es posible inferir que son prácticas instauradas en ciertas culturas escolares, donde se proponen como solución para controlar a los *cursos complicados*, las que resultan ser dinámicas autoritarias incluso validadas por ciertas escuelas y docentes. A partir de esto, ambos entrevistados reflexionan respecto a la dificultad que estas prácticas representan para la democratización de las escuelas, ya que no deberían presentarse este tipo de tratos que cuestionan la coherencia de enseñanza democrática desde prácticas autoritarias.

Como segunda subcategoría, siguiendo la figura 4, es posible identificar elementos del estudiantado como relaciones no-democráticas, individualismo, asimilación del trato autoritario y la debilidad estudiantil respecto a la opinión y construcción de acuerdos. En particular, existen afirmaciones sobre como responden los estudiantes a las prácticas autoritarias, señalando que:

Y de cierta manera igual, a veces pasaba que uno observaba que estaban más acostumbrados a este tipo de trato, que a veces pienso que, no sé si será que se replicaba en la casa. Bueno, más alguna vez escuché como que igual en su casa, a veces, también los trataban mal y todo. Igual no sé, habría una especie de símil... como que asimilaban más quizás ese trato más brusco al hacer caso y a todo (E2. Estudiantes asimilan trato autoritario).

A partir de esto, es posible identificar como obstáculo dicha asimilación por parte de los estudiantes, toda vez que podría representar una validación y normalización de las prácticas autoritarias en el espacio escolar, que como señala Diana (E2) puede tener un

correlato en sus dinámicas de hogar. Esto representa un desafío para los docentes democráticos, en el sentido de desmontar paulatinamente este tipo de validaciones a prácticas autoritarias, construyendo con todas las complejidades que aquello implica, formas de relación más democráticas en las salas de clases.

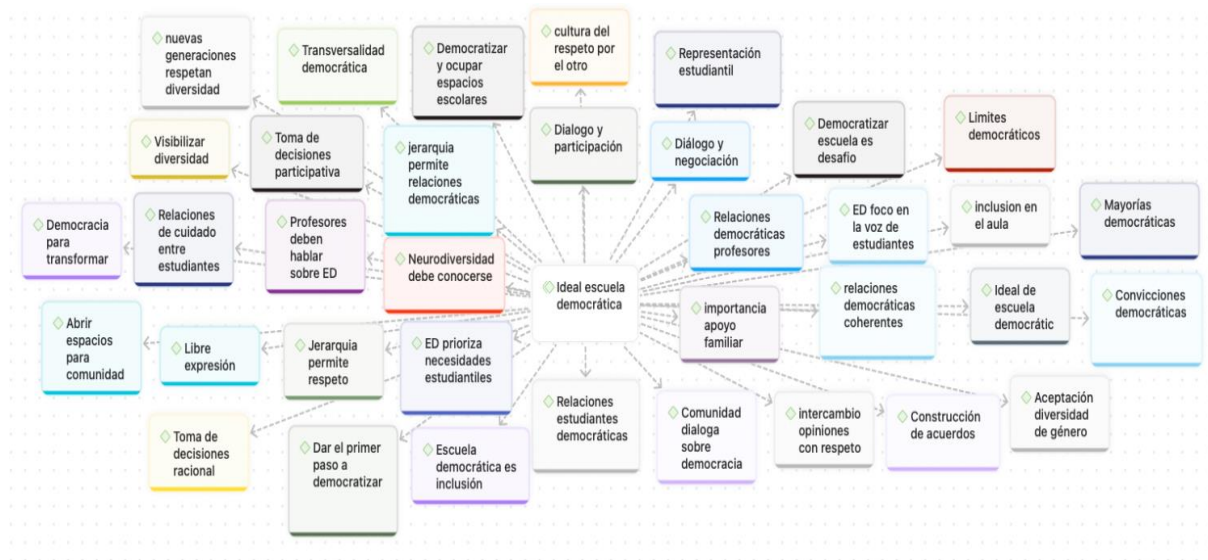


Figura 4.
Codificación de categoría “Ideal escuela democrática”

Discusiones y conclusiones

A partir de los resultados obtenidos es posible plantear un diálogo con la literatura del campo. En primer lugar, se identifica que las concepciones sobre educación democrática expresadas tienen relación con como [Apple y Beane \(1999\)](#) comprenden las *escuelas democráticas*, toda vez que los entrevistados manifiestan una crítica al currículo escolar por estar centrado en la teoría, y plantean procesos democratizadores institucionales como espacios de diálogo para la toma de decisiones. Estas concepciones se encuentran presentes principalmente en las categorías de *enseñanza democrática* e *ideal de escuela democrática*. De esta manera, lo expresado por el profesorado en formación se alinea con la perspectiva de [Apple y Beane \(1999\)](#), ya que consideran las dos líneas de acción de las escuelas democráticas: procesos y estructuras que configuren la vida escolar (espacios de diálogo) y un currículo escolar que posibilite experiencias democráticas.

En diálogo con esto, los entrevistados proponen la visibilización de la diversidad y la inclusión, lo que se alinea con la segunda dimensión escuelas democráticas de [Belavi y Murillo \(2020\)](#) denominada “reconocimiento de valores culturales y diversidad social” que busca la valoración de la diferencia, así como con los hallazgos de [Orellana-Fonseca y Muñoz-Labraña \(2019\)](#) en torno a la valoración por la diversidad. Asimismo, hay expresiones de los participantes respecto a la necesidad de negociación y construcción de acuerdos participativos, focalizado en el reglamento interno del establecimiento, las decisiones sobre los presupuestos o el abordaje de las demandas y necesidades de la comunidad educativa. Estas

concepciones son coherentes con recientes estudios como los realizados por [Moreno-Medina et al. \(2024\)](#) donde el profesorado entrevistado entiende la democracia en el contexto educativo a partir de protocolos creados de antemano por la comunidad educativa, lo que incluyen el reglamento de régimen interno y el plan de convivencia.

Sumado a esto, la cuarta dimensión de [Belavi y Murillo \(2020\)](#) *curriculum crítico y participativo* propone “construir nuevas formas de conocimiento a partir de la crítica de formas hegemónicas heredadas y la valoración de los saberes y experiencias de la comunidad” (p.8). Esto es posible de relacionarlo con enfoques de enseñanza democráticos propuesto por los entrevistados como lo son la problematización de los contenidos, los debates y el trabajo con las habilidades deliberativas, donde se propone que los estudiantes construyan visiones críticas y propias sobre la realidad social desde aprendizaje experiencial. Esto además resulta coherente con los hallazgos de [Cohen \(2016\)](#) en torno a que las creencias de los docentes influyen en como estos significan el currículo y las políticas escolares, enmarcando el diálogo democrático en sus aulas. Por el contrario, estos hallazgos cuestionan lo afirmado por [Amsler \(2015\)](#) sobre que el profesorado no es consciente que mostrar un enfoque restringido limita la comprensión democrática de sus estudiantes. De hecho, los entrevistados manifiestan que la enseñanza democrática se encarna en la sala de clases mediante un enfoque problematizador y crítico donde los estudiantes ejerzan ciudadanía democrática.

Además, la quinta dimensión propuesta por [Belavi y Murillo \(2020\)](#), denominada cultura escolar democrática, busca democratizar el conjunto de normas, valores, creencias, tradiciones y rituales presentes en los espacios escolares. Esta dimensión se relaciona con las concepciones expresadas por los entrevistados, relativas a la cultura del respeto por el otro, el intercambio de opiniones, la transversalidad de la democracia, y la apertura de diversos espacios para la participación, el diálogo y la toma de decisiones.

Lo anterior permite validar los hallazgos de [Vidal et al. \(2019\)](#), [Collins et al. \(2019\)](#), [Carr \(2008\)](#) y [Menéndez et al. \(2023a\)](#), quienes proponen un enfoque más amplio de participación y convivencia, así como el deseo de vincular la educación democrática con ideales de justicia social. Asimismo, concuerda con el estudio de [Zyngier \(2012\)](#), que confirma una mirada amplia y crítica del profesorado en formación, favorecida por su vínculo con el mundo académico.

En contraste, estos resultados cuestionan los planteamientos de [Belavi et al. \(2021\)](#), quienes entienden la participación dentro del enfoque de educación democrática únicamente desde la libre elección y el sufragio. Los participantes de este estudio manifiestan una diversidad de elementos, que pueden significarse como expresiones de una transversalidad democrática y de valores asociados a esta.

Así, se puede afirmar que los resultados de este estudio dialogan con los dos enfoques propuestos por [Biesta \(2007\)](#): educación para la democracia y educación a través de la democracia. Respecto al primero, que centra su mirada en el docente como formador de ciudadanos democráticos, destaca la categoría de enseñanza democrática, la cual propone procesos de planificación, crítica curricular, enfoques didácticos y evaluación de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en clave de educación democrática.

Desde esta perspectiva, la enseñanza democrática se plantea con un perfil crítico, orientado a que los estudiantes problematizen el presente y la realidad social, abordando

problemáticas de su contexto cercano. De este modo, se trasciende parcialmente el primer enfoque propuesto por [Biesta \(2007\)](#).

En relación con el segundo enfoque —que visualiza a la escuela como un espacio democrático donde el aprendizaje de la democracia supera el currículo prescrito—, los entrevistados manifestaron expresiones relativas a la participación estudiantil en la toma de decisiones, la construcción de acuerdos, y la centralidad del diálogo y la participación como pilares de una escuela democrática.

Estos resultados, en cierta medida, cuestionan lo planteado por [Ginocchio et al. \(2015\)](#), quienes señalan que los docentes tienden a comprender la democracia en la educación principalmente a través de programas escolares o acciones centradas en sí mismos de tipo procedimental. Del mismo modo, los hallazgos del presente estudio permiten problematizar diagnósticos que sostienen que la enseñanza de la ciudadanía democrática queda restringida a conceptos políticos ([Mardones, 2012](#); [Reyes et al., 2013](#)), evidenciando en cambio miradas amplias y transversales sobre la educación democrática entre los entrevistados.

Considerando la tipología propuesta por [Sant \(2019\)](#) es posible relacionar las concepciones de los docentes noveles principalmente con los discursos liberal, participativo, deliberativo y crítico, dialogando principalmente con la dimensión de *educación para la democracia* y en menor medida *educación a través de la democracia*. Respecto al discurso liberal podemos mencionar concepciones de los entrevistados sobre la reflexión de la importancia de los derechos individuales como el sufragio, la libertad de expresión y opinión, el conocimiento sobre instituciones democráticas y la valoración del sistema político democrático. En diálogo con el discurso participativo hay menciones en alta frecuencia al diálogo y la participación de los estudiantes en salas de clases, así como de todos los actores educativos al interior de las escuelas. En particular, también hay referencia a las evaluaciones democráticas, al uso del diálogo para resolución de conflictos y la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sobre el discurso deliberativo es posible relacionar concepciones que mencionan la toma de decisiones dialógica y participativa, el uso del diálogo para negociar entre los actores educativos, la construcción cotidiana de los acuerdos y una enseñanza de la democracia experiencial desde las habilidades deliberativas. Finalmente, sobre el discurso crítico se relevan elementos relativos a una enseñanza democrática problematizadora, cuestionamiento curricular de los contenidos sobre democracia y ciudadanía, y reflexiones críticas sobre las implicancias de la enseñanza democrática.

Como conclusión, es posible señalar que la presente investigación analizó las concepciones sobre educación democrática de futuros profesores en Historia y Ciencias Sociales de una universidad chilena. Los hallazgos se ordenan en tres áreas clave: primero, los elementos curriculares y didácticos, como el enfoque problematizador, las habilidades deliberativas, y una visión crítica del currículo; segundo, los elementos pedagógicos y relacionales, como el respeto a las opiniones, la inclusión, y la participación estudiantil; y tercero, los elementos organizacionales, como la negociación, la toma de decisiones participativa y la cultura del respeto. De manera transversal resultan relevantes las condiciones contextuales que plantean un marco de posibilidades para la educación democrática, tal como lo señalan recientes estudios sobre el tema ([Belavi et al., 2021](#); [Moreno-Medina et al., 2024](#)). Además de lo anterior, se identifican concepciones que manifiestan un diagnóstico crítico de la

democracia actual, reflexionando sobre los desafíos del sistema democrático, como el desinterés político juvenil, así como prácticas y obstáculos para la educación democrática, como dinámicas autoritarias y no participativas que dificultan la implementación de procesos educativos democráticos.

Ahora bien, considerando que esta es una línea de indagación poco desarrollada (Menéndez et al., 2023a) pero de gran interés en el último tiempo (Belavi et al., 2021; Cohen 2016) el aporte de los resultados del presente estudio gravita en comprender que para los docentes en formación entrevistados la educación democrática se centra más en acciones, experiencias y dinámicas de interacción pedagógica y social que el conocimiento teórico del sistema de gobierno democrático. En ese sentido, se comprendería que el abordaje del aprendizaje democrático en las salas de clases de los entrevistados sea desde lo experiencial, pese a que reconocen la importancia de un piso mínimo en torno a conceptos sobre democracia y ciudadanía relacionados con la educación cívica. En esta misma línea, la novedad o relevancia académica de los hallazgos de esta investigación tiene relación con el posicionar, por un lado, a la categoría teórica de educación democrática buscando aportar a un campo investigativo en emergencia, y por otro lado, indagar en concepciones docentes que no se limitan únicamente a la comprensión del curriculum disciplinar o las prácticas de enseñanza -como es la tendencia en el campo investigativo- sino que permite profundizar en ideas y creencias que comprenden transversalmente la educación democrática en los espacios escolares.

Asimismo, estos resultados son un insumo para los tomadores de decisiones respecto a la preparación de futuros docentes tanto a nivel macro (políticas públicas en educación) como a nivel meso (programas de formación pedagógica), para abordar la educación ciudadana y democrática considerando las concepciones del profesorado en formación. En este sentido, el presente estudio busca aportar al ejercicio de pensar y diseñar una formación de docentes donde la educación democrática no sea una temática de enseñanza disciplinar, sino una disposición, voluntad y accionar vinculada a las convicciones democráticas de los docentes o configuraciones subjetivas (Redón et al., 2021) necesarias en los docentes para posibilitar una educación democrática y para la justicia social.

Por otro lado, las limitaciones del presente estudio tienen relación con lo acotado de la muestra -4 profesores/as en formación inicial- y su homogeneidad -pertenecen a la misma universidad y al mismo programa de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales- por lo tanto, como proyecciones de futuras investigaciones sería posible considerar un grupo más heterogéneo que considerara profesorado en formación de universidades de distinta dependencia, en programas consecutivos y/o concurrentes. Asimismo, sería interesante realizar el estudio con profesorado en formación y en ejercicio para visualizar si existen diferencias considerables en torno a las concepciones que expresan, considerando lo que plantea Zyngier (2012) respecto al perfil más crítico de los primeros sobre los segundos. Sumado a esto, como otra línea de proyección es posible plantear la mirada sobre las prácticas de educación democrática desde la observación de clase o metodologías narrativas que profundicen en lo que se presenta en las categorías de *enseñanza democrática* e *ideal de escuela democrática* desde lo que los docentes posibilitan o movilizan en sus salas de clases, así como, lo que reflexionan a partir de instrumentos narrativos.

Finalmente, en momentos en donde la democracia está siendo cuestionada y amenazada por sectores negacionistas y extremistas que propugnan discursos de odio anti-democráticos (Hickey et al., 2025; IDEA, 2022), es donde las escuelas y los docentes deben posicionarse por la educación democrática, generando espacios y oportunidades de aprendizaje experiencial y significativos para los estudiantes. En ese sentido, la democratización de las escuelas, tal como lo planteaban los entrevistados, pasa por la lucha contra las prácticas autoritarias y no-dialógicas de manera directa y certera, basada en firmes convicciones de que más democracia -en las escuelas o en cualquier lugar- siempre es mejor. Asimismo, la invitación es a continuar profundizando en la investigación sobre las concepciones que los docentes construyen en torno a la democracia, toda vez que estos representan un actor relevante en las posibilidades que los jóvenes tengan de aprender habilidades y valores democráticos necesarios para la construcción de una sociedad más respetuosa, justa e igualitaria desde las mismas escuelas.

Financiamiento

Esta investigación fue financiada por la Beca Doctorado Nacional 2024-21240259, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile.

Referencias

- Aguilar-Valdés M. (2024). Epistemological beliefs and teaching practice: a systematic literature review 2011 to 2021. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(2), 767-773. <http://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.26063>
- Apple, M., & Beane, J. (1999). *Democratic Schools: Lessons from the chalk face*. Open University Press.
- Amsler, S. (2015). *The Education of Radical Democracy*. Routledge.
- Belavi, G., & Murillo, F. J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *REICE*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Belavi, G., Flores-Sánchez, C., Guiral, C., & Türk, Y. (2021). La democracia en los centros educativos españoles: concepciones de docentes y estudiantes. *Revista Fuentes*, 2(23), 244-253. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15375>
- Bellati, I., Fuentes, C., Miralles, P., & Sánchez, L. (eds.) (2023). *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática. Homenaje a Joaquín Prats Cuevas*. Ediciones Octaedro.
- Bickmore, K. (2012). Peacebuilding dialogue as democratic education. In J. Arthur & H. Cremin (Eds.), *Debates in citizenship education*, pp. 115-131. Routledge.
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36, 63-79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>

- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109, 740-769. <https://doi.org/10.1177/016146810710900302>
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Springer.
- Bradshaw, R. (2014). Democratic teaching: An incomplete job description. *Democracy & Education*, 22(2), 3. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol22/iss2/3>
- Carr, P. (2008) Educating for democracy: With or without social justice. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 117-136.
- Castañeda, M., & Santisteban, A. (2016). Representaciones sociales sobre participación democrática en estudiantes de formación inicial del profesorado a partir de sus experiencias en el movimiento estudiantil. *Fronteras*, 3(1), 35-53
- Cavieres-Fernández, E. (2017). Teacher counter stories to a citizenship education mega policy narrative. Preparing for citizenship in Chile. *Journal of Curriculum Studies*, 49(4), 414-436. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1274783>
- Cohen, A. (2016). Navigating competing conceptions of civic education: Lessons from three Israeli civics classrooms. *Oxford Review of Education*, 42(4), 391-407. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1194262>
- Collins, J., Hess, M., & Lowery, C. (2019). Democratic spaces: How teachers establish and sustain democracy and education in their classrooms. *Democracy & Education*, 27(1), 1-12. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol27/iss1/3>
- CLACSO (2023). *Crisis política, autoritarismo y democracia*. Siglo XXI Ediciones
- CPEIP (2021). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Educación Media. Ministerio de educación.
- Estévez-Nenninger, H., Valdés-Cuervo, A., Arreola-Olivarí, G. & Zavala-Escalante, G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 49-64.
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Làzaro, L., & Simó-Gil, N. (2017). Democracy and education: A theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. *Studies in Philosophy and Education*, 36, 647-661. <http://doi.org/10.1007/s11217-017-9570-7>
- Freedom House (2022). *Freedom in the World 2022. The Global Expansion of Authoritarian Rule*. Informe disponible en <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/2022/global-expansion-authoritarian-rule>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Ginocchio, L., Frisancho, S., & La Rosa, M. I. (2015). Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 7(7), pp. 5-29. <https://doi.org/10.34236/rpie.v7i7.48>

- Hickey, D., Fessler, D.M.T., Lerman, K., & Burghardt, K. (2025). X under Musk's leadership: Substantial hate and no reduction in inauthentic activity. *PLoS ONE*, 20(2), 1-24. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0313293>
- IDEA (2022). *The global state of democracy 2022. Forcing social contracts in a time of discontent*. Stockholm, International IDEA.
- Knowles, R. T. (2017). Teaching Who You Are: Connecting Teachers' Civic Education Ideology to Instructional Strategies. *Theory & Research in Social Education*, 46(1), 68-109. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1356776>
- Levinson, M. (2011). Democracy, accountability, and education. *Theory and Research in Education*, 9, 125-144. <https://doi.org/10.1177/1477878511409622>
- Luft, J. A., & Roehrig, G. H. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the Teacher Beliefs Interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38-63.
- Mardones, R. (2015). El paradigma de la educación ciudadana en Chile: Una política inconclusa. En C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 145-173). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ministerio de Educación (2019). *Bases curriculares 3° y 4° Medio*. Ministerio de Educación.
- Moreno-Medina, I., Martínez-Garrido, C., & Allen, R. J. (2024). Teachers' conceptions of democracy in education in schools in challenging and favorable contexts. *International Journal of New Education*, (14). 81-96. <https://doi.org/10.24310/ijne.14.2024.20507>
- Menéndez Álvarez-Hevia, D., Hidalgo, N., Cerrillo, R., & Lizana, I. (2023a). Beyond liberal discourse: Teachers' conceptions of democracy and education in England and Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17461979231162066>
- Menéndez Álvarez-Hevia, D., Prestes-Rosa, C. Z., Almazan, A., & Borges-de-Miranda, T. R. (2023b). Democracia y Educación en el contexto iberoamericano: Una revisión de la literatura académica entre 2010 y 2019. *Foro de Educación*, 21(2), 137-164. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/142/133>
- Murillo, F. J., Hidalgo, N., & 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.
- Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2020). Fair student assessment: A phenomenographic study on teachers' conceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 65, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100860>
- Orellana-Fonseca, C., & Muñoz-Labraña, C. (2019). Escuela y Formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 137-149. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.370561>

- Ortega, J., Sánchez, J., & González, N. (eds.) (2024). *Experiencias de aprendizaje desde las didácticas de las ciencias sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global*. Editorial Octaedro.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Measurement Strategy for SDG Global Indicator 4.7.1 and Thematic Indicators 4.7.4 and 4.7.5 using International Large-Scale Assessments in Education*. Proposal. Impresión UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *La situación actual de la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial*. Impresión UNESCO.
- Pérez, M., Mateos, M., Scheuer, N., & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. In: Pozo, J., Scheuer, N., Pérez-Echevarría, M., et al. (eds) *Nuevas Formas de Pensar La Enseñanza y El Aprendizaje. Las Concepciones de Profesores y Alumnos* (pp. 55-94). Graó.
- Pozo, J. (2006). La cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. In: Pozo J, Scheuer N, Pérez Echevarría M., Mateos, M., Martin, E. y De la Cruz, M. (eds) *Nuevas Formas de Pensar La Enseñanza y El Aprendizaje. Las Concepciones de Profesores y Alumnos*. (pp.29-54). Graó.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2021). 12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Redón, S., Vallejos, N., & Beláustegui, C. (2021). La educación para la ciudadanía en las voces del profesorado. En Villalobos, C., Morel, M. J. & Treviño, E. (Eds). *Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro*. Ediciones UC, Santiago.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L., & Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: Desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>
- Robinson, M., & Mogliacci, R.J. (2019). Conceptions and Models of Teacher Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.571>
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Sant, E., McDonnell, J., Pashby, K., & Menendez Alvarez-Hevia, D. (2021). Pedagogies of agonistic democracy and citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 16(3), 227-244. <https://doi.org/10.1177/1746197920962373>

- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C., & Friedman, T. (2018). *Young people's views of government, peaceful coexistence, and diversity in five Latin American countries: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7(1), 114-136. <https://dx.doi.org/10.5027-psicoperspectivas-vol7-issue1-fulltext-54>
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Stevenson, N. (2015). Revolution from above in English schools: Neoliberalism, the democratic commons and education. *Cultural Sociology*, 9(4), 534-549. <https://doi.org/10.1177/1749975515573266>
- Trindade, V. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. In: Schettini, P. y Cortazzo, I. (Coords). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Vasilachis, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Vidal, R., Raga, L., & Martín, R. (2019). Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España. *Educação e Pesquisa* 45(4), 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945188681>
- Villalón-Gálvez, G., Peña-Zamora, C., Rivera-Delgado, P., & Zamorano-Vargas, A. (2023). Perspectivas sobre ciudadanía de docentes que enseñan en un context de vulnerabilidad social en Chile. *Revista De Ciencias Sociales*, 29(4), 521-531. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i4.41272>
- Zyngier, D. (2012). Rethinking the thinking on democracy in education: what are educators thinking (and doing) about democracy? *Education Sciences*, 2(1), 1-21. <https://doi.org/10.3390/educ2010001>