



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

Concepciones y Creencias Docentes sobre el Colegio
Democrático

Tesis para optar al título de Licenciada en Psicología, con mención en Psicología
Educativa que presenta la Bachiller:

LUCIA GINOCCHIO CASTRO

ASESORA:

MARÍA ISABEL LA ROSA CORMACK

LIMA – PERÚ

2014



Resumen

El proceso de construcción de la democracia en el colegio tiene como actor principal al docente, cuyas concepciones y creencias influirán en su práctica pedagógica. Por este motivo, el presente estudio tuvo como propósito explorar las concepciones y creencias de los docentes sobre el colegio democrático. Se entrevistó a ocho profesores de una institución educativa pública secundaria. Los resultados mostraron que ellos no reconocen la construcción de una sociedad democrática como fin de la educación, sino que perciben que su objetivo principalmente es formar emprendedores y personas preparadas para el mundo laboral. Si bien mencionan el desarrollo de habilidades y la formación integral como fines de la educación, estos no se dirigen al desarrollo de la ciudadanía de sus estudiantes. La mayoría comprende la democracia principalmente como un sistema de gobierno, algunos solamente como una forma de vida y otros mencionan ambas. Además, piensan que esta es blanda, no sabe aplicar normas, que en democracia la libertad de expresión se tergiversa y que los políticos se aprovechan de la ignorancia del pueblo para conseguir votos. En el colegio la democracia se entiende principalmente como participación en programas escolares para la democracia o en acciones centradas en el docente. Los profesores consideran que las familias no contribuyen con la formación de los estudiantes, que el colegio no puede hacer nada por los estudiantes con familias problemáticas y que los alumnos llegan con muchas limitaciones que dificultan la enseñanza y el aprendizaje. Además, sus creencias sobre su rol como docentes los distancian de posturas democráticas. Sobre disciplina y métodos correctivos se encuentra poca claridad y frustración en los profesores. La mayoría está de acuerdo con la participación de alumnos en la elaboración de normas, pero con límites y guía del docente.

Palabras claves: creencias docentes, democracia, colegio democrático, formación ciudadana, educación secundaria.

Abstract

Teachers are principal actors in the process of building democracy in school, while their conceptions and beliefs have influence in their pedagogical practice. Therefore, the aim of the present study was to explore teacher's conceptions and beliefs about democratic schools. Eight public secondary school teachers were interviewed for the study. Results show that teachers do not recognize that building a democratic society is one of the aims of education. Instead, they perceive entrepreneurship and educating for the work world as its principal aims. Even though they mention development of abilities and integral training, these are not directed to the development of citizenship in their students. The majority of teachers understand democracy only as a government system, others just as a way of living and some mention of these characteristics. Also, they think that democracy is weak, do not apply rules, in democracy freedom of expression is misunderstood and politicians take advantage of peoples ignorance to get votes. In school, democracy is understood principally as involvement in school programs for democracy or teacher centered actions. Teachers consider families can't contribute to student's education, school can't do anything for students with problematic families and that they arrive to school with several limitations that make difficult teaching and learning. Additionally, they hold beliefs about teacher's role that distance them from democratic stances. Little clarity and frustration was found in relation to discipline and corrective methods. The majority of teachers agree with student's participation in the creation of rules, but with limits and teacher's guide.

Keywords: Teachers beliefs, democracy, democratic school, citizenship education, secondary education.



Agradecimientos

A Francesca Uccelli, cuyo apoyo constante ha sido decisivo en todo este proceso. Mi agradecimiento infinito a ella, mi maestra y amiga.

A mis profesoras y asesoras, Chabela y Susana, que son ejemplo de trabajo y dedicación.

A todos los profesores participantes de mi investigación, sin quienes este trabajo no hubiera podido realizarse.

A mis papás, Manuel y María Inés, y a mi hermana Mariana, por su cariño y respaldo.

A José Carlos Agüero, por su compañía y preocupación.

A Augusto y Mica, por la paciencia.

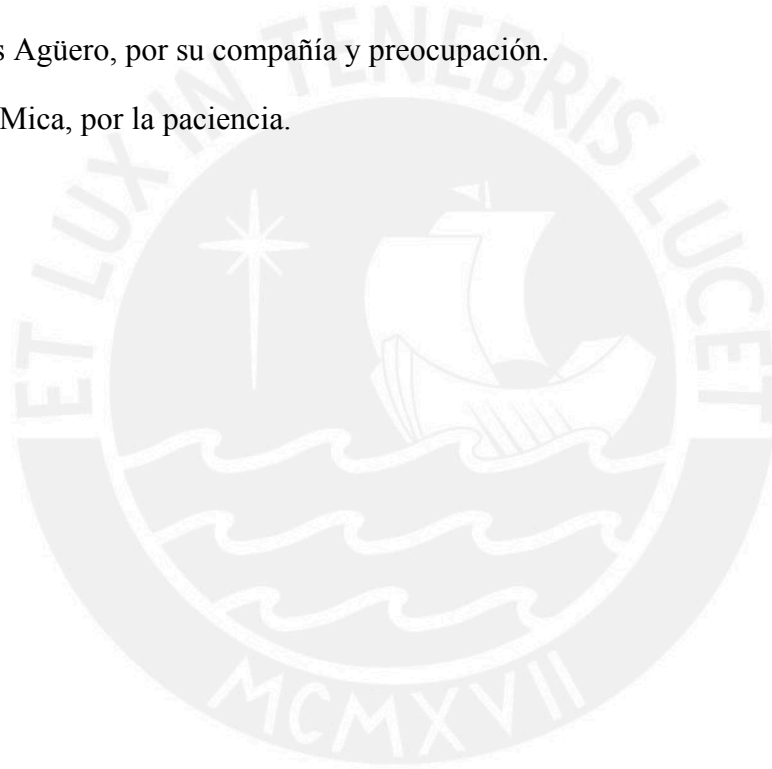




Tabla de contenidos

Introducción	1
Educación y democracia	3
El colegio democrático	7
Concepciones y creencias docentes	8
Método	11
Participantes	11
Técnica de recolección de información	11
Procedimiento	12
Resultados y discusión	15
Concepciones sobre los fines de la educación	15
Creencias y creencias sobre la democracia	18
Concepciones y creencias sobre el colegio democrático	26
Referencias bibliográficas	43
Anexos	

Introducción

La democracia, a pesar de sus fallas, es ampliamente reconocida como el mejor sistema político para el gobierno de un país. La democracia se funda a partir de ideales como la tolerancia, la convivencia y resolución de conflictos sin violencia, la renovación gradual de la sociedad mediante el libre debate de ideas, el cambio en la mentalidad y en la forma de vivir y por último, el ideal de la fraternidad, que une a todas las personas en un destino común (Bobbio, 2001). En este sentido, la democracia se relaciona íntimamente con el respeto de los derechos humanos, la inclusión de las minorías en la toma de decisiones concertadas, el reconocimiento del otro, la legitimidad del consenso y la autonomía de los individuos. Es así que la democracia significa para una sociedad un medio importante para asegurar el bienestar y las oportunidades de sus ciudadanos (Nussbaum, 2008).

La democracia suele entenderse principalmente como un sistema político de estructuración del Estado conformado por instituciones y mecanismos legales que organizan la vida de una sociedad o un país. Un ejemplo de esta concepción es el modelo de democracia liberal que se funda en la consideración de los derechos individuales y que pretende un marco legal estatal que defienda el logro de los objetivos personales de sus miembros (Bobbio, 1989). Sin embargo, en una concepción más amplia, la democracia no se restringe al modelo de gobierno, es también comprendida como una forma de vida en común, una cultura,

“en la que las personas se relacionan entre sí con el fin de construir y consolidar una convivencia humana armónica que permita el bienestar y el desarrollo pleno de todos [...] (que) debe, por supuesto, estar sustentada en un sistema de instituciones, mecanismos y leyes que buscan garantizar los derechos de las personas y de los pueblos.” (Perú, Ministerio de Educación [MINEDU], 2005; p. 9).

Esta noción de convivencia democrática, especialmente en países multiculturales, se funda en el consenso intercultural, es decir, en una cultura política que hace posible la deliberación pública y la acción concertada. Esta cultura no solo permite la expresión, sino que reconoce las diversas identidades (Tubino, 2009), una “ciudadanía diferenciada”, como la denominan Kymlicka y Norman (2002). El modelo de democracia radical por ejemplo, se enmarca dentro de esta concepción, ya que se articula alrededor de la cooperación y la deliberación de los ciudadanos, en el ejercicio de un modo de vida comprometido y con un sentido de pertenencia respecto de la comunidad política de la cual se es miembro (Gamio, 2007).

La democracia, como sistema y como cultura, se expresa con mayor o menor intensidad en los distintos ámbitos sociales en un país. Como afirman Dibós, Frisancho y Rojo (2004):

“hay muchos países cuyo sistema se reconoce como democrático y que, sin embargo, no despliegan la misma intensidad de democracia (sea como sistema o como cultura) en los distintos ámbitos de sus realidades sociales. Por ello, se puede afirmar que hay países con mayor o menor libertad de expresión, con mayor o menor tolerancia y reconocimiento de las diferencias, con más o con menos mecanismos reales de participación ciudadana, etc.” (p. 1)

Así, en algunos contextos se pueden encontrar ciertas características democráticas bastante consolidadas y otras menos desarrolladas. Por ejemplo, en el Perú, por un lado, la libertad de expresión es un derecho reconocido y ejercido y, en este sentido, una característica democrática bastante consolidada; por otro, el reconocimiento mutuo de las diferencias entre las personas y el respeto entre ellas distan de ser la regla y más bien en nuestra realidad se podría decir que ocurre lo contrario, pues se evidencia con frecuencia la discriminación y marginación de ciertos grupos (Portocarrero, 2007; Callirgos, 1993, 2006; Oliart, 2002).

Adicionalmente, si bien un país puede estar organizado bajo un sistema político democrático, esto no garantiza que posea una cultura democrática. Del mismo modo, se puede encontrar en una sociedad muchos ejemplos de participación y organización democrática, sin que su sistema de gobierno lo sea. Si bien el fortalecimiento de una cultura democrática ayuda a consolidar el sistema democrático, lo ideal es que tanto cultura como sistema se desarrollen de manera conjunta (Dibós, et al., 2004). No obstante, “el vigor y la estabilidad de una democracia moderna no dependen solamente de la justicia de su estructura básica sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos” (Kymlicka & Norman, 2002, p. 5). Entre ellas, la capacidad de los individuos de reconocerse diferentes, sin que esto signifique un impedimento para trabajar en conjunto (Touraine, 1995).

En suma, la construcción de una cultura democrática tiene por objetivo generar una sociedad más justa e inclusiva. Sociedades con mayor participación democrática poseen mejores niveles de representación política de los intereses de sus ciudadanos y por consiguiente, procesos de desarrollo de políticas públicas más equilibrados (Carrión, Zárate & Seligson, 2012). Por el contrario, sociedades poco democráticas suelen ser excluyentes y marginar a ciertos grupos, impidiéndoles sentirse miembros plenos de una sociedad de iguales, capaces de participar y disfrutar de la vida en común (Marshall, 1992), y tampoco promueven la autonomía humana (Nussbaum, 2008). Al respecto, estudios constatan que la discriminación afecta la percepción del individuo sobre sus capacidades políticas (Lassen & Serritzlew, 2011 en Carrión et al., 2012).

Se espera que en una sociedad, la experiencia educativa de todos los individuos contribuya con el desarrollo de una cultura democrática. Por ello, en el siguiente apartado se abordará la relación entre educación y democracia.

Educación y democracia

Uno de los fines de la educación peruana, recogido por la Ley General de Educación, es la construcción de una cultura democrática, que se expresa en el noveno artículo, de la siguiente manera:

“Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado.” (Perú, Congreso de la República, 2003, Inciso B)

Asimismo, en la Ley se establece la democracia como un principio de la educación que

“[...] promueve el respeto irrestricto a los derechos humanos, la libertad de conciencia, pensamiento y opinión, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el reconocimiento de la voluntad popular; y que contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas y entre mayorías y minorías así como al fortalecimiento del Estado de Derecho.” (Perú, Congreso de la República, 2003)

Así, el marco legislativo vigente incluye políticas para el sector educativo que promueven el desarrollo y consolidación de una cultura democrática como un ideal deseable. Sin embargo, este ideal no se restringe únicamente a la legislación; desde la literatura educativa se ha construido como argumento la importancia de la consolidación de las metas democráticas a través de la educación (Dewey, 2004; Freire, 2010/1969; Giroux, 2008; Oser, Althof & Higgins-D’Alessandro, 2008; Kohlberg, 1985 en Oser et al., 2008; Kohlberg, Power & Higgins, 2008/1989).

Ahora bien, se parte de que la educación formal tiene lugar en la institución escolar. Esta es considerada un espacio de socialización fundamental (Durkheim, 1976), donde ocurren las primeras experiencias de pertenencia a un ámbito institucional con normas, reglas y prácticas de interacción (Ames, 1999). Es por esto que el colegio es un espacio que brinda la oportunidad de desarrollar competencias ciudadanas, ya que ofrece el ámbito en que ocurren la convivencia, la interacción, la participación y la regulación de conflictos (Tallone, 2010). Por este motivo, se reconoce como una institución del Estado que debería contribuir con la formación de una sociedad democrática (Perú, Congreso de la República, 2003). Al respecto, algunos estudios comprueban que los individuos con mejores niveles educativos son los que suelen estar más informados, ser tolerantes, valorar instituciones democráticas y demostrar un mayor compromiso político (Hillygus, 2005 en Veramendi, 2012; Glaeser, Ponzetto & Shleifer, 2006; Schwartzman, 2008 en Veramendi, 2012).

Por otro lado, si bien la familia es también un núcleo de socialización y la investigación ha comprobado su función como predictora del buen desempeño en el estudiante (Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs, 2004); las familias no siempre están motivadas para apoyar mejores aprendizajes en sus hijos, ni disponen del tiempo ni espacio físico para generar acciones concretas que permitan materializarlos, fundamentalmente, por las exigencias de generación de ingresos en las familias con menos recursos (Gubbins, Dois & Alfaro, 2006). De este modo, y considerando que los estudiantes pasan la mayor parte del día en el colegio, se señala el importante valor que tiene el colegio en la generación de ciudadanos democráticos.

En el colegio, el docente ejerce un rol fundamental. Su papel queda establecido en la Ley General de Educación, cuando se señala que el profesor es “agente fundamental del proceso educativo que tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano” (Perú, Congreso de la República, 2003, Artículo 56). Estas dimensiones del desarrollo humano constituyen la formación integral del estudiante en los aspectos físico, afectivo y cognitivo, para el logro de su identidad personal y social y para el ejercicio de su ciudadanía (MINEDU, 2009, p. 10). Por tanto, el desarrollo del ejercicio ciudadano es uno de los objetivos del docente dentro de una perspectiva integral de la enseñanza y el aprendizaje.

Desde la mirada constructivista de la educación, se considera que los profesores son mediadores del aprendizaje. Esto significa que en su calidad de expertos, introducirán formas de mediación tanto explícitas como implícitas en su práctica cotidiana con los aprendices (Wertsch, 2007). Las prácticas de mediación explícitas son aquellas indicaciones e instrucción que intencionalmente el profesor incluye en su práctica pedagógica, las de mediación implícita, por el contrario, son las que se introducen involuntariamente por el docente, como parte de sus acciones y del flujo comunicativo cotidiano que tiene con sus alumnos. El docente, en este sentido, es un agente de socialización que introduce herramientas culturales y sociales del contexto, que terminaran por ser dominados por sus aprendices. Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación es asistir a los estudiantes en el uso de un sistema de signos compartido. En el campo de la educación ciudadana, esta concepción del profesor refuerza su lugar como facilitador de una cultura democrática en la escuela, que fomenta el desarrollo del estudiante y su formación como ciudadano democrático. Las mediaciones implícitas y explícitas que ejercen los docentes modelarán conductas en el estudiante que pueden ser o no, democráticas.

Sin embargo, el papel del docente como formador de ciudadanos no está exento de dificultades. En una investigación en dos regiones del Perú, Apaza (2009) recoge percepciones de los docentes acerca de los retos y necesidades para la promoción de ciudadanía y democracia en la escuela. Entre las dificultades que los docentes identifican se encuentra el abandono y falta de interés sobre la capacitación y actualización del profesor, más aún en el tema de promoción de democracia y ciudadanía; la falta de un seguimiento o formación continua en temas de ciudadanía para el trabajo pedagógico, la ausencia de capacitación en estrategias y metodologías para el trabajo de la democracia en el colegio y la poca correspondencia entre las capacitaciones y el desarrollo de su trabajo pedagógico. Asimismo, a nivel del contexto educativo específico, los docentes perciben como dificultades para la generación de una cultura democrática en el colegio, las secuelas de la violencia luego del conflicto armado interno que se vivió en el Perú entre las décadas de 1980 y 1990; el aumento de la delincuencia juvenil y del pandillaje, lo que los docentes califican como un modelo de conducta poco favorable para la convivencia democrática; la persistencia del machismo, que impide que los niños entiendan que todos tenemos los mismos derechos; las limitaciones económicas y materiales que presenta la población infantil y las instituciones educativas en general y el factor familiar, que es percibido como un obstáculo para el desarrollo de una educación en democracia, ya que el discurso en el hogar fomenta el egoísmo, el individualismo y el machismo, lo que aumenta el grado de conflictividad entre los estudiantes. Adicionalmente, como retos de su propia labor docente, señalan la ausencia de temas de democracia y ciudadanía en su formación docente, su poca preparación para el desarrollo de los procesos de aprendizaje, la falta de espacios que fomenten un mayor nivel de autonomía en sus estudiantes, y el número excesivo de alumnos en el aula, que hace más difícil generar procesos de aprendizaje participativos (Apaza, 2009). A estas dificultades se suma el reto de establecer vínculos asimétricos con los estudiantes “que puedan dar lugar a la instalación de la relación pedagógica al mismo tiempo que a la libertad del otro” (Tallone, 2010).

Las barreras y dificultades de los docentes para ser agentes y facilitadores de una cultura democrática en el colegio en muchas ocasiones se ven evidenciadas en prácticas poco democráticas que suelen ser usuales en nuestro contexto. Estas prácticas poco democráticas se ven ejemplificadas en la violencia que ocurre con regularidad en las instituciones educativas, sostenida bajo un paradigma disciplinar autoritario y rígido (Benavides, 1997; Callirgos, 1995; Espinoza, 1993; Rojas, 2011; Trinidad, 1999; Zeballos, 2012) y en las relaciones verticales entre los diversos agentes educativos (Evans, 2004; Oliart, 1996), lo que

genera un clima escolar poco integrador y perpetúa un sistema de esta naturaleza. Además, estas prácticas poco democráticas se expresan en enfoques pedagógicos que no toman al alumno como centro ni contribuyen a la construcción del aprendizaje, sino que más bien asumen al docente como único poseedor de conocimiento (MINEDU, 2006; Velarde, 2010). Prácticas como las mencionadas ocurren cotidianamente en nuestro contexto educativo y son motivo para que el colegio se aleje incesantemente del ideal de comunidad democrática al que aspira (MINEDU, 2009).

Así, se vuelve evidente que existe una brecha entre los fines educativos y aquello que se espera del actuar docente por un lado, y las prácticas que ocurren en lo cotidiano, por otro lado. A esta brecha se añade la complejidad en el cambio de las prácticas pedagógicas por parte de los profesores. La dificultad del cambio se debe a muchas razones, entre ellas, una importante es la tradición de aprendizaje y enseñanza desarrollada a lo largo de los años bajo un modelo pedagógico tradicional. Como afirma Leal (2005), “los profesores tienden a identificarse con los modelos y prácticas tradicionales, lo que generaría un efecto de continuidad más que de cambios” (p. 1). A esto se suma que los profesores sostienen una imagen sobre su rol y sobre cómo enseñar que posiblemente han ido construyendo desde su etapa como escolares, motivo por el cual el cambio en sus prácticas supone cierta resistencia (Segovia & Beltrán, 1999).

Considerando la complejidad del cambio en las prácticas pedagógicas de los docentes, es importante que se incluya procesos mediante los cuales ellos participen activamente en su proceso de transformación. Un elemento importante y necesario para ello es la reflexión que permite cuestionar los conocimientos establecidos, replantearlos y generar otros nuevos (Brubacher, Case & Reagan, 2000; Freire, 2006; Schon, 1983; Dewey, 1933 en Alberca y Frisancho, 2011). Al respecto, Alberca y Frisancho (2011) señalan que la reflexión permite a los profesores ser capaces de:

“cuestionar sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, mantener aquellas que resultan beneficiosas, corregir las que podrían llevarlo a intervenciones educativas ineficaces, e integrar otras nuevas que respondan a las continuas exigencias de la actividad docente.” (p. 28)

No obstante, ocurre que en nuestro contexto muchos profesores no cuentan con formación pedagógica que los prepare para incorporar la acción reflexiva en su práctica (Ames & Uccelli, 2008), ni con espacios para la reflexión y autoevaluación en el colegio, condiciones que no facilitan el cambio en la institución (Alberca & Frinsacho, 2011).

El colegio democrático

Por todo lo antes mencionado, resulta pertinente señalar que la democracia no es solo un sistema de gobierno, es también una forma de vida donde la institución educativa puede ser concebida como un espacio con una cultura que puede o no ser democrática. Bajo esta concepción, diversos autores han desarrollado modelos para trabajar la democracia en el colegio, a fin de que esta se construya y expanda a la comunidad (Kohlberg et al., 2008/1989; Apple y Beane, 2005; Jenlink & Embry, 2008; Martínez, Cantarero, Martínez, Molina & Tormo, 2006).

A continuación, se presenta una síntesis de los elementos más importantes de dos de los modelos mencionados: La Comunidad Justa de Lawrence Kohlberg (Kohlberg et al., 2008/1989) y Los Colegios Democráticos de Apple y Beane (2005). El primer enfoque, elaborado por un psicólogo, surgió como un modelo aplicado en la realidad que se sigue llevando a cabo hasta la actualidad. El segundo, es una síntesis de varias experiencias de colegios con características democráticas recogidas por dos educadores. Ambos enfoques fueron seleccionados pues brindan elementos para comprender el ideal de un colegio democrático.

En suma, las características que plantean estos enfoques son (a) la participación de todos los miembros de colegio, estudiantes, profesores, directores y padres de familia, que son invitados a la conformación de comités, consejos y otras organizaciones y toman roles activos en el desarrollo de la democracia, (b) la discusión y toma de decisiones conjunta sobre las cuestiones relevantes para la convivencia y la institución, (c) el involucramiento de los estudiantes en el planeamiento de su aprendizaje, que incluya las preguntas y preocupaciones de los estudiantes y garantice el acceso a una amplia cantidad de información, (d) la discusión de temas morales y sociales que aquejan a la comunidad y sus miembros, (e) la elaboración de políticas y reglas que reflejen normas compartidas y valores de la comunidad, (f) la comprensión de la disciplina como un compromiso por contribuir con el mantenimiento de un orden y autoridad razonables, (g) la celebración de la diversidad, y (h) el énfasis en la equidad estructural de la institución, que trascienda sus barreras y se reproduzca en la comunidad.

La democracia escolar permite aproximaciones a la labor del profesor en una institución democrática. El siguiente apartado se enfoca en el docente, específicamente, en sus concepciones y creencias.

Concepciones y Creencias docentes

Como se ha señalado, el proceso de democratización del colegio necesariamente involucra a los docentes, pues son una parte esencial del proceso educativo. Ellos poseen una estructura de conocimientos y de creencias que inevitablemente se involucra y juega un papel relevante en la enseñanza y el desarrollo de su práctica pedagógica.

Las creencias, a diferencia de los conocimientos que se basan en hechos objetivos, son proposiciones que se caracterizan por ser juicios o evaluaciones que son aceptadas como una verdad por el individuo que las sostiene. De esta manera, quedan impregnadas de compromisos afectivos y, consecuentemente, guían el pensamiento y la acción. Las creencias cooperan con la búsqueda de sentido del mundo por parte del individuo e influyen en la manera en que la información es percibida y si esta es aceptada o no. Además, median la información que es almacenada en la memoria con sus juicios y evaluaciones y sirven como un marco para comprender el contexto (Borg, 2001). Así, las creencias son consideradas filtros de información que tienen incidencia en el almacenamiento, recuperación y utilización del conocimiento y a su vez, pueden reemplazarlo (Catalán, 2011). Además, no pueden ser medidas u observadas directamente, sino que deben ser necesariamente inferidas del discurso, ya que estas se encuentran a la base de las afirmaciones de los individuos (Pajares, 1992). Las creencias juegan un papel importante en la enseñanza y son relevantes para el desarrollo de la práctica docente.

Por este motivo, si bien es necesario analizar las prácticas de los docentes en sí mismas, esto no es suficiente, ya que aquello que los profesores hacen o pueden hacer está estrechamente vinculado con sus creencias (Catalán, 2011). Al respecto, una investigación llevada a cabo por Becerra (2011) concluye que la presencia de un sistema de creencias prejuicioso y estereotipado en un grupo de docentes chilenos sobre sus estudiantes mapuches se manifiesta en sus prácticas, que tienden a ser paternalistas y discriminadoras. Las creencias de estos docentes tuvieron consecuencias en la relación que se estableció con los alumnos, una relación asimétrica en que el docente se ubicaba sobre los estudiantes, les daba mensajes de inferioridad y a la vez les confirmaba desde sus prácticas una posición de desventaja y minusvalía. Un detalle importante que se reveló en esta investigación, es que los docentes participantes eran poco conscientes de los prejuicios con los cuales operaban. Así, se nota que si bien los docentes pueden manejar conocimiento explícito que expresa el ideal o el deber ser, si sus creencias no se articulan con este conocimiento o son opuestas a él, pueden sustituirlo (Catalán, 2011). Análogamente, si bien los profesores pueden manejar un discurso sobre el colegio como propulsor de una cultura democrática, si sus creencias más profundas

son poco democráticas es muy probable que sus prácticas sean contrarias a los conocimientos de los que pueden dar cuenta de manera explícita.

Por todo lo anterior, el propósito de la presente investigación es explorar las concepciones y creencias sobre el colegio democrático, en docentes de secundaria de un colegio público de Lima.





Método

Participantes

Se seleccionó a los docentes de secundaria de una institución educativa pública del distrito de Magdalena. Los docentes participantes laboraban en esta institución en el momento en que se llevó a cabo las entrevistas.

Los docentes entrevistados fueron 6 mujeres y 2 hombres, con un rango de edad entre 40 y 59 años y con experiencia laboral de entre 14 y 29 años. Siete de ellos eran nombrados y uno, contratado. Todos los docentes eran titulados en educación y 6 estudiaron adicionalmente otras carreras, entre ellas, diseño publicitario, informática, gastronomía, enfermería, turismo, ingeniería física nuclear y ciencias de la comunicación. Además, 7 de los 8 docentes participaron en cursos de actualización pedagógica como el PLANCAD o el PRONAFCAP.

La institución educativa fue seleccionada intencionalmente. Primero se pidió autorización a la dirección del colegio. Luego, se invitó personalmente a cada uno de los docentes, a quienes se les indicó que su participación era voluntaria y que se respetaría la decisión de aquellos que no desearan participar. Para determinar el número de participantes se utilizó el criterio de punto de saturación de la información.

Los profesores firmaron un consentimiento informado en el que se les indicó el propósito de la entrevista, que esta sería anónima, grabada y posteriormente transcrita, que la información recogida sería de carácter confidencial y que no se usaría para ningún otro propósito ajeno al del presente estudio (Ver anexo A). Adicionalmente se esclareció que en tanto la participación era voluntaria, los participantes podrían retirarse del estudio en cualquier momento si lo consideraran necesario.

Técnica de recolección de información

La información se recolectó mediante entrevistas cualitativas de una duración promedio de una hora. Las entrevistas tuvieron como objetivo profundizar e ir más allá del conocimiento explícito de los docentes para poder inferir sus concepciones y creencias acerca del colegio democrático. Las entrevistas contaron con una guía semiestructurada organizada en áreas que recogieron los temas principales de la investigación. Las áreas que se establecieron fueron:

Objetivos de la educación. En esta área se exploró las ideas que tienen los docentes sobre los fines que persigue la educación y si estas están relacionadas con la formación de

ciudadanos democráticos. Se preguntó, por ejemplo, “¿Cuál es el objetivo o fin que considera más importante conseguir en relación a sus estudiantes?” o “En otras palabras, si pudiera reducir todo a una meta o logro ¿Cuál cree usted que es la más importante de lograr con sus alumnos?”.

Concepciones sobre el reglamento. En esta área se presentó un caso por escrito y se hizo preguntas sobre el mismo (Ver anexo B). El caso buscaba recoger las opiniones de los docentes sobre la participación de los estudiantes en la toma de decisiones del colegio.

Conocimientos y valoración de la democracia. En esta área se indagó sobre la información con la que cuenta el docente acerca de la democracia, sus características, los aspectos considerados positivos o negativos de la democracia y el valor o importancia que le asignan a la democracia, etc. Por ejemplo, en esta sección se hizo la siguiente pregunta: “Algunas personas piensan que la democracia es un logro muy importante para que se pueda gobernar un país. Sin embargo, otros piensan que lo que se necesita es un gobierno de mano dura, que tome decisiones rápidas y efectivas. ¿Con cuál de las dos posiciones está más de acuerdo? ¿Por qué no eligió la otra?”. Finalmente, se pidió brindar una definición de democracia.

Percepción sobre la democracia en el colegio. En esta área se indagó acerca de las representaciones de los profesores sobre lo que significa la democracia en el colegio, la posibilidad de que se construya democracia en el colegio, lo factible de que se consiga este logro, la transversalidad de la democracia a lo largo de las áreas curriculares, las características de un colegio democrático, etc. Por ejemplo, se preguntó: “En la página 10 del DCN 2009 se menciona que la educación debe “...contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz...” ¿Cree usted que un colegio puede lograr estos objetivos? ¿Por qué? ¿Cómo se consiguen estos logros?”

Procedimiento

Después de realizar una revisión bibliográfica de la literatura correspondiente al tema de investigación se elaboró una propuesta de guía de entrevista. Esta guía fue puesta a prueba en tres entrevistas piloto hechas en un colegio del distrito de Jesús María, cercano a la institución que fue seleccionada para el estudio. Las entrevistas piloto dieron cuenta de la duración aproximada de la entrevista. Luego de cada piloto, se revisó la guía de entrevista y se reestructuró, cambiando de orden algunas preguntas y precisando otras. Por ejemplo, la pregunta: “¿Cómo cree que debieron actuar los profesores ante la falta de seriedad de los

alumnos el día de la consulta?” se cambió a “¿Cómo cree que debieron actuar los profesores ante el comportamiento de los alumnos el día de la consulta?”.

Se estableció contacto con el colegio seleccionado para el estudio paralelamente a la aplicación de los pilotos en la institución alternativa. Se hizo una primera visita en la que se informó al director y el subdirector sobre los objetivos del estudio y se solicitó su aprobación para invitar a los docentes a participar en el mismo. Luego de aprobada la participación en el estudio se procedió a contactar personalmente a los docentes y aquellos que aceptaron, fueron citados para la entrevista individual que tuvo lugar en la institución educativa durante su tiempo libre o entre clases, con excepción de un docente que fue entrevistado en su otro centro laboral, que se ubicaba próximo a la institución educativa.

Todas las entrevistas realizadas fueron grabadas y luego transcritas. La información recogida fue analizada por dos jueces (la investigadora y su asesora). Los jueces discutieron las categorías establecidas y se llegó a un consenso sobre la codificación de la información recogida. La codificación fue realizada con ayuda del programa Atlas-ti. Las entrevistas a los docentes fueron realizadas hasta llegar al punto de saturación de la información. Es decir, hasta que las entrevistas dejaron de proporcionar nueva información al estudio.

Luego se procedió al análisis de resultados en dos etapas, tal como es descrito por Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2010). La primera etapa comprendió la producción de un sistema de clasificación o tipologías y la segunda, la presentación de temas obtenidos y teorías sobre el caso estudiado.

Luego de creado el sistema de clasificación por categorías se recurrió a dos de los docentes participantes en el estudio para hacer una validación de la codificación. Mediante el análisis de viñetas extraídas de su propia entrevista, se hizo el proceso de validación de los códigos establecidos por la investigadora y se llegó al 75.8% y al 88.6% de acuerdo entre los participantes y la investigadora sobre los códigos propuestos (Ver anexo C). Luego de realizada la entrevista para la validación, se procedió a un nuevo análisis de aquellas categorías en las que no se tuvo acuerdo junto con la asesora y se afinaron algunos de los códigos propuestos inicialmente.

Finalmente, los resultados obtenidos se analizaron y discutieron en base a la evidencia teórica y empírica relevante para el estudio.



Resultados y discusión

El objetivo del presente estudio fue explorar las concepciones y creencias que tienen los docentes sobre la democracia en el colegio. Por este motivo, los resultados obtenidos y la discusión se presentan en tres apartados. En el primer apartado se describe las concepciones de los docentes sobre los fines que persigue la educación. En el segundo, las concepciones y creencias sobre la democracia. Por último, en el tercer apartado, se describen las concepciones y creencias sobre el colegio democrático desde sus requisitos y barreras.

Concepciones sobre los fines de la educación

Con respecto a los fines que persigue la educación, las respuestas brindadas por los participantes comprenden cuatro ideas centrales: tener un futuro, dominar conocimiento específico de un área, desarrollar habilidades y la formación integral.

Siete de los ocho participantes del estudio manifestaron que tener un futuro es la principal finalidad de la educación (P2, P3, P4, P5, P6, P7 y P8). Según estos docentes, la idea de tener un futuro como fin de la educación implica formar emprendedores o profesionales técnicos que consigan un trabajo con el cual puedan asegurarse recursos económicos. Tener un futuro implica también conseguir estudios superiores, tener una carrera técnica, o estudiar y trabajar.

P: “[...] entonces el objetivo de la educación peruana debe ser que el joven o la joven pueda tener un futuro [...] Un futuro que se sientan ellos capaces de lograr un trabajo, de lograr una realización financiera, no como un banco, la finanza para ellos mismos, tener un pan de cada día.” (P2)

P: “La meta es formar jóvenes preparados para el futuro [...] que tengan una profesión y que se desenvuelvan para emplearse en el algún oficio, una carrera” (P3)

P: “Bueno, los estudiantes de este colegio están preparados para un futuro y un trabajo inmediato porque a los estos alumnos su preparación es para que tengan un trabajo tecnológico e inmediato. Esa es la visión del colegio. [...] el colegio está preparando a niños y adolescentes, este, para un futuro inmediato del trabajo, los preparamos en marketing empresarial, ¿no? y en manualidades.” (P4)

P: “[...] que sean emprendedores en el sentido que sean más adelante empresarios [...] estamos buscando a que ellos puedan salir, cómo se llama, de un problema si no tienen un trabajo si no consiguen un lugar, aquí en esta institución se les enseña a los talleres y les hace ver que pueden hacer, pueden depender de sí mismos ¿no?” (P6)

Del total de docentes que afirmaron que tener un futuro es el objetivo central de la educación, tres argumentaron que su finalidad también comprende formar individuos con valores, con habilidades sociales o que sean mejores personas y ciudadanos (P4, P5, P8). Sin embargo, la formación de valores, habilidades sociales y ciudadanía para estos docentes son solo medios para conseguir tener un futuro. Según los argumentos de los docentes, la responsabilidad es un valor necesario para poder sacar adelante una empresa, y por eso formar a los estudiantes para que sean responsables es una meta educativa.

P: “Los valores, obviamente, los valores [...] la honestidad. [...] En todo trabajo buscan que el individuo sea honesto, si un individuo es honesto va a tener las puertas de los trabajos abiertos, porque un empleador te pone pruebas, miles de pruebas” (P4)

P: “[...] tienen que tener valores. Eso es lo que es más importante ahora, porque los chicos, de qué te vale que tengan solo conocimientos, si no tiene valores y ellos deben salir, ser responsables, porque para hacer una empresa lo que sea también tienes que ser responsable si no ¿cómo vas a cumplir?” (P5)

Los docentes entrevistados también plantearon como fin de la educación, el brindar a los estudiantes conocimientos correspondientes a cada área curricular (P1, P2, P3, P6 y P7). Este argumento lo relacionaron con las capacidades que se deben alcanzar en las áreas curriculares que estaban a su cargo y las demandas del Ministerio de Educación sobre los logros académicos de los estudiantes en dichas áreas.

P: “[...] en realidad cada área tiene su propósito pedagógico. En el caso de nosotros, de comunicación, el propósito es desarrollar habilidades comunicativas en los chicos, tanto orales como escritas e incluso ahora las audiovisuales que son las que comúnmente ellos trabajan, en términos de audiovisión.” (P1)

P: “Es que dominen las matemáticas, que es la madre de todas las ciencias.” (P3)

P: “Lo relacionado a las capacidades de área que viene en el curso de C.T.A. que son las exigencias que pone el Ministerio de Educación que hay que cumplir.” (P7)

Adicionalmente, dos participantes plantearon como fin de la educación el formar estudiantes críticos que desarrollen las habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones:

P: “[...] que los chicos sean críticos ante una problemática. Que ellos afronten ese problema y aprendan a tomar una solución pero desde su óptica, desde su punto de vista. Entonces si los maestros le damos herramientas para que ellos sean críticos, para que tomen decisiones frente a una problemática y para que den la respuesta a esa problemática, desde su ámbito y en cualquier ámbito fuera del colegio yo creo que es un paso adelante que la educación al menos en esta institución puede dar.” (P1)

P: “Muy aparte de los conocimientos si no tienen las habilidades de solucionar problemas, tomar buenas decisiones, es muy difícil que puedan tener este, se podría decir, buenos resultados en su vida, en su vida personal, académica” (P7)

Por último, un docente añadió que la finalidad de la educación es la formación integral, como se expresa en la siguiente viñeta:

P: “[...] formar al ser humano en forma integral, tanto en conocimientos, en valores en actitudes [...] Haber adquirido ciertas capacidades, ciertas destrezas que les sirva en su vida diaria, que le permita desenvolverse en su entorno, que puedan enfrentar situaciones que se le presenten. [...] el dominio de temas básicos por ejemplo que le corresponde para su edad, para su grado, en cuanto a actitudes también [...] por ejemplo la actitud del emprendimiento, la actitud de tener iniciativa, de solucionar problemas, de tomar decisiones, y aparte, valores necesarios, respeto, responsabilidad.” (P7)

Al contrastar las cuatro ideas centrales que comprenden las concepciones de los docentes acerca de los fines de la educación, con las metas que establece la Ley General de Educación en su “Artículo 9”, se nota que las respuestas de los docentes se enfocan en el inciso A, que afirma como objetivo educativo:

“Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento” (Perú, Congreso de la República, 2003)

Las ideas que expresaron los docentes se relacionaron con la vinculación entre la vida del estudiante y el mundo del trabajo (tener un futuro), y el desarrollo de capacidades y habilidades (desarrollo de conocimientos y formación de estudiantes críticos, que solucionen problemas y tomen decisiones). Sin embargo, no se mencionó estas ideas a favor del ejercicio de la ciudadanía. Incluso el docente que menciona que la formación integral es el objetivo de la educación, hace énfasis en que esta permite la “actitud del emprendimiento, la actitud de tener iniciativa, de solucionar problemas, de tomar decisiones, y aparte, valores necesarios, respeto, responsabilidad” (P7), sin evidenciar explícitamente su vínculo con la formación de ciudadanos democráticos.

Así, aquello que los docentes sostuvieron no aparece articulado con las ideas que la Ley expresa en su inciso B:

“Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado.” (Perú, Congreso de la República, 2003)

De esta forma, se observó que los docentes entrevistados indicaron fines de la educación en los que la construcción de una cultura democrática no se hizo evidente. Estas concepciones mostraron que quizás el colegio no es comprendido por los profesores como un ámbito que brinda las oportunidades para desarrollar competencias ciudadanas (Tallone, 2010). Esta desvinculación entre la formación de una sociedad democrática y los objetivos educativos evidencia una mirada docente sobre su propia labor que mediaría su práctica pedagógica, orientándola a metas de corto plazo y de naturaleza individual, como que los estudiantes consigan trabajo o desarrollen habilidades en beneficio personal, lejanas a pensar la educación desde su contribución a la formación de una sociedad democrática (MINEDU, 2005). En otras palabras, las concepciones que sostienen los docentes sobre los fines que persigue la educación muestran desconocimiento y poca claridad sobre los fines democráticos que se espera lograr desde el ámbito educativo. Por este motivo, es esperable que los profesores orienten su práctica hacia otras metas educativas, lo que no permitiría alcanzar los fines propuestos.

Teniendo en cuenta que los profesores son reconocidos como agentes fundamentales en el proceso educativo y la formación de estudiantes en todas las dimensiones de su desarrollo (Perú, Congreso de la República, 2003, Artículo 56), y son agentes de socialización y mediadores del aprendizaje de sus estudiantes (Wertsch, 2007), una reflexión que se desprende de lo encontrado es la importancia del trabajo con ellos para el reconocimiento de la formación de una sociedad democrática como un fin de la educación.

Concepciones y creencias sobre la democracia

En esta sección se exponen las concepciones de los docentes acerca de la democracia y sus creencias en torno a la misma.

Las concepciones recogidas acerca de la democracia mostraron tres posturas en las que se puede agrupar a los docentes: un primer grupo que concibe la democracia principalmente como una forma de vida, un segundo grupo que la describe únicamente como un sistema de gobierno y uno tercero, que menciona ambas características. A continuación se muestra la distribución de los participantes en cada una de las posturas mencionadas (Ver figura 1).

▫

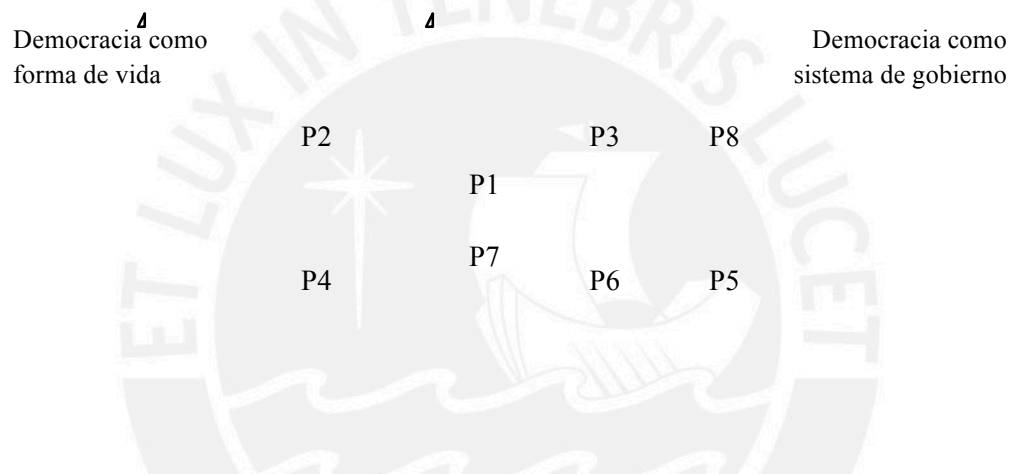


Figura 1: Distribución de participantes según su definición de democracia.

Los docentes que comprenden la democracia como forma de vida mencionan que vivir en democracia significa libertad de elegir tu opción de vida, una forma de convivencia en tolerancia, de ideas, opiniones, de respeto, solidaridad y apoyo mutuo (P2, P4).

P: “Es la oportunidad de vivir libremente y en todo estamento de la vida. En la escuela, en el trabajo, en la universidad, en mi casa, en el medio de transporte. Es vivir libremente, en armonía y en paz [...] vamos a ser un país (democrático) en la medida que también cada uno de los integrantes del país [...] realmente reconozcamos cómo es vivir en democracia, con respeto, con valores, con solidaridad, en armonía, en apoyo mutuo, en aspiraciones a través del esfuerzo de cada uno de nosotros”. (P2)

Los docentes que identificaron la democracia como una forma de gobierno consideran que es la posibilidad de elegir a los representantes (P1, P3, P6, P8), como lo muestra la siguiente viñeta:

P: “[...] Democracia es elegir tu gobierno, [...] no es el que hable mejor, ni el que ofrezca, si no tú tienes que saber, tienes que saber, tienes que ¿cómo te diré? tener criterio y el criterio te lo da la educación, te lo da el saber, te lo da la experiencia, lo que ves. Entonces, democracia es elegir a los que te van a gobernar, pero solo con criterio. Hacerlo con deber, con criterio.” (P8)

E: Muy bien. ¿Cree que el Perú es un país democrático?

P: Claro. Sí, porque las autoridades siempre se eligen democráticamente. (P3)

E: ¿Y ya eso es suficiente para que sea democrático?

P: Claro. (P3)

Es importante mencionar que dos docentes integraron ciertas características de la democracia como forma de vida con rasgos de la democracia como estilo de gobierno como escuchar y gobernar para las grandes mayorías, o la elección de representantes (P1 y P7). Por ejemplo, en la siguiente viñeta define democracia como “gobernar para las grandes mayorías”, aludiendo a su concepción como sistema de gobierno, y al mismo tiempo se incluye el “practicar deberes y exigir derechos”, entendiendo democracia también como una forma de vida del ciudadano:

P: “Para mi democracia acá en la población, es practicar deberes y también exigir derechos a nivel político, gobernar para las grandes mayorías ¿no? escuchar a las grandes mayorías. Esas dos cosas.” (P7)

Cuando se preguntó a los docentes si consideraban que el Perú es democrático, dos docentes consideraron que sí es democrático porque los representantes son elegidos por los votantes (P3, P8) y uno, porque el gobierno actual permite libertades (P4):

P: “¿La democracia hoy en día?, por supuesto que me parece importante y tenemos un gobierno que es democrático. Absolutamente democrático, nos deja, nos deja pensar, nos deja actuar, nos deja hacer nuestras cosas.” (P4)

E: ¿Y cree usted que el Perú es un país democrático?

P: Claro (P8)

E: Sí, ¿por qué cree que es un país democrático el Perú?

P: Porque el gobierno ha sido elegido por los votantes (P8)

Asimismo, tres docentes consideraron que el Perú intenta ser democrático, pero no lo logra o es democrático “a medias” (P1, P5 y P7),

P: “Intenta pero no lo es. [...] En términos legales es totalmente democrático porque hacemos votaciones, digamos podemos todavía darnos el gusto de una expresión libre ya sea vía redes sociales, pero una vez que nosotros tomamos por decir la palabra para llevar un caso o tomamos la palabra como maestros para simplemente luchar por la dignidad y en la siguiente cuadra ya nos están metiendo a la cárcel. Eso no es democracia. O si yo quiero decir que tengo una opción sexual diferente y ya están tildándome de A o qué, o me botan de la institución educativa, soy una profesora no grata, etc. Para empezar. Entonces no.” (P1)

P: Democrático en cuestiones de organización del Estado, de cumplimiento de funciones de los diversos estamentos, sí. En ese aspecto sí. (P7)

E: ¿Y en qué otros aspecto considera que no de repente? Por qué me dice que algunos sí, ¿y los otros?

P: No democrático me parecen algunas legislaciones que obedecen a propuestas personales y que no necesariamente la sociedad lo necesita, y favorecen un grupo. Más no a la mayoría. Por eso. (P7)

También hubo quienes consideraron que el Perú no es un país democrático (P2 y P6).

P: “No, por supuesto que no. Porque la democracia aquí es para aquellos que defienden sus intereses financieros. Medios de difusión, políticos, y los militares porque todo es un conjunto de este, de agrupaciones que la democracia la van a manipular.” (P2)

Las ventajas que los docentes identificaron son también parte de sus concepciones sobre la democracia. Seis de los ocho docentes entrevistados mencionaron la libertad que vivir en democracia otorga para escoger tu opción de vida, es decir, libertad para decidir qué

estudiar, por qué religión o partido político optar, dónde vivir y dónde trabajar (P1, P2, P4, P5 y P6). Otros docentes mencionaron la libertad de expresión como principal ventaja de la democracia (P1, P5, P7, P8), y algunos, los beneficios de la convivencia democrática que incluyen el vivir en armonía, tolerancia y llegar a acuerdos en beneficio de todas las partes (P2, P5, P6). Un docente consideró que la democracia, frente al autoritarismo, es ventajosa ya que permite la existencia de mecanismos que pueden ayudar a contrarrestar la corrupción y concentración del poder, como se expresa en la siguiente viñeta:

P: “(Un gobierno de mano dura) puede vulnerar los derechos de las personas, del ser humano, porque se presta mucho más a la corrupción. Se presta también mucho más a la, a concentrar el poder en un solo grupo. (En democracia) creo que persisten esos problemas, pero no se agudizan tanto ¿no? por lo menos esta sociedad en democracia trata de resarcir o de castigar, o de controlar mediante diversos mecanismos eso. Tiene formas de control, en cambio un sistema autoritario, de autoritarismo no. No hay alternativa. Por lo menos hay una intención [...] Porque hay confianza en los estamentos [...]” (P7).

Si bien todos los docentes encontraron beneficios en la democracia, al preguntarse expresamente por su importancia, seis de ellos sostuvieron que sí es importante (P1, P3, P4, P5, P6 y P7) y los dos restantes dijeron que no estaban convencidos (P2 y P8). Asimismo, cuando se pidió a los docentes elegir entre la democracia y un gobierno de mano dura, uno de los que dijo no estar convencido, afirmó que optarían por un gobierno de mano dura antes que un gobierno democrático (P8), y el otro, que preferiría un gobierno democrático que “sepa aplicar normas”:

P: “Yo me quedo, no diría mano dura, pero sí con un gobierno democrático que sepa aplicar normas, que sepa aplicar, este, todas las herramientas que lo acreditan para gobernar, y eso sin necesidad de que sea un dictador, sin necesidad de que sea un gobierno abusivo, ¿no?” (P2)

Esta combinación entre un gobierno democrático y un gobierno de mano dura, también se presentó en dos de los docentes que afirmaron la importancia de la democracia.

P: “Bueno con las dos. No ser muy mano blanda, ni mano dura. Hay que hacer un gobierno así de a medias, de todo un poco [...] porque tampoco no podemos exigir aquí en el Perú un gobierno dictador ya lo hemos tenido y hemos fracasado.” (P4)

P: “Yo creo que es la combinación de las dos, una persona que te de seguridad que sabe a dónde te está guiando, que tú sabes a dónde vas a ir. [...] Justamente que una persona tenga ese carácter. [...] Que te da seguridad o sea una persona que te dice sabes qué, esto es a la derecha a la derecha porque aquí vamos a ir, es verdad pero respetando todas las entidades. A eso me refiero.” (P6)

Con respecto a las creencias acerca de la democracia, se encontró que algunos docentes piensan que la democracia es el “mal menor” o el sistema “menos malo” de los que existen, y que es “muy imperfecto”, aunque el más perfecto con el que contamos (P6, P7 y P8). Asimismo, algunos sostuvieron que la democracia es blanda, no aplica normas y no exige que estas se cumplan (P2 y P4). Otros, que la democracia se confunde y puede conducir a excesos y libertinaje (P6) como ocurre en los medios de comunicación que tergiversan la libertad de expresión, lo que conlleva a libertinaje y difusión opiniones que pueden pasar por verdad (P1, P2, P7). Adicionalmente, algunos participantes sostuvieron que la democracia

funciona para la conveniencia de algunos grupos de poder que defienden sus propios intereses y no los del pueblo (P2, P5, P7), así como también, que las leyes están hechas para el beneficio de unos cuantos y que no todas las personas tienen las mismas posibilidades de expresarse o reclamar por sus derechos (P2). A continuación, se muestran las siguientes viñetas, que ilustran las creencias mencionadas.

P: “(La democracia) Es la menos mala que de los sistemas que existen en el mundo [...] Porque las otras sistemas son malas (risas) te hablo del comunismo, del socialismo, de la de, de todos los otros sistemas que no se me vienen ahorita. La democracia, la te da libertad de cierta manera, también sabiendo cómo lo utilizan los gobernantes ¿no?” (P6)

P: “Tenemos todo el entorno político o el entorno jurídico que tenemos es democrático porque nada está puesto a rajatabla. El problema es que la gente confunde la democracia con el libertinaje. [...] no es democrático por ejemplo que nosotros tengamos todos esos programas en la televisión totalmente absurdos, fuera de cultura, no es democrático porque entonces no nos permite a los que estamos mirando esto elegir, no podemos elegir porque todos los canales están plagados de esos programas absurdos. [...] Ahí eso es libertinaje total, por ejemplo ya no es democracia.” (P1)

P: “[...] el país no es democrático ¿por qué?, y no quiero decir que tiene que ser dictatorial, yo considero si nuestro presidente sea él, ahora, mañana, ayer u otro, sabe qué señores de la prensa, creo que los medios de difusión agrupados... no quiero periodistas, los dueños. Usted aquí no me van a hablar de autorregulación, entonces yo quiero para mi país, yo quiero verdaderamente información correcta, información constructiva, ustedes deciden. Si no les caerá la multa pues, y los multo, y eso no es ser dictatorial, yo creo que estoy cuidando, preservando la integridad del país, de mi pueblo [...]” (P2)

P: “Porque la democracia aquí es para aquellos que defienden sus intereses financieros. Medios de difusión, políticos, y los militares porque todo es un conjunto de este, de agrupaciones que la democracia la van a manipular.” (P2)

P: “[...] muchas veces no se hace lo que a veces el pueblo puede eh lo que es en beneficio del país, ¿no?, a veces ven los intereses de, de los que están en el poder, siempre los beneficios. [...] los que estamos involucrados en esas decisiones bueno debemos participar, debe haber consulta como sé que dicen que las hay pero no las hay.” (P5)

P: “Porque la democracia, porque la democracia solo está, eh, centrada en los intereses de unos cuantos. No hay la democracia, porque lo que es democracia para uno, para otros es no democracia, es lo opuesto, entonces desde ese punto de vista el país no puede ser democrático porque todos no tienen la misma oportunidad de expresarse o de reclamar un derecho que le corresponde, ¿no?” (P2)

Adicionalmente, se encontró creencias vinculadas al rol de los políticos y gobernantes.

Los docentes sostuvieron que estos se aprovechan de la ignorancia del pueblo para conseguir votos y, en vez de legitimar la democracia, terminan pisoteándola (P8). También, mencionaron que los políticos usan la democracia cuando les conviene (P2) y que la democracia depende de las personas que conforman el gobierno y sus decisiones (P6). Asimismo, se dijo que vivir en democracia es escuchar y decidir según lo que eligen las mayorías, pero que esto no necesariamente va a ser lo bueno (P7). A continuación se ilustran algunas de estas creencias:

P: “[...] viene cualquier individuo le cuenta cuatro cositas bonitas y entregan su voto y a la larga siempre va hacer que seamos atropellados en todos nuestros derechos, entonces por eso digo que no somos un país democrático; porque lamentablemente aquellos que están en la obligación de hacernos conocer qué cosa es vivir con democracia, son precisamente aquellos que pisotean la democracia.” (P2)

P: “Un ejemplo de irrespetuosos a la democracia, porque ellos usan la democracia cuando les conviene, y cuando no les conviene cualquiera es dictador, cualquiera es aprovechador de la democracia,

entonces y de repente dentro de nuestro medio común y corriente laboral, ¿no? [...] Porque solo miran sus intereses [...]” (P2)

P: “Yo creo que es la combinación de las dos, una persona que te da seguridad que sabe a dónde te está guiando, que tú sabes a dónde vas a ir. Con Ollanta no sé a dónde estoy yendo, estamos en automático, es verdad no sabemos. Con Fujimori, él sabía qué es lo que tenía que hacer ¿no? al margen de sus cuestiones. Con el primer gobierno de Alan García él fue muy emotivo, y en su segundo gobierno se dio cuenta que su primero era un ejemplo de cómo no se debía de gobernar y por eso cambió 360 grados, sabía a dónde va. Con Toledo, con todas sus actitudes también sabía a donde iba, ordenaron la casa, ordenaron. Alan García siguió esa secuencia. El señor Ollanta no sabe. [...] Justamente que una persona tenga ese carácter.” (P6)

Algunos docentes mencionaron experiencias y dificultades que se vinculan a las creencias encontradas. Por ejemplo, el docente que sostiene que la democracia se usa en beneficio de los que están en el poder y no a favor del pueblo (P5), piensa que la Ley de Reforma Magisterial (Ley N. 29944) es una injusticia, pues no se ha tomado en cuenta la voz de los docentes mediante una consulta, sino que solamente se ha impuesto dicha ley.

P: “[...] no sé si te habrás enterado de la ley que nos están imponiendo, y eso es una injusticia terrible todo lo que nos están haciendo entonces todo el mundo está desconforme con todo eso [...] Y simplemente nos han atropellado, nos han impuesto, no se ha consultado para nada, entonces ¿dónde quedamos? ¿Dónde está la democracia? No, no, no hay nada pues, entonces ¿dónde queda la democracia? (P5)

Asimismo, otro docente que sostiene la creencia de que el Estado exige acciones de sus ciudadanos pero no brinda las posibilidades de que se cumplan (P6), relata también la experiencia de la poca oferta adecuada de capacitación para profesores frente a las exigencias del Ministerio de Educación para el desarrollo docente.

Del mismo modo, el profesor que sostiene la creencia de que la libertad de expresión se tergiversa y que las opiniones que pueden pasar por verdades (P7), opina que algunos personajes de la prensa convencen con sus argumentos a quienes no saben ver qué hay detrás de lo que se argumenta.

P: “[...] yo escuche una entrevista a personas muy capaces, muy preparadas por ejemplo como Phillip Butters que domina mucho, conoce mucho pero a veces tiene mucho ensoñamiento con ciertas cosas, tiene tal capacidad de argumentación que es capaz de convencer. En algunas cosas tiene razón pero no en todas, no en todas. Y eso escuchan las personas ¿no? y te formas un idea, te cae muy bien, porque es muy hábil, es ameno, pero si no sabes ver un poco que hay detrás de lo él piensa o argumenta un poco que puede ejercer ideas de opinión.” (P7)

Al analizar las respuestas de los docentes con respecto a la definición de democracia, se observa que solo dos de los docentes entrevistados lograron integrar ambos aspectos de la democracia: forma de vida y sistema de gobierno. La mayoría de docentes, en cambio, la conciben únicamente como una forma de gobierno o solamente como un modo de vida.

Asimismo, se nota que aquellos que comprenden la democracia como un modo de vida, sostienen ideas como su vinculación con el bienestar de los ciudadanos (Nussbaum, 2008) y con el ideal de fraternidad en la convivencia (Bobbio, 2001). Sin embargo, no se mencionan elementos constitutivos de la democracia, como su vinculación con el respeto a

los derechos humanos, la inclusión de minorías, el reconocimiento del otro o la legitimidad del consenso, por ejemplo. Tampoco se incluyen cualidades y virtudes de sus ciudadanos, como un modo de vida comprometido y articulado alrededor de la cooperación y deliberación (Gamio, 2007). Los conocimientos acerca de la democracia en su cualidad de forma de vida, parecen, en este sentido, generales y carecen de una base más sólida de conocimientos sobre el tema.

Como ya se mencionó, la mayoría de docentes consideran la democracia como estilo de gobierno. El considerarla de esta manera impone una barrera hacia la conformación de concepciones que integren la democracia como una forma de vida en el colegio, y no únicamente con acciones que aludan a la democracia representativa, como la elección de representantes escolares, por ejemplo. Es preciso señalar que aquello que los docentes hacen o pueden hacer durante su práctica pedagógica está estrechamente vinculado con sus creencias (Catalán, 2011). Dicho esto, poseer una concepción integradora de la democracia permitiría al docente articular este conocimiento a su accionar cotidiano en el colegio, con el objetivo de considerarlo como un eje democratizador de la sociedad (Freire, 2010/1969, Dewey, 2004; Apple & Beane, 2005, Giroux, 2008).

Dada la importancia que se le otorga a la democracia desde el sector educativo el valor del rol docente en la formación de la misma dentro de la institución y las capacitaciones que los profesores han recibido, se esperaría que estos posean mayores conocimientos respecto de la democracia (MINEDU, 2005, 2009). El conocimiento juega un papel importante en la consolidación de concepciones (Borg, 2001; Catalán, 2011), y estas pueden o no facilitar sus acciones para la construcción de democracia en el colegio.

Por otro lado, al comparar las concepciones sobre la definición de democracia con las respuestas acerca de la valoración del Perú como un país democrático, se nota concordancia entre las concepciones de los profesores en ambos aspectos. Aquellos docentes que conciben la democracia únicamente como forma de gobierno (P3, P5, P6 y P8) argumentan que el Perú es o no democrático en función de esta concepción. De este grupo de docentes los que consideraron que el Perú es un país democrático lo hicieron porque el gobierno es elegido por los votantes (P3 y P8), aquel que consideró que el Perú no es democrático explicó que las personas no saben elegir representantes (P6) y el que manifestó que el Perú es democrático a medias, sostuvo que la voz del pueblo no es escuchada (P5). Los docentes que conciben democracia como forma de vida solamente (P4 y P2), piensan que el Perú es democrático porque hay libertad para pensar (P4) o que no lo es pues las personas no saben vivir en respeto, valores, armonía y solidaridad (P2). Asimismo, aquellos docentes que articulan la

democracia como estilo de gobierno y como forma de vida (P1 y P7) consideran que el Perú es democrático en términos legales pero no en cuanto a libertades personales como la opción sexual o la expresión libre de ideas (P1), o que es democrático en cuanto a organización del Estado pero no en el cumplimiento de funciones de sus diversos estamentos (P7).

La concordancia encontrada entre las concepciones acerca de la definición de democracia y la valoración sobre la democracia en el Perú es consecuente con la idea de que las creencias cooperan con la búsqueda de sentido del mundo por parte del individuo e influyen en la manera en que la información es percibida y si esta es aceptada o no (Pajares, 1992; Borg, 2001; Catalán, 2011). Las respuestas de los profesores sobre estos dos puntos sugieren que mientras cuentan con más información sobre la democracia e integran ambos aspectos de la democracia, su criterio para juzgar si su país es democrático o no, es más complejo y fundamentado, como se ilustró con las viñetas.

Adicionalmente, las ventajas que los docentes encontraron en la democracia (la libertad para escoger opciones de vida, la libertad de expresión, los beneficios de la convivencia en armonía, el llegar a acuerdos en beneficio de todas las partes y el intento por contrarrestar la corrupción y concentración del poder) parecen indicar apoyo al sistema democrático. Sin embargo, cuando se les pregunta si consideran que esta es importante, dos de ellos dicen no estar convencidos (P2 y P8). De estos dos profesores, uno de ellos dice que preferiría un gobierno de mano dura (P8) y otro, un combinación de ambos tipos de gobierno, uno de mano dura y democracia (P2).

Analizando lo expresado por estos dos últimos profesores, se observó que sostuvieron creencias que no favorecerían el apoyo a la democracia, por ejemplo, pensar que la democracia es blanda y no sabe aplicar normas, que en un sistema democrático la prensa se tergiversa y la libertad de expresión se vuelve libertinaje, que las leyes están hechas en beneficio de unos cuantos o que los líderes políticos se aprovechan de la ignorancia del pueblo para conseguir votos. Por lo tanto, a pesar de haber enumerado ventajas sobre la democracia, estos docentes (P2 y P8) sostuvieron creencias contrarias a su valoración y manifestaron preferir otras formas de gobierno, como uno de mano dura o una combinación entre mano dura y democracia. A estos dos docentes, se suman otros dos (P4 y P6) que a pesar de afirmar la importancia de la democracia explícitamente, dicen preferir un gobierno que combine la democracia con la mano dura.

Como afirman Carrión, Zárate y Seligson (2012), el apoyo al sistema democrático tiene efectos importantes en su consolidación. Sin embargo, estos investigadores encuentran que en el Perú el índice de apoyo a la democracia es de 15.8%, siendo uno de los más bajos

en la región. Estudios previos ha mostrado que el apoyo al sistema se asocia con variables como la confianza ciudadana y la percepción de representación (Corral, 2009 en Carrión et al., 2012). Como se observa en el presente estudio, tanto las creencias de los docentes acerca de la democracia, como sus experiencias demuestran poca confianza en el sistema por parte de los docentes, así como también poca sensación de representación justa, que estaría vinculada al bajo apoyo hacia el sistema democrático, mostrado en que el 50% de los profesores entrevistados prefiere un gobierno de mano dura o una combinación entre democracia y mano dura, antes que la democracia. La confianza en el sistema y la satisfacción con el desempeño de la democracia en el país, tienen también repercusiones a nivel de participación electoral (Alarcón, 2013).

Por otro lado, se mencionó creencias acerca del rol de los políticos como que estos se aprovechan de la ignorancia del pueblo para conseguir votos, o que lejos de legitimar la democracia, la pisotean. En su estudio sobre liderazgo de los políticos en Argentina, Ecuador y Venezuela, Tedesco y Diamint (2013) encuentran que los líderes desarrollan una gran capacidad para sumar votos gracias a la inclusión de sectores históricamente excluidos, creando ilusiones de progreso y estabilidad. Es probable que las creencias de los profesores se vean usualmente confirmadas por la realidad, lo que termina por afirmarlas. Como explica Diamond (1999 en Carrión et al., 2012) la legitimidad de los políticos es un indicador clave para la consolidación de la democracia, una muestra de la relación entre los ciudadanos y las instituciones del Estado que permite la estabilidad democrática. Más aun, los ciudadanos que creen que los políticos se preocupan por sus intereses y los representan suelen corresponder con su apoyo al sistema político democrático (Carrión et al., 2012).

También, en concordancia con lo encontrado por Apaza (2009), los profesores participantes del presente estudio manifestaron las dificultades a las que se enfrentan en su labor docente, lo que en su opinión, resulta en barreras para la promoción de ciudadanía y democracia en su práctica pedagógica. Entre ellas, las injusticias que perciben provenientes de los decisores de políticas educativas frente a ellos, la poca oferta adecuada para su capacitación en temas de democracia, y el contexto poco favorable ejemplificado en la labor de la prensa.

La experiencia de los docentes no favorece la valoración de la democracia entre los profesores y se ve asociada a las creencias que sostienen. Se piensa que esto afectaría la práctica cotidiana del docente, pues las situaciones a las que los profesores están expuestos y que consideran poco democráticas generan una sensación de injusticia y poco apoyo hacia la

misma. Dicho de otro modo, el rol del docente como facilitador de una cultura democrática en el colegio, se ve retado por sus experiencias cotidianas.

P: “No me parece justo todo lo que están planeando, está bien que hay una ley, pero que te degraden, te bajen hasta o sea que prácticamente yo tengo 25 años trabajando, prácticamente estoy empezando de cero o sea nunca hice carrera, nada. Todo el mundo está descontento con todo lo que estamos viviendo. Y simplemente nos han atropellado, nos han impuesto, no se ha consultado para nada, entonces ¿dónde quedamos? ¿Dónde está la democracia? No, no, no hay nada pues, entonces ¿dónde queda la democracia?” (P5)

Concepciones y creencias sobre el colegio democrático

En esta sección se describen las concepciones de los docentes sobre el significado del colegio democrático y en relación a este, sus concepciones sobre el rol de la familia, de la institución y de ellos mismos como profesores. También se presentan las creencias de los docentes sobre sus estudiantes, en cuanto a su aprendizaje y rendimiento, su disciplina y su participación en la elaboración de un reglamento para el colegio.

Acerca de las concepciones sobre el colegio democrático, siete docentes entrevistados logran definir lo que para ellos significaría democracia en el colegio (P1, P2, P3, P4, P5, P6 y P7). De estos participantes, la mayoría sostuvo que la democracia significa participación en programas escolares e iniciativas que tienen que ver con la elección de los representantes del Municipio Escolar (alcaldes por salón y alcalde de la institución) y con programas acerca de democracia que anteriormente se han llevado a cabo en la institución (por ejemplo, el programa “Libertad en Democracia” e iniciativas de PROMUDEH y el JNE) (P2, P3, P5, P6 y P7).

E: Muy bien. Hasta aquí hemos conversado sobre la democracia en un sentido más amplio y resulta que algunas personas creen que el colegio es un espacio en el que se puede construir la democracia. ¿Cree usted que se puede construir democracia desde el colegio?

P: Ya se ha cumplido. En el colegio ya se ha cumplido. (P3)

E: ¿En el colegio se cumple?

P: Ya ha habido elección de alcalde, teniente alcalde en cada aula. (P3)

E: Muy bien ¿Cree usted que existe una relación entre el trabajo que se realiza en el colegio y la democracia en el país?

P: Hay intentos de ciertos programas que ha venido de parte del Estado y también de ONGs. Acá por ejemplo trabajó una ONG que se llamaba “Deliberando en democracia” se llamaba el proyecto, que era financiado por EEUU. Después me parece que PROMUDEH también tiene algunos programas acá en la escuela, después el JNE a través de las elecciones de los alcaldes, regidores. Acá en el colegio de repente eso. (P7)

Adicionalmente, cuatro de los entrevistados describen la democracia desde concepciones que se centran en el docente (P1, P2, P3 y P4). Estos profesores dicen que democracia en el colegio significa cumplir las leyes escolares y las exigencias del Ministerio de Educación (por ejemplo llevar capacitaciones), trabajar en un ambiente de paz, tranquilidad y respeto entre profesores sin problemas entre ellos, desarrollar el “eje curricular”

o la programación anual al inicio de año todos juntos y elegir a los representantes de sus comisiones docentes (por ejemplo, la comisión de disciplina).

E: ¿Cree usted que existe una relación entre el trabajo que se realiza en el colegio y la democracia en el país?

P: Claro, sí. (P4)

E: ¿Cree que existe una relación?

P: Sí existe, porque nosotros tenemos que cumplir la nueva ley que ha implantado este gobierno... la nueva ley, este... del colegio pues ¿no? la nueva ley, la ley escolar. (P4)

P: “Donde todos los maestros podamos vivir en un ambiente de armonía, de coordinación permanente, de intercambio de conocimientos permanentemente que va a redundar en nuestros alumnos, porque ellos van a ver la sapiencia de sus profesores, los chicos van a ver la preocupación de sus profesores permanentemente, van a ver la coordinación de sus maestros, y el chico simple y llanamente ¿no? Sí lo ponemos dentro de un hogar, en el hogar el ve comunicación, amor entre padre, madre, hijos, preocupación de papá, mamá, por ellos mismos y en su colegio, ellos van a encontrar eso, entonces el chico está garantizado, ¿no? En la convivencia democrática.” (P2)

P: “Al principio los maestros nos reunimos antes de que vengan los chicos aquí al colegio y hacemos como una especie de FODA o un diagnóstico y decimos ¿Cuáles han sido los problemas que hemos tenido? Entonces sobre esa problemática armamos un eje transversal. Es decir, ese eje transversal nos va a servir para que a partir de ese momento nosotros hagamos todas nuestras sesiones de clase, nuestras unidades didácticas y vayamos orientados a tratar de suplir esas necesidades que tienen los chicos, de todas las áreas, matemática, lenguaje, historia, religión y todos vamos apuntalando a ese tema. Entonces ahí está la democracia, porque todos opinan [...]” (P1)

Por otro lado, un docente mencionó que la democracia en el colegio es que el estudiante escuche, atienda y respete al docente (P3).

“Con las acciones. Con las acciones. Cada día hablando, hablando a los muchachos así se cultiva la democracia. No sé quién perderá tiempo. Un minuto es, lo democrático es esto: escucha el alumno, atiende, respeta. Eso es.” (P3)

Al analizar las concepciones sobre el colegio democrático, se observó que la mayoría de los profesores sostienen que la democracia significa la participación en iniciativas del colegio como la elección de representantes en los Municipios Escolares. Del mismo modo, Flanagan, Cerda, Lagos y Riquelme (2010), encuentran en su estudio con profesores de colegios secundarios de Valparaíso en Chile, la noción de ciudadanía se relaciona directamente con el acto de sufragio, pero abandona elementos ciudadanos como el debate y enfrentamiento de ideas (Cerda, 2004 en Flanagan et al., 2010). Así, lo encontrado sugiere que la participación democrática para los profesores del presente estudio se reduce a las elecciones, dejando de lado concepciones que se relacionan con cultura democrática y otros tipos de participación. Asimismo, no se desarrollan las ideas referentes al trabajo que los estudiantes realizan como representantes en el Municipio Escolar, poniendo énfasis principalmente en la votación. Esta situación podría generar que los profesores no establezcan acciones dirigidas a brindar un espacio institucional democrático, que facilite roles activos de los estudiantes para la creación de democracia (Kohlberg et al., 2008/1989).

Algo similar ocurre con la concepción de colegio democrático de los docentes que lo entiende como el cumplimiento de los docentes de las leyes escolares y las demandas que

proviene del Ministerio de Educación. La participación de los profesores se comprende en su vínculo con instituciones del Estado, que es básicamente de cumplimiento de normas impuestas. Tanto la participación de estudiantes en programas de elección de autoridades escolares, como la de participación de profesores por medio del cumplimiento de leyes y normas provenientes de instancias del Estado están referidas a los derechos y deberes ciudadanos (Dueñas 2001 en Flanagan et al., 2010).

Las concepciones de los docentes sobre el colegio democrático que se refieren a una convivencia armónica entre docentes y trabajo conjunto se expresan como anhelos de los docentes, diferentes a la realidad que describen. Estos hallazgos concuerdan con lo encontrado por Flanagan y otros (2010), que hallan en su estudio que la noción de ciudadanía para los profesores se construye a partir de sueños y expectativas. Sin embargo, llama la atención la poca articulación entre los deseos de los profesores sobre el clima de la institución en relación a la convivencia con sus compañeros docentes por un lado, y la formación de estudiantes, por el otro. Por ejemplo, el asumir que “el chico está garantizado” mientras vea que sus profesores “viven en un ambiente armonía, de coordinación permanente, de intercambio de conocimientos permanentemente” (P4), sugiere que para que el colegio sea democrático, es suficiente que los estudiantes observen las acciones entre docentes y su convivencia en armonía. En esta lógica, el estudiante no toma rol alguno en la construcción de democracia, ni es importante la interacción y relación entre profesor y estudiante.

Adicionalmente, el docente que manifestó que democracia en el colegio significa que el alumno escuche, atienda y respete, parece entender al colegio democrático en relación a su concepción sobre disciplina y el ideal de buen profesor. Como Segovia y Beltrán (1999) afirman, muchos profesores pueden pensar que ser un buen docente significa tener a los alumnos bajo control, manteniéndolos sentados y en silencio. Al respecto, preocupa que esta concepción favorezca una comprensión vertical de la relación entre docentes y alumnos, en la que los profesores son quienes guían y desarrollan la democracia y los alumnos son segregados de su construcción. Asimismo, puede que se justifique la violencia que ocurre con regularidad en las instituciones educativas (Benavides, 1997; Callirgos, 1995; Espinoza, 1993; Rojas, 2011; Trinidad, 1999; Zeballos, 2012). Este punto se desarrollará en mayor detalle más adelante.

Por otro lado, se encontraron concepciones sobre la familia como un impedimento para la formación de los estudiantes y para la labor del colegio (P1, P3, P5, P7).

P: “Muchas veces acá en colegios estatales generalmente vienen de familias disyuntivas o sea separadas, muchas veces están los padres en la prisión, las madres igual, los dejan en INABIF, a otros chiquitos los dejan con sus familiares ¿no?, entonces ¿esos chiquitos cómo se crían?, como un arbolito

torcido. Y vienen al colegio a querer mejorar y por eso es que hacen trabajar a la profesora el triple, trabajamos muchas veces con la conducta de ese niño... con la conducta nada más, se trabaja el triple.” (P4)

P: “[...] porque a veces también este como te digo, vienen de hogares así que no están bien constituidos, o de padres separados ¿no? y a veces este les das el cariño pues a través de nosotros reciben el cariño que ellos de repente en las casa les falta.” (P5)

Como se observa, los profesores piensan que las familias significan una barrera para el trabajo del colegio en democracia. Estos hallazgos son consistentes con otros estudios, que encuentran que los docentes afirman que la educación proviene del hogar (Flanagan et al. 2010), que la inteligencia es un atributo dado y proviene de la estimulación paterna (Kaplan, 1997 en Castorina, 2004) y que las familias pueden ser un obstáculo para el desarrollo de la democracia (Apaza, 2009). Estas concepciones limitan las posibilidades de que la misma participe de la construcción de democracia en el colegio pues parece poco integrada a la labor del docente. Por el contrario, los modelos descritos sobre democracia en el colegio, incluyen a la familia como elemento constitutivo de la democracia en el colegio. Su participación consiste en el desarrollo de tareas dentro de la institución y en la conformación de comités, consejos y otras organizaciones, que buscan el involucramiento de los padres con colegio (Kohlberg, 1989/2008; Apple & Beane, 1995). A pesar de que las familias no siempre están motivadas para apoyar mejores aprendizajes en sus hijos, ni disponen del tiempo ni espacio físico para generar acciones concretas que permitan materializarlos, se ha probado que el involucramiento de la familia es beneficioso para el buen desempeño del estudiante (Fantuzzo et al., 2004).

Adicionalmente, los participantes sostuvieron que las familias separadas, que constituyen una barrera para la democracia, se encuentran generalmente en los colegios públicos, y especialmente el colegio donde ellos trabajan. Benavides, Villarán y Cueto (1999) encuentran que las experiencias democráticas en las familias no varían entre instituciones privadas y públicas, y que tanto en colegios alternativos y tradicionales, sean públicos o privados, la experiencia democrática en la familia no es una variable que influya en la democracia en la institución. Por tanto, es posible que en relación a la familia, las concepciones de los docentes signifiquen una barrera, mientras que en la realidad las acciones de la familia no necesariamente lo sean.

Asimismo, los profesores que sostuvieron concepciones negativas sobre la familia, argumentaron que el colegio no puede hacer nada por los estudiantes con problemas familiares (P2, P3, P7 y P8), o que se hace lo que se puede y es poco lo que se puede hacer (P5).

P: “¿Qué hacer? Bueno, se ha hecho bastantes escuelas de padres ¿no? para ayudarlos este en la crianza de los hijos ¿no? pero a veces no, están separados y no se puede hacer mucho también ¿no? no asisten a las reuniones, como te digo yo he visto la labor que hacen acá los tutores citan a los padres, pero ¿qué puedes hacer? Tú los puedes ayudar acá con los psicólogos, todo, pero ya si ellos no ponen de su parte, no sé qué se podría hacer. Cómo ayudarles, no sé.” (P5)

P: “Ya que en el colegio no podemos hacer nada porque los muchachos esos vienen de una formación de un hogar disfuncional, con unos padres ladrones, prostitutas, todas esas cosas.” (P3)

Las características consideradas para que un colegio sea democrático plantean que la institución se ve influida y debe actuar sobre los problemas que aquejan a la comunidad y a sus miembros. Por ejemplo Kohlberg (1985 en Oser et al. 2008) sostiene que los dilemas morales que se trabajen con los estudiantes se enfoquen en problemáticas de los propios estudiantes, y Apple y Beane (2005) sugieren que el colegio es un espacio en el que se crea democracia, y que esta debe trascender a la institución buscando tener efectos en la comunidad de la cual es parte. Además, se sostiene que el compromiso de un colegio democrático comprende el reconocer las condiciones antidemocráticas que ocurren fuera del mismo y buscar superarlas.

En este estudio, la mayoría de docentes expresaron la creencia de que el colegio no puede hacer nada por sus estudiantes y plantearon el rol de la institución educativa como ajeno y despreocupado por lo que ocurre con los estudiantes y con su comunidad. Nuevamente, estas creencias dificultan que la acción docente se dirija a integrar los problemas familiares y de la comunidad que ellos identificaron y trabajarlos desde la escuela como una oportunidad para transformar esas condiciones que, según los profesores, afectan a sus estudiantes y su aprendizaje. En una institución que contempla la responsabilidad de los profesores con sus estudiantes, los docentes deberían poder ofrecer guía y asistencia cuando sus alumnos presentan problemas socio-emocionales o académicos, y ser capaces de apoyar el desarrollo de competencias cuando el entorno familiar o social del niño no lo logra (Eccles, Davies-Kean, Roester, Schiefele & Wigfield, 2006).

La inclusión de temas que aquejan a la comunidad para la construcción de democracia en el colegio, es también una función de un colegio democrático (Apple y Beane, 1995). Al respecto, si bien no se trata de una experiencia circunscrita en el colegio, no deja de ser ilustradora la experiencia de Paulo Freire (2010/1969) en la alfabetización de adultos en áreas urbanas. Pues esta fue pensada como un medio para hacer posible su participación e inclusión en los procesos de democratización. Desde su mirada, la educación se planteó dirigida a la solución de condiciones antidemocráticas de desigualdad y exclusión.

Adicionalmente, algunos docentes mostraron concepciones y creencias acerca su rol como profesores. Entre ellas, que el profesor es autoridad para el estudiante, como se muestra en las siguientes viñetas:

E: ¿Qué problemas pueden surgir si se involucra a los estudiantes en la toma de decisiones del colegio?

P: Bueno problemas de que los alumnos pueden faltar el respeto al profesor... y ya pues deja de ser autoridad el profesor. Y el profesor es autoridad y paradigma a la vez, del alumno. (P4)

P: “[...] la situación de que los respetos no se dan, el profesor entra a un sala ¡si cálese la boca, gua, gua, gua! Al profesor se lo respeta por lo que es, él tiene que entrar y todos tienen que darse cuenta que entró el profesor.” (P8)

Asimismo, se sostiene que el docente debe ser una figura paternal o maternal (P1) o además, debe “[...] ser amigo, tiene que ser un poco de padre, de hermano mayor” (P4).

Otras concepciones acerca del rol docente brindan oportunidades para el trabajo de la democracia en el colegio, pues se vinculan con visiones más críticas de sus acciones (P1, P6).

P: “Haciéndome una autoevaluación tampoco soy tan democrática que digamos, por ejemplo los chicos, tal vez yo les deje un trabajo, yo les estimo, les doy un sistema y quiero que sea así y cuando alguno me quiere cambiar de modo entonces trato, me es incómodo, claro que le digo que sí lo acepto pero me es incómodo. Entonces desde ese punto de vista, un ejemplo así pequeñito, ya no hay democracia ¿no? o cuando mis hijas quieren optar por otra profesión y yo trato de que ella vaya por otro lado, entonces tampoco lo estoy siendo.” (P1)

P: “Porque es verdad, nosotros en muchos docentes que no estamos adecuadamente preparados, no manejamos adecuadamente información, ¿no? nos resistimos a ciertos cambios propios de la naturaleza propios del desarrollo de una país, propios del mundo que nos arrastra y estamos quedados en el tiempo y eso también es un factor para, para podernos desarrollar a nuestros alumnos democráticamente” (P6)

Al analizar las creencias sobre el rol docente, se ve que aquellos que comprenden la figura del profesor como “autoridad y paradigma”, no promoverían relaciones horizontales y democráticas con los estudiantes y los demás agentes educativos. Asimismo, un ejercicio autoritario y rígido del rol docente puede favorecer situaciones de violencia en los colegios. Al respecto, algunos estudios muestran que la principal dimensión que caracteriza el clima escolar, es el grado de autoritarismo de los docentes y que a mayor grado de autoritarismo, mayores manifestaciones de violencia escolar (Kornblit, Adaszko & Di-Leo, 2012).

Por otro lado, las creencias que sostienen que el docente es una figura paternal o maternal, o que debe ser amigo o hermano mayor, se construyen a partir de las carencias que los profesores encuentran en las familias y de una mirada paternalista sobre los estudiantes que los ubica en una relación vertical con ellos. Estas creencias no favorecerían climas escolares en donde se propicia el diálogo, se abren canales de comunicación, se valora el esfuerzo de los alumnos y se facilitan la integración y participación de los alumnos, que prueban disminuir considerablemente la frecuencia de situaciones violentas (Adaszko & Kornblit, 2008 en Kornblit et al., 2012).

En contraposición, las visiones más críticas sobre la labor del profesor parecen ser oportunidades para la construcción de democracia en el colegio. Una postura crítica sobre su

rol como docentes permite a los profesores cuestionar sus creencias y generar nuevos conocimientos y cambios específicos con respecto a ellas (Alberca & Frisancho, 2011).

Adicionalmente, se ha encontrado que los profesores sostuvieron ciertas concepciones y creencias sobre sus estudiantes en relación a su rendimiento y su aprendizaje. En primer lugar, se identificó que los docentes creen que los estudiantes llegan al colegio con muchas limitaciones (P1, P2, P4, P7). Entre ellas, carencias emocionales y familiares, y problemas de nutrición que significan un impedimento para que el alumno aprenda y que hacen trabajar más al profesor.

P: “En realidad lo primero que hay que atender a los chicos son sus necesidades básicas de alimentación y sobretodo sus necesidades emocionales. Por ejemplo yo que trabajo con adolescentes es difícil de por sí hablarles de adjetivos, sustantivos, obras literarias cuando el chico tiene un cúmulo de cuestiones emocionales, familiares que tiene pues absorbido el cerebro y que definitivamente no me va a permitir que yo llegue, entre una de las cosas [...] de más está que nosotros le llenemos de información o de estrategias o de formas si el chico no está digamos, ese vaso no está cultivado para recibir todo lo que nosotros le queramos llenar.” (P1)

P: “Darles conocimientos en los colegios, más allá de saber sumar, restar, en realidad los colegios no podemos, no se puede hacer nada más, los chicos vienen con mucha limitación, es una gran verdad, con muchas limitaciones. Yo muchas veces digo podemos traer al mejor maestro de Harvard, pero si ustedes no explotan a ese maestro de Harvard, yo he leído, yo escuché, yo entré a internet... es lo que pasa cada día con nosotros mismos como maestros de ver la indiferencia de los alumnos.” (P2)

P: “Muchas veces acá en colegios estatales generalmente vienen de familias disyuntivas o sea separadas, muchas veces están los padres en la prisión, las madres igual, los dejan en INABIF, a otros chiquitos los dejan con sus familiares ¿no?, entonces ¿esos chiquitos cómo se crían?, como un arbolito torcido. Y vienen al colegio a querer mejorar y por eso es que hacen trabajar a la profesora el triple, trabajamos muchas veces con la conducta de ese niño... con la conducta nada más, se trabaja el triple.” (P4)

Asimismo, algunos docentes piensan que el aprendizaje ocurre por repetición (P1, P4).

Los docentes expresan que si quieren lograr algún comportamiento en sus estudiantes deben hacerlo ellos mismos repetitivamente o decírselos constantemente hasta que los alumnos “formen ese hábito”.

P: “El respeto se enseña con las mismas actitudes que yo por ejemplo si llego les digo “chicos muy buenos días”, entonces todos los días hasta que un día me digan ellos “buenos días” ¿no? O “¿cómo están?”, “muy buenas tardes”, “hasta luego”, “salúdenme a los papás”. Algún día se les saldrá esa parte. Todos los días y constantemente.” (P1)

P: “[...] el niño es más voluble y precoz en sus pensamientos, escucha por un oído y se le escapa por el otro entonces hay que martillarles siempre, martillarles siempre, no cansarse. Es así como una madre a un hijo o a una hija la madre todos los días te dice: “levántate temprano”, “saluda al vecino” ¿Te das cuenta? ya se te hace un hábito.” (P4)

Asimismo, un profesor afirmó que sus alumnos estudian por obligación, a diferencia de la universidad, en que estudian porque quieren (P8).

P: “La universidad es totalmente diferente, otro ambiente, estudias porque quieres, no porque te obligan, acá no, acá hay horarios, acá se pasa lista, acá que llaman a los papás, o sea acá el alumno está chequeado por todos lados, quiera o no tiene que hacer, en la universidad es libre, es libre como el viento y estudias porque quieres, por eso es que es tan fácil ingresar y es tan difícil quedarse, porque la mayoría deserta.” (P8)

Otros docentes señalaron que los estudiantes ya no son como antes pues ya no estudian como se estudiaba en el pasado (P2, P3, P7).

P: “[...] uno que el maestro le queremos dar mucho a los chicos, pero el alumno tampoco pone de su parte, porque si yo entrara como maestra, haces tu clase, y el chico no leyó el día anterior, antes en mi época, bueno ahora hay internet, teníamos que ir a la biblioteca, hacer resúmenes, hacer toda una didáctica, ahora no. “Señorita ya está mi tarea”, te traen una impresión, ya a ver dime, “ah no se no he leído, la señora de la impresión me saco la copia”. (P2)

P: “El dialogo ¿no? porque ellos son este, más de conversar, de dialogar sobre temas que le interesan, pero cuando es un conocimiento puro, temas abstractos ellos tienen un bastante rechazo por lo que no estudian, estudian menos que antes ¿No? yo percibo eso, estudian menos que antes, pero les gusta escuchar conversar, dialogar, estrategias más activas, de repente trabajo en equipo ¿no?” (P7)

Por otro lado, un profesor manifestó que el efecto que produce la indiferencia de los alumnos es la desmotivación de los profesores.

P: “[...] yo he tenido la oportunidad de viajar por mi área bastante y fuera del país, entonces y eso permite verdaderamente que tú hagas comparaciones y esas comparaciones a veces las he querido aplicar y no es posible, no es posible porque te chocas con la indiferencia de los alumnos, por decir de mis alumnos cosas diferentes a la enseñanza, “y no, señorita”, entonces ellos un poco que te desmotivan, entonces ya no puedes avanzar [...]” (P2)

También, un docente sostuvo una visión instrumental de los estudiantes, como se expresa en la siguiente viñeta:

E: Me mencionó que los alumnos son el valor fundamental de la educación, ¿a qué se refiere con eso?

P: A que si no hay estudiante nosotros no tenemos trabajo. (P3)

Al analizar las creencias que sostuvieron los docentes acerca del rendimiento y el aprendizaje de sus estudiantes, notamos que los profesores los perciben como una barrera en vez de una oportunidad para la construcción de democracia en el colegio. La mirada negativa de los profesores a los estudiantes se encuentra también en otros estudios (Flanagan et al., 2010). El pensar que los alumnos vienen con muchas limitaciones, aprenden únicamente por reiteración y estudian por obligación, ya no son como eran antes y los desmotivan con su indiferencia, no comprende al estudiante como un aliado, ni apuesta por su formación y desarrollo de capacidades que le permita ser parte de este proceso.

Castorina y Kaplan (1997 en Castorina, 2004) encontraron que los maestros explican el éxito o fracaso en el aprendizaje por atributos naturales del individuo. El juicio de los docentes implica elementos de la condición social de sus estudiantes, sin que los docentes lo noten. Como efecto, se provoca la “conciencia de los límites” en los estudiantes respecto a su desempeño, a propósito de su incapacidad ante el juicio de los maestros. El estudiante termina aceptando esta condición que le ha sido impuesta por el maestro de manera poco consciente. En la misma línea, se ha comprobado que las expectativas que los docentes tienen sobre sus alumnos, pueden influenciar positiva o negativamente el desempeño de los alumnos y los logros que estos consigan (Hattie, Hamilton & Rubbie-Davies, 2006).

A este se suma que a pesar de haber sostenido que el alumno es “el valor fundamental de la educación” (P3), se expresa que esto es así porque si no hubiera estudiantes, los profesores no tendrían trabajo. De esta forma se expresa la poca valoración del estudiante por parte del profesor, la relación vertical hacia sus alumnos y un enfoque que no contribuye a la construcción de un clima favorable en el colegio (Kornblit et al., 2012).

Por otro lado, algunos docentes sostuvieron creencias que favorecen la violencia de los profesores hacia los estudiantes (P2, P3, P4).

P: “[...] ya ves que yo discrepo también mucho con esos alcances del Ministerio de Educación que “al niño ni con el pétalo de una rosa”. Oye, mi hijo se porta mal, te vas a tu cuarto no te quiero ver, pero mi hijo ya se porta de una manera que es grosera, es brutal, yo sí soy capaz de jalarle una oreja, porque ya tú le hablas con amor, “hijito por favor hijito”, esa labor es horrorosa; ¿dónde queda el derecho de ese alumno? ¿y el de derecho de los demás alumnos?, ¿el derecho de los demás alumnos de trabajar en paz?” (P2)

Un docente cuya postura trató de situarse en contra de la violencia, sostuvo que a veces se grita a los estudiantes porque “sacan de quicio” pero que no debe hacerse ya que ahora “han salido derechos”.

P: “[...] tampoco hoy en día no se le puede estar gritando a un niño ni a un adolescente, es peor, hay que respetar también los derechos. [...] No, no, no se le puede estar gritando, uno se le habla si se le grita es porque ya el muchacho saca de quicio a veces, ¿no?, saca de quicio. [...] No llegar al extremo de jalarle las orejas y pegarle, hoy en día ya no se trabaja así; se habla, se conversa, se le dice: “hijito ya basta déjame trabajar, todo el tiempo no voy a estar atrás de ti, ¿qué tienes?” [...] Por qué, porque han salido derechos ya no es como antes [...]” (P4)

El mismo docente sostuvo que se debe alzar la voz a los estudiantes de forma democrática, soberbia y justa.

P: “Hoy en día el niño, la mujer somos bien avalados, estamos protegidos por nuestros derechos, no podemos enmancillar a un niño y a una mujer, más que todo un niño, un profesor tiene que respetar a un niño; si alzamos la voz tenemos que alzar pero este, con una manera eh democrática, soberbia y justa, con lo que hacemos; ya no estamos en ese tiempo de que “chico tú no atiendes la clase entonces te vas, te largas ya vete al patio” no así, ya no ya. Ya no.” (P4)

Adicionalmente, se observó que algunos docentes conciben a sus estudiantes como una amenaza (P3, P4, P6, P8). Los profesores manifestaron que los alumnos son capaces de abusar de ellos, pues ahora existe una Ley de Protección al Menor que impide que se pueda hacer nada, además, que tampoco se les puede agredir porque ellos podrían tomar represalias contra los docentes y agredirlos también.

P: “[...] como le había comentado la vez pasada, antiguamente había que castigar a los muchachos físicamente. Ahora que no se hace nada, que hay una ley de protección al menor, que no hay que ni siquiera mirarlo, los muchachos se creen superiores a uno, saben que no podemos hacer nada y nos abusan. [...] Al alumno uno no puede mirarlo así al alumno, “¡profesor usted me está agrediendo!”. Ellos hablan lisuras, esto, esto, se mentan la madre. Pero una profesora dijo “¡ya carajo cállense!”, así. Uy todos ahí “¡profesora me está faltando el respeto!”, que se fueron a quejar acá, allá. ¡Fíjese! Entonces uno no puede decirle nada. Entonces, ¿lo que nosotros hacemos? Mirar. Porque si tú le dices “oye cállate”, te vas a la cárcel.” (P3)

P: “[...] ya no es como antes, que el padre iba y le decía a la profesora, sabe qué, la letra con sangre entra, pégele a mi hijo para que entienda. Ya no ya, ahora el profesor ya no puede hacer eso, ya no

puede ya, pegarle a un hijo ajeno ya no sino de lo contrario el muchacho sabe Dios de qué clase... de qué barrio viene, le dice a sus amigos y le puede hacer algo al profesor, hay casos, por experiencia le digo.” (P4)

Otros docentes manifestaron que no se puede expulsar a los estudiantes, porque estos luego pueden denunciar a la institución (P2 y P6).

P: “[...] el alumno cuando ha cometido faltas graves y sigue reincidiendo ya debería, incluso con conocimiento de su papá, ya debería incluso expulsarse al alumno pero no está escrito eso en el reglamento interno, uno porque tampoco ¿no? nos prohíbe el Ministerio. No lo puedes expulsar al alumno así por así, tienes una serie de pasos, ¿no? sino el alumno fácilmente nos puede denunciar. Suceden cosas, hechos, suceden cosas con los alumnos han sucedido y no se les ha castigado, no se les ha impuesto el reglamento interno que se deben llevar los... han sucedido casos, hay casos.” (P6)

Debido a la limitación que impone el Ministerio de Educación sobre la expulsión, el mismo docente mencionó que a los alumnos no se les expulsa, sino que se les invita a salir.

P: “Nosotros no expulsamos. Para ser más democráticos le invitamos a retirarse, que ellos pidan su traslado porque ya ha cometido excesos, ya no hay solución para él. Entonces sus papás, ya su papá ya ha tenido conocimiento de todos los hechos, entonces en la mayoría de los casos ya el papá también ya sabe, mejor me lo retiro a mi hijo. Se le ha retirado, no es que se le ha expulsado, no. No podemos sacar al alumno.” (P6)

Asimismo, algunos profesores piensan que la mala conducta de un estudiante perjudica y contamina al resto (P2, P6). Este argumento es usado para justificar la expulsión como método correctivo válido.

P: “[...] las normas dicen “no se le puede sacar al alumno del colegio y más bien hay que derivarlo a que haga una terapia o que lo ayuden”. Oiga, por beneficiar a un alumno, a dos alumnos yo no voy a perjudicar a toda una masa de estudiantes, entonces el director la verdad no puede hacer nada. O esa chica prostituta vendiéndose acá, dando papelitos. Oiga pero, pero no podemos sacarla, qué se va a hacer.” (P2)

P: “Es una medida clásica muy antigua, pero tampoco el colegio a veces tiene los medios necesarios para darle solución a la conducta del alumno. Y este alumno a veces es un foco que, por no decir, contamina al resto de sus compañeros. Incide, tú sabes que los adolescentes tienen fácil influencia en sus compañeros coetáneos, es muy fácil entonces y... las cosas, las travesuras que alguien, que hace él fácil va a adquirir o va a encontrar cómplices, entonces va a, a sus compañeros va a contaminar ¿no? Sí debería existir la expulsión para mí ¿no?” (P6)

Sobre otros métodos correctivos, un docente que conforma la comisión de disciplina se mostró en desacuerdo con la suspensión como castigo pues en su opinión, no da resultados.

P: “Pero nosotros también y yo soy, como se llama, testigo, que tal vez los mecanismos que aplicamos en muchos colegios y así en algunos colegios particulares, no es un, no es una solución adecuada. Porque simplemente le estamos dando dos o tres días de vacaciones libres en su casa y al niño eso no va a ser un mecanismo correctivo, no lo es. Quisiéramos que nos ayuden otras instituciones a ver otra manera, otra visión, de cómo se puede solucionar este problema.” (P6)

Acerca de las concepciones de los estudiantes en relación a la disciplina, se establece que la existencia de regulaciones en contra de la violencia impide a los profesores ejercer controles que ellos desearían sobre los alumnos. Consecuentemente, es preocupante que ante la ausencia de estas regulaciones, los profesores puedan ejercer violencia sobre sus estudiantes, ya que no parecen comprender el sentido de no agredir a los estudiantes, ni tampoco ofrecen medidas correctivas alternativas que sean efectivas para el cambio de la conducta. Por el contrario, en este estudio se encontró poca claridad y frustración por parte de

los profesores sobre cómo manejar la disciplina de sus estudiantes. La construcción de la democracia es impensable en una institución que sostenga la violencia como método disciplinario, ya que esta restringe toda posibilidad de cooperación, participación y deliberación de los estudiantes.

Al respecto, el modelo propuesto por Kohlberg (1985 en Oser et al., 2008) no es ajeno al uso de estrategias disciplinares dentro de un marco democrático. Lo que plantea la Comunidad Justa, es que mediante la conformación de un comité de disciplina que funciona para la solución de conflictos, se brinda apoyo y se incluye al estudiante mientras se solicita conductas diferentes en el futuro. El enfoque de la disciplina en este modelo, se basa en el soporte para el estudiante que ha incurrido en la falta y en la reflexión para la transformación de la conducta. En este modelo, la obligación central de estudiantes y profesores que confirman el comité encargado de la disciplina no es sancionar, sino ayudar a los alumnos a considerar sus errores, encontrar las razones detrás de estos problemas, cooperar en los esfuerzos a favor del cambio y contribuir en su reinserción como miembros de la comunidad. Así, la propuesta de Kohlberg (1985 en Oser et al., 2008) “intenta promover simultáneamente el ejercicio del razonamiento moral y dar a los estudiantes una voz real en la configuración de la autoridad a la que estarán sometidos” (p. 78).

Adicionalmente, algunos docentes se mostraron de acuerdo con la expulsión. Si bien la expulsión es un método que el Ministerio de Educación prohíbe y castiga, los profesores lo encuentran adecuado pues sostienen la creencia de que el expulsar a los estudiantes problemáticos beneficiará a todo el resto de alumnos y que además, el colegio no dispone de las herramientas necesarias para la solución de la mala conducta. De esta forma, los docentes aceptan el fracaso del colegio en cuestiones disciplinares, por la imposibilidad de generar métodos correctivos acertados que logren cambios en los estudiantes y en su conducta. Así, se observa que los profesores prefieren el método de la expulsión frente a otros pues, al parecer, resulta más sencillo para ellos retirar a un estudiante que genera problemas en la institución que enfrentar el problema y trabajar para su solución.

Sobre este punto, estudios muestran que la expulsión de los alumnos trae consigo aspectos negativos como el riesgo de fracaso académico, retraso escolar, actitudes negativas hacia la escuela, y, consecuentemente, deserción escolar en nivel secundario. Incluso también, delincuencia juvenil y encarcelamiento (Buckley, Kellam, Masyn, Petras & Lalongo, 2011).

Si el colegio es una institución que tiene como misión no solo lograr que los alumnos adquieran conocimientos y destrezas, sino también insertarlos en la sociedad, esta debe

fomentar el desarrollo de sus alumnos preparándolos para adquirir la comprensión y las habilidades requeridas para una participación activa y responsable en la sociedad a la que serán insertados (Pritchard, 1998). Así, el colegio debería poder identificar a los niños en riesgo y los periodos en que el riesgo aumenta e implementar intervenciones para prevenir la expulsión y finalmente prevenir los efectos negativos que esta trae a los alumnos (Buckley et al., 2011). Estas intervenciones deben dirigirse no solo a la población en problema, sino también a profesores y padres de familia y debe afectar el marco de las creencias y clima escolar en la institución.

Lo encontrado en este estudio acerca de la expulsión muestra cómo a pesar de que existe una normativa vigente sobre ciertos temas que conciernen al colegio, al no haberse reflexionado con los profesores, sino más bien, haber sido impuesta, esta no es necesariamente comprendida ni incorporada en la estructura de creencias de los docentes, lo que dificulta su implementación efectiva en el ámbito escolar.

Adicionalmente, se encontró creencias sobre la participación de los estudiantes en la creación de un reglamento escolar. La mayoría de docentes piensa que los estudiantes deben participar en el desarrollo de normas escolares. Algunos de ellos, argumentan que debe ponerse límites a los aportes de los estudiantes en la creación de un reglamento, para evitar que las reglas acordadas sean muy “utópicas” e imposibles de cumplir (P1), y para que no se caiga en el libertinaje que los chicos quisieran (P2, P5).

P: “A veces ellos crean normas muy utópicas, muy idealistas que al final saben que no las van a... Ellos creen que las van a hacer porque los adolescentes son así, ellos creen que lo pueden todo, entonces hay que limitarles ahí “sabes qué hijito no puedes tú cumplir esta regla”. Porque por ejemplo no vas a venir todos los días bañado, puede ser que un día no lo hagas. Entonces hay que mediatizar esas reglas para que no sean tan idealistas.” (P1)

P: “[...] el chico en su aporte va a querer libertinaje, [...] yo le debo explicar al chico y lo puedo entrar en juicio y conocimiento. [...] Entonces la problemática puede ser que ellos puedan poner lo que quieran de acuerdo con sus interés, pero ya los maestros, los directivos tenemos que razonar, y yo sé que este chico va a entrar en razón el estudiante, lo va a entender y lo vamos a convencer y va a razonar, ah sí profesora tiene razón, sí director tiene razón, ese es el sentido [...]”. (P2)

P: “[...] ellos pueden decir muchas cosas, pero no se les puede dar tampoco mucha libertad, [...] porque si no ellos harían del colegio lo que ellos quisieran, porque por ejemplo, siempre hay normas que hay que cumplir ¿no?, y ellos por ejemplo saben de que tienen que venir con el uniforme y bueno de repente allí tú les dices que ellos pueden hacer lo que quieren, ya no vienen con el uniforme, vienen como sea, no tienen presencia entonces” (P5)

Otros docentes consideraron que la participación de los estudiantes consiste en expresar sus opiniones sobre la propuesta de normas que presentan los profesores (P2, P4 y P6).

P: “Yo creo que ¿sabes qué? [...] “Chicos vamos a escribir este tipo de reglamento”, se le dan las pautas, “miren los profesores hemos hecho esto, ahora a ustedes qué les parece, qué quitamos o qué aportan ustedes” (P2)

E: Claro, y me hablaba de los problemas que pueden surgir si se involucran los estudiantes en la toma de decisiones del colegio, me dijo algunos problemas. Por ejemplo ¿qué problemas podrían surgir?

P: No se involucran, sino se le pide opiniones, opiniones a los alumnos, qué te parece esto, qué te parece aquello, qué te parece lo otro, así, opiniones.” (P4)

P: “Yo sé que hay normas, reglamentos que hay que cumplir interno pero yo lo voy a hacer también mío si yo también participo. [...] (La participación es importante) porque queremos ver, escuchar su punto de vista de ellos, queremos ver si lo que nosotros estamos colocando como deber o como derecho ellos lo sienten así y una vez que ellos lo sientan así, ellos van a interiorizar eso. “Estás poniendo tus propias reglas entonces, si es de ti, tienes que respetar lo que tú has dicho, lo que tú has permitido” ¿no? No creo en un a rajatabla ¿no? (P6)

Además, se explicó que los estudiantes no pueden hacer el reglamento solos, sino que tienen que ser dirigidos por un profesor, porque sino no lo lograrían.

P: “[...] el problema puede surgir si es que “¡jóvenes tomen, este, hagan su reglamento ¿ya? yo ahorita vengo me estoy yendo un rato a la calle!”, ahí sí, caos. Pero si se quedan profesores y es ¡dirigido! ninguno. Siempre esto viene de la casa, siempre hay alumnos que van a decir sonseras y van a hacer las cosas mal, siempre hay chicos que no tienen reglas, siempre hay chicos que van a hacer lo que quieran, siempre hay chicos matones, siempre hay “Pepe el vivo” como digo que según él todo se hace como yo quiero y si no te pego, porque es lo que ve en su casa. O sea allí está el profesor para guiar eso.” (P8)

Asimismo, un docente manifestó que se debe invitar a los alumnos a participar para convencerlos de estas decisiones de los docentes y demostrarles que aquellas decisiones son lo mejor para todos. Esto se emplea como una estrategia para no imponer normas que luego los estudiantes no van a cumplir.

P: “[...] desde el primer día: “chicos pónganse en grupo, por edades o por grados ¿qué es lo más importante para ustedes que debe tener un colegio?” Entonces los de 5to año te van a poner “que no se quiten los celulares”, los del 1er año te van a decir “que no nos saquen de salón”. Entonces una vez que todos han puesto su lista de cosas, los profesores chequean ¡chequean! ¿ya? y después “jóvenes esto han dicho ustedes” A ver vamos a votar, ¿por qué han dicho tal cosa los de 1ero.? ¿cuál es tu fundamento para que pase esto? Entonces cuando ellos vean que su teoría cae al suelo, pero no porque el profesor lo ha dicho, sino porque todos, la vida este va a ser un caos, y todo, “ah bueno ya, que nos quiten los celulares, qué vamos a hacer” y allí lo van a aceptar. Pero donde yo vengo y digo sabes qué, en mi clase va a ser así. Ya perdiste.” (P8)

Adicionalmente, se planteó que la participación se limite a la creación de normas de convivencia o reglamentos y a las actividades extracurriculares como artes y deporte, pero no a cuestiones de pedagogía, ni de gestión de la institución.

P: Depende de qué también ¿no? Depende de en qué pueden participar. Por ejemplo en esto del reglamento de convivencias en el aula, en el colegio, pueden participar ¿no? por ejemplo acá participan bastante en las actuaciones, ellos participan bastante, ellos lo hacen, ellos dirigen las actuaciones, tienen bastante participación en ese sentido. (P7)

E: ¿Y en qué no podrían participar?

P: Bueno, en la parte pedagógica, en la parte de gestión, creo que definitivamente no. Pero de cuestiones de convivencia, reglamentos yo creo que sí. En la parte extracurricular también participan bastante en actividades, en deporte, arte, música. (P7)

Otros profesores, se mostraron explícitamente en desacuerdo con la participación de los estudiantes en la generación de reglas, pues sostuvieron que los docentes ya saben el objetivo de las reglas y tienen los conocimientos necesarios para hacer el reglamento.

P: “[...] ya sabemos a qué punto vamos a ir, cual es nuestra meta, para eso somos profesionales, no somos cualquier cosa, cómo vamos a hacer intervenir a los alumnos, si nosotros ya sabemos el derecho del niño y el adolescente. Siguiendo estos puntos nosotros podemos hacer un buen reglamento” (P4)

Asimismo, un docente explicó que si el reglamento ya hubiera sido dado, debe hacerse respetar.

P: “¡Estás en la institución, ese es tú reglamento! Le diría. Claro, siempre se les habla este, les hacemos una analogía y les decimos mira, tú tienes un reglamento en tu casa, tu papá y tu mamá te ponen tus normas y tienes que respetarlas quieras o no quieras, estás viviendo bajo su techo. Es igual acá.” (P6)

Tres docentes mencionan que participar “compromete” a los estudiantes y eso genera un mejor cumplimiento de las normas (P1, P5, P6).

P: “Si un alumno es participe o si los alumnos participaran en el reglamento interno estarían mucho más comprometidos, sabrían hasta dónde es su tope, hasta donde se deben comportar, cómo se deben comportar, todo lo demás. Tendríamos el compromiso de los alumnos, pero es que si nosotros les damos es a raja tabla y a veces los alumnos no tienen el conocimiento cuáles son sus deberes y cuáles son sus derechos, no saben, en cambio si yo les hago participar, ahí sí van a tener conocimiento, van a saber su información y ya si cometen ya es porque se pasó la mano o porque simplemente quieren hacerlo, ya no están dentro de la conducta, pero ya tienen la información de que hasta dónde es su conducta.” (P6)

En la viñeta anterior, se muestra también otro beneficio de la participación identificada por ese profesor, que los estudiantes estén informados de su reglamento. A este beneficio de la participación, se suma que la participación es una manera de darles una oportunidad de cambio a los que son elegidos y un estímulo para los estudiantes, como se muestra en la siguiente viñeta:

P: “[...] es una manera de darles un oportunidad, eh de que ellos puedan este como dicen dejar de ser eso ¿no? ellos este se vuelven más responsables, no siempre escoges al mejor del aula, a veces para darle una oportunidad de cambio, para ver no sé, a veces optas por escoger al que peor se porte entonces a veces también para darle una oportunidad se busca de que esa persona también cambie y se logra ¿no? [...] ven que tienen un cargo, entonces, no ahora yo tengo que ser el ejemplo y se esmeran, también es un estímulo.” (P5)

Adicionalmente, un docente relata la manera en que trabaja en la generación de reglas con sus estudiantes. Este docente defiende la creación conjunta de las normas y el diálogo con los estudiantes.

P: “Bueno, como trabajo con mis chicos, ¿no? que hago sus normas de convivencia en el aula, les hago pensar qué problemas hay en el salón en cuanto a comportamiento ¿no? Les hago escribir la relación de problemas que hay, que me hagan una lluvia de ideas, sí, hacemos una síntesis de lo que está mal, después les digo “a ver ¿con qué valor está relacionado esta acción?” y después como podríamos poner, redactar la norma. Entonces ellos me ayudan a redactar y eso es lo que se les coloca en el salón. Creo que cuando los ponemos les hace recordar, se controlan más, o les digo “ustedes mismo han hecho su norma ¿no se acuerdan?”, “ah sí señorita sí”. Pero sería más duro para mí decirles “mira esta es la norma, esto, esto, esto, esto” ¿no? Yo creo que lo mejor es el diálogo, a partir de la reflexión.” (P7)

La participación de los alumnos es un elemento fundamental en la creación de instituciones democráticas (Kohlberg et al. 2008/1989; Apple y Beane, 1995). Los modelos revisados de democracia en el colegio contemplan la elaboración de políticas y reglas que reflejan normas compartidas y valores de la comunidad, como una manera de promover actitudes democráticas en los estudiantes. Por ejemplo, el modelo de Kohlberg (1985 en Oser et al., 2008) sostiene que la elaboración de normas con los alumnos debe partir de la reflexión sobre las necesidades y las razones por las cuales se necesita un conjunto de reglas. La

participación en decisiones institucionales de esta naturaleza, se replica también en el aula, en la participación de discusiones sobre dilemas morales que promueven el juicio moral y son necesarias para la deliberación en otros contextos.

Algunos docentes sostuvieron que la participación de sus estudiantes debe limitarse a la creación de normas de convivencia o reglamentos y a las actividades extracurriculares como artes y deporte, pero no a cuestiones de pedagogía, ni de gestión de la institución. De esta manera, no están valorando la participación como una oportunidad para el desarrollo de competencias de deliberación y reflexión en sus estudiantes. A esto se suma, que algunos docentes se mostraron abiertamente en desacuerdo con la participación de los estudiantes en la creación de normas, ubicándose por encima de sus estudiantes y desvalorizando la posibilidad de sus aportes.

Sin embargo, también se recogieron creencias que pueden facilitar la participación de los estudiantes en la creación de reglas. Más aún, un docente explicó su propuesta de cómo elaborar las normas del colegio con sus estudiantes. Tanto las creencias como la propuesta del docente son una oportunidad para el trabajo en el colegio, y pueden ser tomadas como ejes de la reflexión para el cambio en las creencias que sostienen la restricción de la participación.

El presente estudio tuvo por objetivo explorar las concepciones y creencias acerca del colegio democrático en profesores de secundaria de un colegio público de Lima, bajo el supuesto de que la estructura de conocimientos y creencias de los docentes se involucra y juega un papel relevante en la enseñanza y la práctica pedagógica en general. A partir de los resultados, se concluye que los docentes no reconocen la construcción de una sociedad democrática como fin de la educación, sino que perciben que su objetivo, principalmente, es formar emprendedores y personas preparadas para el mundo laboral o brindar contenido del área curricular de su especialidad. Si bien mencionan el desarrollo de habilidades y la formación integral como fines de la educación, estos no lo articulan explícitamente al desarrollo de la ciudadanía de sus estudiantes.

Acerca de la democracia, las concepciones que la definen principalmente como un sistema de gobierno podrían significar una barrera hacia la integración de democracia como un modo de vida que puede ocurrir en el colegio. Asimismo, se concluye que es necesario que los profesores tengan más y mejor información sobre la democracia, ya que mientras cuentan con mayores conocimientos, su criterio para juzgar aspectos relacionados a la democracia es más complejo y fundamentado. Las creencias de los profesores acerca de la

democracia y el rol de los políticos parecen disminuir la legitimidad del sistema, y consecuentemente, su valoración y apoyo a la democracia. Esto tendría efectos importantes para la construcción y consolidación de la democracia. Además de proporcionar información sobre democracia, para garantizar el apoyo al sistema democrático y su legitimidad percibida, se requiere trabajar sobre las creencias docentes pues el docente, como agente de cambio, es un aliado necesario para la construcción de una cultura democrática en el colegio.

En el colegio, la democracia se entiende principalmente como participación en programas escolares, lo que limita la comprensión de la democracia como cultura escolar, pues la restringe solo a actividades específicas como la elección de representantes estudiantiles. También, se piensa que el colegio democrático se asocia a acciones centradas en el docente que parecen estar relacionadas a anhelos de los profesores, sin especificidad sobre cómo lograr que la democracia incluya a los estudiantes. Por otro lado, se comprueba que los docentes perciben a las familias y a los propios alumnos como barreras para su trabajo docente, lo que no les permitiría considerarlos como agentes activos del proceso democrático. Asimismo, creen que es poco lo que se puede hacer desde la institución por sus estudiantes, lo que podría indicar la sobrecarga de trabajo a la que los profesores están expuestos en su práctica cotidiana.

Las creencias sobre su rol como docentes, junto con aquellas sobre la disciplina y los métodos correctivos, parecen alejar a los profesores de posturas democráticas. Preocupan especialmente las relaciones verticales que podrían estarse estableciendo con los estudiantes y la justificación del uso de la violencia en el colegio por falta de conocimiento de otros mecanismos de disciplina efectivos. La construcción de la democracia es impensable en una institución que sostenga la violencia como método disciplinario, ya que esta restringe toda posibilidad de cooperación, participación y deliberación de los alumnos. Las concepciones sobre la participación de los estudiantes en la elaboración de normas de la institución se comprende como una oportunidad para la construcción de un colegio más democrático.

Finalmente, cabe resaltar que no se encontró ninguna relación entre las concepciones y creencias encontradas a lo largo del presente estudio y aspectos como el tiempo de servicio de los profesores, el género, la especialidad de formación ni el área de dictado.

Para profundizar en los hallazgos en estudios similares al presente, se recomienda complementar las entrevistas cualitativas con observaciones de la práctica pedagógica de los docentes, así como también, indagar más profundamente en las experiencias que podrían influenciar sus concepciones, sus creencias y su práctica. De esta manera, podría establecerse

más claramente la relación entre la estructura de creencias y el actuar docente, para el diseño de intervenciones adecuadas para el cambio conceptual y pedagógico del profesor. Por último, se recomienda la implementación y evaluación de espacios de reflexión, para poder contrastar la manera en que la práctica pedagógica se transforma a través de los mismos.



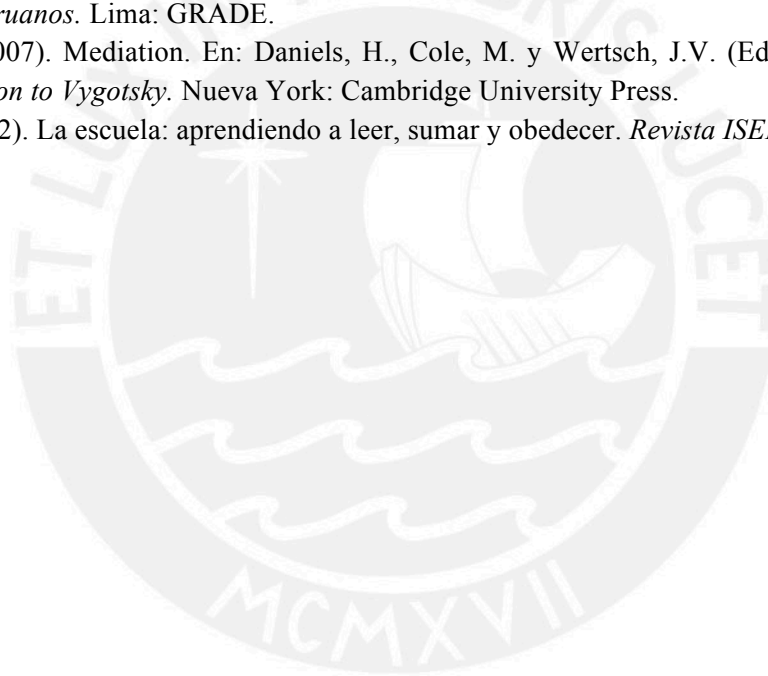
Referencias bibliográficas

- Alarcón, B. (2013). Cultura política y liderazgo en Venezuela. Cambios durante la presidencia de Hugo Chavez. En: Diamint, R. & Tedesco, L. (Coords.) *Democratizar a los políticos. Un estudio sobre líderes latinoamericanos*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Alberca, R. V. & Frisancho, S. (2011). Percepción de la reflexión docente en un grupo de maestros de una escuela pública de Ayacucho. *Educación. Vol. XX, 38, 25 – 44*.
- Ames, P. (1999). El poder en el aula: Un estudio en escuelas rurales andinas. En: Tanaka, M. (Comp.) *El poder visto desde abajo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ames, P. & Uccelli, F. (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En: Benavides, M. (Ed.) *Análisis de procesos, programas y resultados educativos, contribuciones empíricas para el debate*. Lima: Grade. Recuperado de: <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/subida/uploads/FTP-test/Peru/grade/20100406102729/analisis-4.pdf>
- Apaza, C. (2009). Retos y posibilidades de la educación para la democracia. Un análisis desde la perspectiva de los docentes. En: Reátegui, F. (Coord.) *Formación en ciudadanía en la escuela peruana: avances conceptuales e investigaciones*. Lima: IDEHPUCP
- Apple, M.W. & Beane, J.A. (1995). *Democratic schools*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum.
- Becerra, S. (2011). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes Mapuche en Chile. *Revista de educación. Número extraordinario, 163-181*.
- Benavides, M. (1997). Grandes unidades escolares y violencia: Un modelo para desarmar. En: Francisco T. Tellez, (ed.) *Análisis de Políticas: Documentos Sobre Problemas Educativos en América Latina*, Santiago: REDUC.
- Benavides, M., Villarán, V., & Cueto, S. (1999). Socialización escolar y educación en valores democráticos: el caso de las escuelas alternativas. En: Panfichi, A. & Valcárcel (Eds.) *Juventud, sociedad y cultura*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Bobbio, N. (2001). *El futuro de la democracia*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Bobbio, N. (1989). *Democracia y liberalismo*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Borg, M (2001). Teacher's beliefs. *English Language Teachers Journal, 55, 186 – 188*.
- Brubacher, J.W., Case, C.W. & Reagan, T.G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa
- Buckley, J., Kellam, S., Masyn, K., Petras, H. & Lalongo, N. (2011). Who Is Most at Risk for School Removal? A Multilevel Discrete-Time Survival Analysis of Individual- and Context-Level Influences. *Journal of educational Psychology*. Vol. 103, N. 1, 223-237.
- Callirgos, J.C. (1993). *El racismo peruano*. Lima: DESCO.
- Callirgos, J. C. (1995). *La discriminación en la socialización escolar*. Lima: PUCP.
- Callirgos, J. C. (2006). *Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo: aportes para la educación intercultural bilingüe*. Lima: CARE Perú.
- Carrión, J., Zárate, P. & Seligson, M. (2012). *Cultura política de la democracia en Perú, 2012: Hacia la igualdad de oportunidades*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Castorina, J. A. (2004). Las creencias del sentido común de \square lumnus y profesores. Sus implicaciones para la enseñanza de la filosofía. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 9, 169 – 188*.

- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En: Catalán, J. (Ed.) *Psicología educativa. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena: Editorial Universidad La Serena.
- Congreso de la República (2003). *Ley General de educación No. 28044*. Recuperado de: http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/normatividad/ley/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata
- Dibós, A., Frisancho, S. & Rojo, Y. (2004). *Propuesta de evaluación de formación ciudadana*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Eccles, J., Davies-Kean, P., Roester, R., Schiefele, S.U. & Wigfield, A. (2006). Development of achievement motivation. En: Damon, W. & Lerner, R. (eds.) *Handbook of child Psychology*, 6th edition.
- Espinoza, G. (1993). *Los que mandan y los que obedecen. Planteamientos sobre el papel de la autoridad y la disciplina escolar dentro de una educación en derechos humanos*. Lima: IPEDEHP.
- Evans, E. (2004). ¿La escuela educa para la democracia o para el autoritarismo? En Ansión, J. & Villacorta, A. (Eds.) *Para comprender la escuela pública: desde sus crisis y posibilidades*. Lima: PUCP Fondo editorial.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33, 467-480.
- Flanagan, A., Cerda, G., Lagos, D., & Riquelme, S. (2010). Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: Comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios en la región de Valparaíso. *Última Década*, 33, 115 – 137.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México DF: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. (Trabajo original publicado en 1969)
- Gamio, G. (2007, 27 de agosto). *Explorando la democracia*. Recuperado de <http://gonzalogamio.blogspot.com/search?q=democracia+y+ciudadania>
- Giroux, H.A. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En: McLaren, P y Kincheloe, J.L (Eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Glaeser, E. L., Ponzetto, G. & Shleifer, A. (2006). *Why does democracy need education?* Working Paper 12128. National Bureau of Economic Research Working Paper Series. Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w12128>
- Gubbins, V., Dois, A. & Alfaro, M. (2006). *Factores que influyen en el buen rendimiento escolar de niños y niñas que viven en condiciones familiares de pobreza*. Recuperado de: <http://psicologia.uahurtado.cl/vgubbins/wp-content/uploads/2008/04/factores-asociados-a-rendimiento-escolar.pdf>
- Hattie, J., Hamilton, R. & Rubbie-Davies, C. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 429-444.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jenlink, P. M. & Embry, K. (2008). Creating Democratic learning Communities: Transformative Work as Spatial Practice. *Theory into Practice*, 47, 311-317.

- Kohlberg, L., Power, F.C, Higgins, A. (2008). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Editorial Gedisa. (Trabajo original publicado en 1989)
- Kornbilt, A., Adasko, D. & Di Leo, F. (2012). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. Un estudio de escuelas medias argentinas. En: Berger, C. & Lisboa, C. (Eds.) *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S. A.
- Kymlicka, W. & Norman, W. (2002). El retorno del ciudadano: Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Ágora*, 7, 5 – 42. Recuperado de: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/kymlick.pdf>
- Leal, F. (2005). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 34 (5), 1 – 16.
- Marshall, T. H. (1992). *Citizenship and social class*. Londres: Pluto Press.
- Martínez, A., Cantarero, J., Martínez, J., Molina, D. & Tormo, P. (2005). *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro*. Sevilla: Corporación Educativa Kikirikí
- Ministerio de Educación del Perú (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Unidad de Medición de la calidad educativa.
- Ministerio de Educación del Perú (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: Estudio cualitativo en cinco escuelas estatales en Lima*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Unidad de Medición de la calidad educativa.
- Ministerio de educación del Perú (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Nussbaum, M. (2008). Toward a globally sensitive patriotism. *Daedalus*, 137, (3), 78-93. Recuperado de: <http://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/daed.2008.137.3.78?journalCode=daed>
- Oliart, P. (1996). *¿Amigos de los niños? Cultura académica en la formación del docente de primaria*. Lima: GRADE
- Oliart, P. (2002). Discriminación y desarrollo. En: *Pobreza y desarrollo en el Perú: Informe anual 2001* (pp. 44-48) Lima: Oxfam.
- Oser, F., Althof, W., Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The Just Community approach to moral education: system change or individual change? *Journal of Moral Education*, 37 (3), 395 – 415.
- Pajares, F (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, (3), 307-332.
- Portocarrero, G. (2007). *Racismo y mestizaje y otros ensayos*. Lima: Fondo editorial del Congreso del Perú.
- Pritchard, M. (1998). Desarrollo moral y Filosofía para niños. En: García Moriyón (Ed.) *Crecimiento moral y filosofía para niños*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Rojas, V. (2011). *“Prefiero que me peguen con palo... las notas son sagradas” Percepciones sobre disciplina y autoridad en una escuela pública en el Perú*. Lima: GRADE.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Segovia, F. & Beltrán, J. (1999). *El aula inteligente*. Madrid: Espasa.
- Tallone, A. (2010). El desafío de la convivencia escolar. En: Toro, B. & Tallone, A. (Coord.) *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Tedesco, L. & Diamint, R. (2013). Fallas de liderazgo político en perspectiva comparada. En: Diamint, R. & Tedesco, L. (Coords.) *Democratizar a los políticos. Un estudio sobre líderes latinoamericanos*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Trinidad, R. (1999). *Prácticas y percepciones en torno a la imposición de la disciplina y las manifestaciones de resistencia de los alumnos en un colegio estatal de Lima*. (Tesis Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Touraine, A. (1995). *¿Qué es la democracia?* Uruguay: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Touraine%20cap1.pdf>
- Tubino, F. (2009). La formación de la razón pública en las democracias multiculturales. *Razón práctica y asuntos públicos. Revista de ética y filosofía política*. N. 10 Recuperado de <http://intercambiofilosofico.blogspot.com/2009/03/revista-razon-practica-y-asuntos.html>
- Velarde, C. M. (2010). La importancia de la educación en el proceso de construcción de ciudadanía. En: Frisancho, S. y Gamio, G. (Eds.) *El cultivo del discernimiento: Ensayos sobre ética, ciudadanía y educación*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya [UNANRM].
- Veramendi, M. L. (2012). *Educación y ciudadanía: Análisis de la relación entre trayectoria educativa, literacidad, éthos y praxis política en una muestra de adultos de un distrito de los Andes peruanos*. Lima: GRADE.
- Wertsch, J.V. (2007). Mediation. En: Daniels, H., Cole, M. y Wertsch, J.V. (Eds.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Zeballos, A. (2012). La escuela: aprendiendo a leer, sumar y obedecer. *Revista ISEES*, 10, 61-75.



Anexo A

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

La presente investigación es conducida por la estudiante Lucia Ginocchio Castro, de la Pontificia Universidad Católica del Perú y asesorada por la profesora María Isabel La Rosa. La meta de este estudio es recoger las percepciones que tienen los docentes sobre la democracia y la escuela como un espacio de construcción de la misma.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 40 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez finalizada la investigación, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho a no responderlas y a hacérselo saber al investigador.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Lucia Ginocchio Castro. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es recoger las percepciones que tienen los docentes sobre la democracia y la escuela como un espacio de construcción de la misma.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 40 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la profesora María Isabel La Rosa al correo electrónico mlarosa@pucp.edu.pe

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Lucia Ginocchio Castro al teléfono celular 959 601 895 o fijo 477 3101.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha



Anexo B

Guía de entrevista al docente

Como le expliqué hace un momento con el consentimiento informado, esta entrevista busca conocer las ideas que usted tiene sobre la educación y la democracia en el colegio.

1. Objetivos de la educación

- ¿Cuál es el objetivo o fin que considera más importante conseguir en relación a sus estudiantes? En otras palabras, si pudiera reducir todo a una meta o logro ¿Cuál cree usted que es la más importante de lograr con sus alumnos?
 - En entrevistas anteriores algunos profesores me han comentado que para ellos
 - el logro más importante con sus estudiantes es que sean emprendedores, que hagan empresa, logren mejorar su situación económica y se esfuercen para alcanzar este objetivo;
 - otros más bien dicen que el objetivo más importante es que los estudiantes salgan del colegio con muchos conocimientos, que sean muy competentes y dominen muy bien los contenidos; y por último,
 - algunos otros profesores comentan que lo más importante es que sus estudiantes sean personas responsables, que usen el diálogo para solucionar conflictos, que estén informados de las necesidades de su comunidad y respondan a ellas y que sean respetuosos con los demás, por más diferentes que estos sean a ellos.
- ¿Cuál de estos tres logros es el que refleja lo que usted piensa? ¿Por qué?
¿Quisiera añadir alguna otra idea que explique el fin que persigue la educación para usted?

2. Concepciones sobre el reglamento

Ahora que hemos hablado sobre los objetivos que persigue la educación, me gustaría que desde su experiencia usted analice una situación que le voy a presentar. Le entregaré el caso por escrito, le daré unos minutos para que lo lea y luego le haré preguntas en relación a este.

CASO 1: El reglamento en consulta

El colegio A es un nuevo colegio que busca ser moderno e innovador. Este colegio se ha visto en la necesidad de crear un reglamento para los estudiantes que rijan la convivencia y cuestiones prácticas del colegio. Como se considera muy importante la participación de los alumnos en la toma de decisiones del colegio, se decidió hacer un reglamento en consulta con ellos. Primero, se elaboró entre los directivos y solo con algunos profesores una primera versión. Luego se convocó a los estudiantes a una asamblea dentro del horario de clases. Si bien interesaba mucho su opinión y se quería llegar a

acuerdos con los estudiantes, cuando se les presentó el reglamento los alumnos estaban inquietos, no prestaban atención, conversaban y algunos se lo tomaban como en broma. Ante esta situación, los profesores y directivos sintieron que los chicos se estaban tomando la consulta como un juego y pusieron fin a la asamblea...

- ¿Cómo cree que debieron actuar los profesores ante el comportamiento de los alumnos el día de la consulta? ¿Por qué?
- Luego de lo sucedido, algunos profesores del colegio pensaron que consultar con los alumnos el reglamento había sido un error, porque creen que no son lo suficientemente maduros para enfrentar una situación como esta. Estos profesores dijeron que lo mejor era hacer el reglamento en privado y luego publicarlo. Otro grupo de profesores pensaba que a pesar de lo ocurrido se debía buscar la manera de que estos participen en la creación del reglamento. ¿Cuál de estas dos opciones cree que es la mejor? ¿Por qué?
- ¿Qué problemas pueden surgir si se involucra a los estudiantes en la toma de decisiones del colegio? ¿Cuáles serían los beneficios de involucrarlos?
- ¿Pudo haberse tomado alguna medida diferente a la que se tomó?

3. Conocimientos y valoración de la democracia

Hemos conversado sobre un caso que puede ocurrir en cualquier colegio. Ahora quisiera hacerle algunas preguntas sobre la democracia.

- ¿Le parece importante la democracia? ¿Por qué?
- ¿Cree usted que el Perú es un país democrático?
- ¿Cómo es una persona democrática? ¿Se puede hablar de una persona democrática?
- ¿Cuáles son las ventajas y limitaciones de la democracia?
- Algunas personas piensan que la democracia es un logro muy importante para que se pueda gobernar un país. Sin embargo, otros piensan que lo que se necesita es un gobierno de mano dura, que tome decisiones rápidas y efectivas. ¿Con cuál de las dos posiciones está más de acuerdo? ¿Por qué no eligió la otra?
- ¿Cómo definiría usted lo que es democracia?
- ¿Cree usted que existe una relación entre el trabajo que se realiza en la escuela y la democracia en el país? ¿Por qué?

4. Percepción sobre la escuela democrática

- Hasta aquí hemos conversado sobre la democracia en un sentido más amplio y resulta que algunas personas creen que la escuela es un espacio en el que se puede construir la democracia. ¿Cree usted que se puede construir democracia desde la escuela?

- En la página 10 del DCN 2009 se menciona que la educación debe “...contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz...” ¿Cree usted que un colegio puede lograr estos objetivos? ¿Por qué? ¿Cómo se consiguen estos logros?
- Algunos profesores piensan que este objetivo le pertenece al curso de formación ciudadana y cívica, a historia, geografía y economía y a persona, familia y relaciones humanas; cursos vinculados a las ciencias sociales; mientras que otros docentes piensan que este logro corresponde a todos los cursos, inclusive informática o educación física. ¿Con cuál de estas dos ideas está usted más de acuerdo? ¿Por qué?
- Algunas personas que piensan que un colegio puede lograr estos objetivos, suelen llamarlo colegio democrático ¿Cómo sería este colegio? Por favor, le pido que brinde 4 características de un colegio como este.
- ¿Cree usted que el colegio donde trabaja tiene alguna de estas características? ¿Cuáles? ¿Puede explicar qué significa para usted...?
- Por lo tanto, teniendo... y... características ¿Usted considera que este colegio donde está trabajando es democrático? ¿Por qué?
- Algunos profesores con los que he conversado creen que un colegio que promueva la democracia es un ideal muy difícil de alcanzar en la realidad, ya que nuestro país y nuestra educación tienen muchos problemas previos que resolver como por ejemplo la falta de materiales o buena infraestructura, otros profesores piensan que un colegio que busque formar personas democráticas es una pérdida de tiempo, porque lo que interesa es que los estudiantes aprendan. ¿Con cuál de estas dos afirmaciones está usted más de acuerdo? ¿Por qué? ¿Y por qué no está tan de acuerdo con la otra afirmación?



Anexo C

Formato de validación de códigos desde los participantes

Estimado Profesor,

El propósito del siguiente documento es solicitar su colaboración en la investigación titulada “Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio”, llevada a cabo por la alumna Lucia Ginocchio, cuyo objetivo fue explorar las concepciones y creencias de los profesores de una institución educativa de la ciudad de Lima acerca de la democracia en el colegio.

En esta investigación se contó con su participación en una entrevista cualitativa. Para proceder al análisis de esta entrevista, la misma fue transcrita y luego se identificó ciertos extractos que brindaron información importante sobre el tema en cuestión. Los extractos fueron seleccionados y se les asignó un código.

En esta oportunidad solicitamos su apoyo para confirmar que los extractos de su entrevista fueron adecuadamente interpretados y que los códigos que se les asignaron fueron pertinentes.

A continuación, encontrará un formato con los extractos de su entrevista y el código que le fue asignado. Por favor,

- Marque **SI** cuando el código asignado represente adecuadamente al extracto de su entrevista.
- Marque **NO** cuando el código asignado no represente adecuadamente al extracto de su entrevista y escriba un código, a manera de propuesta, que recoja la idea central del extracto de su entrevista.

Luego de llenado el formato, si fuera necesario, se procederá a una breve conversación en la que se le hará preguntas sobre las decisiones y propuestas que ha presentado. Esta conversación será grabada con el objetivo de que la investigadora registre la información y la recuerde.

Ejemplo de formato sobre validación de códigos

Viñeta	Código asignado por el investigador	SI	NO	Código propuesto por el docente
“Yo creo que es la combinación de las dos, una persona que te da seguridad que sabe a dónde te está guiando, que tú sabes a dónde vas a ir. Con Ollanta no sé a dónde estoy yendo, estamos en automático, es verdad no sabemos. Con Fujimori, él sabía qué es lo que tenía que hacer ¿no? al margen de sus cuestiones. Con el primer gobierno de Alan García él fue muy emotivo, y en su segundo gobierno se dio cuenta que su primero era un ejemplo de cómo no se debía de gobernar y por eso cambió 360 grados, sabía a donde va. Con Toledo, con todas sus actitudes también sabía a donde iba, ordenaron la casa, ordenaron. Alan García siguió esa secuencia. El señor Ollanta no sabe. [...] Justamente que una persona tenga ese carácter.”	Creencias sobre la democracia: La democracia depende de las personas que conforman el gobierno	X		
“Es la menos mala que de los sistemas que existen en el mundo [...] Porque las otras sistemas son malas (risas) te hablo del comunismo, del socialismo, de la de, de todos los otros sistemas que no se me vienen ahorita.”	Creencia sobre la democracia: La democracia es el mal menor	X		De todos los sistemas que el hombre conoce
E: ¿Cómo que capacidades por ejemplo cree usted que son importantes? P: Por ejemplo, a nivel conocimientos, podría ser el dominio de temas básicos por ejemplo que le corresponde para su edad, para su grado, en cuanto a actitudes también, en cuanto a actitudes. E: ¿Qué tipo de actitudes por ejemplo? P: Por ejemplo la actitud del emprendimiento, la actitud de tener iniciativa, de solucionar problemas, de tomar decisiones, ¿no? Saber qué cosa hacer frente a situaciones sencillas.	Ser emprendedor como fin de la educación		X	Ser emprendedor, tomar decisiones y solucionar problemas como fin de la educación.