



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
BACHILLERATO DE BELLAS ARTES "PROF. FRANCISCO A. DE SANTO"

Portes
Artes y Letras



Año 4 / N° 5 / 2015

Proyecto de investigación: “Estudiantes del BBA interpelados por la ley 26774: sus representaciones sobre ‘la política’, ‘lo político’ y la vida democrática en un año electoral”. Informe final.

Lic. Cecilia Actis

Lic. Ana Julia Lacchini

Bachillerato de Bellas Artes

Universidad Nacional de La Plata

Planteamiento del problema

El 30 de octubre de 2012 se aprobó en Argentina la ley 26774 que permite votar a los jóvenes de 16 y 17 años. En agosto de 2013 se llevaron a cabo las elecciones Primarias Abiertas Simultáneas y Obligatorias (PASO) y dos meses después se desarrollaron las Legislativas Nacionales. En términos generales, el año 2013 convocó (sin el peso de la obligatoriedad) a una masa importante del estudiantado del Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo” a concurrir por primera vez en la historia, a las urnas.

Independientemente de los debates que haya suscitado la nueva ley, entendemos que los jóvenes en general y nuestros estudiantes en particular, se han visto interpelados desde la política¹, lo político² y la vida democrática³ y por ello es que consideramos que este ha sido un clima oportuno para encarar una investigación que recupere sus voces y sus representaciones en un contexto que favorece abiertamente tales debates.

En los años 80 Norbert Lechner -Los patios interiores de la democracia- mostraba otras formas de hacer política que iban más allá de lo institucional y lo formal y se preguntaba si la apertura democrática iba a callar toda esa protesta y movimientos sociales siendo absorbidos por los tradicionales partidos políticos; hoy cabe la pregunta inversa: en un contexto donde lo institucional abre camino a nuevos sujetos, qué dicen sus voces, cómo viven y sienten este momento, qué asociación hacen entre la política, lo político, la democracia y los sistemas de derechos (civiles, políticos y humanos).

Marco teórico y estado de la cuestión

La década de los ochenta y noventa fue el auge de las denominadas teorías postmodernas, con visiones apoloéticas (Lipovetsky, 1986; Vattimo, 1988; Baudrillard, 1995; Lasch, 1999) donde se mencionaba el “fin de la modernidad” y un nuevo estado evolutivo. Independientemente de las discusiones que todo ello suscitó, hubo un provocador análisis, elaborado por el economista heterodoxo Albert O. Hirschman (1986) quien sostuvo una concepción pendular del desarrollo de las preferencias de la gente entre lo público y lo privado. Desde su perspectiva, los actores sociales tratan de obtener satisfacción a las expectativas que tienen antes de encarar uno u otro curso de acción y es la decepción la que motoriza el cambio; si ella se produce sistemáticamente, esto habilita la reorientación de las ilusiones y de las preferencias. El aporte teórico iluminador residió en la posibilidad de no abandonar

¹ Nos referimos a “la política” como actividad estrictamente partidaria

² Entendemos a “lo político” como el momento de contingencia, intervención, disputa o reconducción de sentido (Laclau, 1990) que negocia y construye colectivamente. En línea con ello, Hannah Arendt considera a lo político como aquel espacio que “torna significativas las opiniones y efectivas las acciones” (Arendt, 1949, citada por Young-Bruehl, 1982: 257).

³ “Habermas propone una teoría de la sociedad en la que sea posible sostener la coexistencia democrática de los ciudadanos a partir del desarrollo de capacidades de diálogo intersubjetivo y de argumentación racional” (Proyecto Institucional BBA 2012), en este sentido amplio es que asumimos el concepto de vida democrática, es decir, no nos limitamos a pensarla únicamente como el ejercicio regular del voto.

categorías del pasado –como sí lo hicieron las corrientes post- sin por ello aferrarse monóticamente a las mismas.

Norbert Lechner, nos muestra cómo dicho proceso genera la convivencia de dos vertientes:

[de un lado] un proceso de despolitización impulsado no sólo por los regímenes militares en el Cono Sur sino, sobre todo, por la ofensiva neoconservadora contra la política en tanto creación deliberada del futuro de la humanidad. Y [del otro lado] un proceso de politización de la vida cotidiana que desestructura "desde abajo" la institucionalidad política y, por ende, los "actores consagrados".

Hirschman, en un análisis global, llegó a identificar dos ondas largas a nivel global, la primera que fue desde los años sesenta hasta mediados de los setenta y la segunda que comenzó en los ochenta y continuó hasta el fin de milenio. Cierta optimismo latinoamericano que rescataba la propuesta del economista alemán ya comenzaba a identificar tempranamente una desilusión con lo privado que abría las puertas a lo público (Bustelo, 1998) como espacios de participación, deliberación y decisión conjuntas. La investigación que concluye con este informe se instala dentro de ese optimismo teórico e intenta indagar si ello tiene vigencia. De ahí nuestros desplazamientos conceptuales sugeridos en el planteamiento del problema de investigación, priorizando “lo político” como momento de negociación del desarrollo de la sociedad; por sobre “la política” como espacio institucional del parlamento, gobierno, partidos y, en términos generales al Estado. También elegimos hablar de “vida democrática” atendiendo a la forma en que Habermas piensa la “convivencia democrática” y no acotándola al sistema de gobierno.

Vayamos un poco a los jóvenes y adolescentes que son nuestro objeto de estudio; la definición (y conceptualización) de esos términos ha cambiado con el tiempo, tanto que nos atrevemos a afirmar que “jóvenes no hubo siempre”. Basta mirar las comunidades originarias quienes practicaban del ritual que anunciaba el pasaje de la vida de niño a la de adulto. También es distinta la concepción según el paradigma desde el que nos posicionemos; en este escrito partiremos de la noción de que *juventud, niñez, adolescencia* son categorías construidas social e históricamente que, por un lado manifiestan cierta materialidad cronobiológica y, del otro, está atravesadas por sistemas significantes, es decir, por la cultura (ver concepto de “moratoria vital” en Margulis 2000).

Volviendo a nuestro interés, coincidimos en reconocer, junto a Marcelo Urresti, “dos ondas largas en la Argentina con respecto al significado histórico que tiene el ser joven y participar en la construcción

de lo público” (Urresti, M; 2000:180): antes que producir una imagen de “joven apático”, lo que pretenden estos estudios es comprender los contextos de producción de sentido.

Como sostiene Balardini desde un análisis más contemporáneo:

esta generación, compuesta por jóvenes tan diversos y complejos, no se reconoce en la utopía de destino y sentido final, propia de los años 70, al tiempo que se aleja rauda del minimalismo administrativo de los 90. Hoy vemos una suerte de “utopías para la vida”, para cambiar y mejorar la vida. No son miradas de largo plazo con final predeterminado, son miradas del presente, del aquí y ahora, de la necesidad, pero también de la urgencia de construir una vida que valga la pena vivirse entre todos. (Balardini; 2011:40)

Lo que proponen estas perspectivas es comprender a los jóvenes desde otros marcos conceptuales ya que ellos han vivido en familias más democráticas que las de sus padres -aprendieron a negociar tempranamente-, para quienes los medios digitales son fundantes y sus experiencias y espacios vitales son múltiples, es decir, están lejos de la unidireccionalidad pasada.

En esta misma línea Myriam Southwell nos advierte que

los jóvenes de hoy, como los de ayer, no desertan de la esfera pública; y lo hacen de una manera que les es propia. Se organizan a través de vínculos asamblearios, muchas veces regidos por la horizontalidad (en la Ciudad de Buenos Aires se registran incluso listas "horizontales" para las elecciones estudiantiles), y a veces existe resistencia a ser captados por organizaciones políticas, conductas de rechazo a posiciones dogmáticas ("los que se ponen el casete", expresan). Hay una crítica a una idea tradicional de comunidad pero, a la vez, también hay comunidad; una surgida -como las demás- de una experiencia en común y de esa forma de haber atravesado un conjunto de situaciones de no poca intensidad. Experiencias en un tiempo diferente, con formas y resultados también distintos. Lo sólido se desvanece, pero abre paso a múltiples experiencias (Southwell: 2011)

Para cerrar, los estudios más actuales proponen nuevos marcos conceptuales que nos llevan constantemente a pensar contextualizadamente abandonando aquella perspectiva en la que el joven de ayer era el parámetro para “medir” en más o menos acciones a los jóvenes de hoy.

Objetivos

Generales:

- Relevar cuáles son las representaciones que tiene el estudiantado del BBA sobre la política, lo político y la vida democrática.
- Caracterizar tales representaciones
- Indagar las lógicas (si es que las hubiere) de construcción y modelación de dichas representaciones

Particulares:

- Rastrear las expectativas del estudiantado de BBA en relación a la nueva ley que amplía el electorado a la adolescencia (LEY 26774)
- Relevar la concepción de la participación política del estudiantado del BBA tanto en el colegio cuanto en el afuera

Metodología

Se realizaron entrevistas a 11 estudiantes de 4to a 7mo año de los cuales 6 eran militantes (participaban de alguna de las dos agrupaciones estudiantiles del BBA) el resto no militaba. La muestra inicial se componía de 12 alumnos a quienes, mediante nota en cuaderno, se pedía autorización a los padres para llevar a cabo el encuentro, lo que concluyó en un único rechazo.

La intención original era recuperar las voces de los propios estudiantes, sus percepciones, sus reflexiones y sus formas de pensar, a los fines de diseñar una encuesta que, en tanto que cuestionario cerrado, otorgara una gama de temas y opciones que en algún sentido reprodujeran las representaciones que ellos mismos nos manifestaran.

La muestra para esta primera instancia de carácter cualitativo sólo contempló estudiantes del ciclo superior, ello fue así porque entendíamos que eran los sujetos que quedaban directamente interpelados por la ley 26774.

La selección de los militantes se hizo eligiendo tres miembros del centro de estudiantes, tomamos los dos que en la lista hubiesen estado en los puestos más altos y un tercero tomado de un lugar más bajo de la lista respecto de los anteriores (vocal); los otros estudiantes militantes tres eran miembros de la lista opositora y se trató de armar un esquema similar (con dos estudiantes ubicados en tope de lista y un tercero que en este caso era más “nuevo” en la agrupación).

Para la selección de no militantes se pidió a los preceptores que sugirieran tres estudiantes que consideraran comprometidos en el sentido de militancia no tradicional y otros tres que ellos consideraran “apáticos” en cuanto a estos temas; por cuestiones operativas necesitábamos un listado que nos permitiera tramitar las autorizaciones de los padres.

Los ejes mediante los cuales organizamos nuestro guión consistieron en uno de tipo demográfico, otro que recuperaba las actividades de tiempo libre tanto formales como informales, así como militancia. Luego se pedían las definiciones de política y democracia, a continuación se conversaba acerca de la nueva ley, averiguábamos si la conocían, si habían seguido su proceso de sanción, si lo habían conversado o debatido y qué posición tomaban respecto de ella. Como en este punto el intercambio era intenso, una vez finalizado el mismo, encarábamos la segunda parte pidiendo que nos dijeran si consideraban que su familia era democrática y luego preguntando si el colegio lo era. La intención de desdoblar estas preguntas fue evitar cierta coherencia forzada entre una definición y su aplicación, por ello de un lado pedíamos una perspectiva abstracta y, por qué no, teórica, en tanto del otro lado recuperábamos sus vivencias, sus percepciones acerca de la acción inmediata.

El objetivo real de la entrevista era trabajar con lo que Rosana Guber (2009) llama el “saber no informado”, es decir, el hecho de que el investigador sabe qué es lo que va a buscar pero no conoce qué es lo que encontrará. Consideramos que esta es una toma de posición donde la prioridad y el protagonismo radican en los sujetos investigados, así son sus voces, con sus esquemas y sus reflexiones las que se vuelven materia prima privilegiada en nuestra construcción del saber. Pero la entrevista no quiso ser, en ningún momento el insumo principal de nuestro trabajo de investigación, sino que ella era

el puente a otra “técnica de producción de datos” (la encuesta) con un alcance más masivo ya que se pudo aplicar a un curso por año de 1ro a 7mo.

El cuestionario que se diseñó fue de carácter mixto con gran peso de preguntas cerradas cuyas opciones de respuesta no eran una mera invención del investigador, sino que organizaban lo comentado por los entrevistados. La encuesta se realizó entre la primera y segunda semana de noviembre de 2013, una vez finalizado el proceso electoral nacional. Se implementó de manera autosuministrada con la supervisión de las profesoras; en los cursos más grandes recibimos la colaboración de preceptores y preceptoras en la distribución y recolección de las encuestas⁴.

En total se realizaron 173 encuestas seleccionándose los casos según el sistema de muestreo al azar simple por conglomerados. Quedaron así siete cursos, uno de cada año, cada uno de los cuales se encuestó en su totalidad para los estudiantes que estuvieran presentes el día de relevamiento (Cuadro1).

La encuesta se aplicó en la segunda semana del mes de noviembre de 2013⁵ en cada uno de los cursos seleccionados.

Cuadro 1		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Año	1°	33	19,1	19,1
	2°	31	17,9	37,0
	3°	24	13,9	50,9
	4°	32	18,5	69,4
	5°	11	6,4	75,7
	6°	20	11,6	87,3
	7°	22	12,7	100,0
	Total	173	100,0	

⁴ Fue complicado encontrar a los estudiantes avanzados en esas fechas porque sus horarios cambian en virtud de rendir los exámenes finales. Agradecemos infinitamente la buena predisposición del equipo de preceptoría.

⁵ Debíamos aplicar el instrumento luego de las elecciones generales del 27/10/13 y antes de que los cursos comenzaran a “dispersarse” por las actividades propias del fin de año.

Composición de la muestra (y algunos comentarios sobre la misma)

En los siguientes cuadros (Cuadros 2 a 5) se puede observar la distribución de la muestra según orientación, edad, género y cantidad de años en el BBA.

Cuadro 2		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Género	Masculino	70	40,5	40,5
	Femenino	101	58,4	98,8
	NS/NC	2	1,2	100,0
	Total	173	100,0	

Cuadro 3		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Edad	12	16	9,2	9,2
	13	33	19,1	28,3
	14	23	13,3	41,6
	15	36	20,8	62,4
	16	20	11,6	74,0
	17	12	6,9	80,9
	18	21	12,1	93,1
	19	10	5,8	98,8
	20	1	,6	99,4
	NS/NC	1	,6	100,0
	Total	173	100,0	

Cuadro 4		Frequency	Percent
Orientación	Discursos Visuales	105	60,7
	Discursos Musicales	66	38,2
	NS/NC	2	1,2
	Total	173	100,0

Cuadro 5		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Cantidad de años en el BBA	1,00	7	4,0	4,0
	2,00	9	5,2	9,2
	3,00	36	20,8	30,1
	4,00	31	17,9	48,0
	5,00	23	13,3	61,3
	6,00	24	13,9	75,1
	7,00	12	6,9	82,1
	8,00	9	5,2	87,3
	9,00	19	11,0	98,3
	NS/NC	3	1,7	100,0
	Total	173	100,0	

El Cuadro 5 nos muestra que más de la mitad de la muestra (51,3%) está en el BBA hace cinco años o más.

Con respecto al nivel educativo de los padres se observa que la mayoría posee estudios superiores⁶ (en curso o finalizados).

Gráfico 1

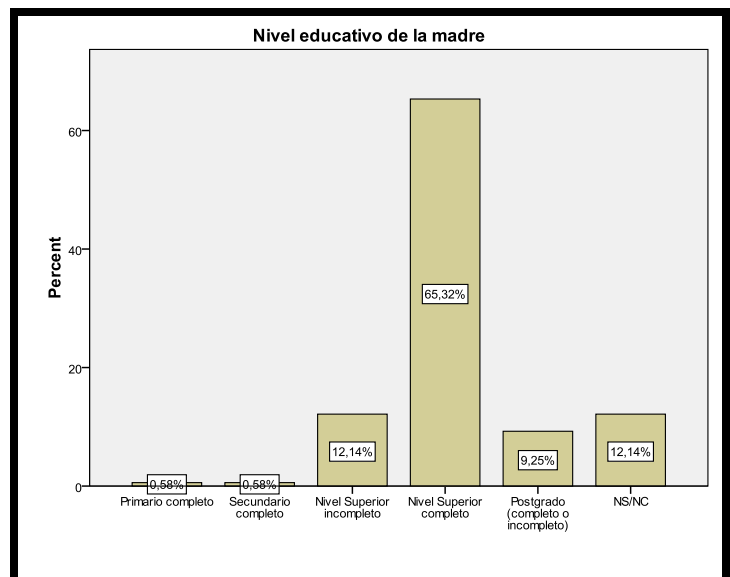
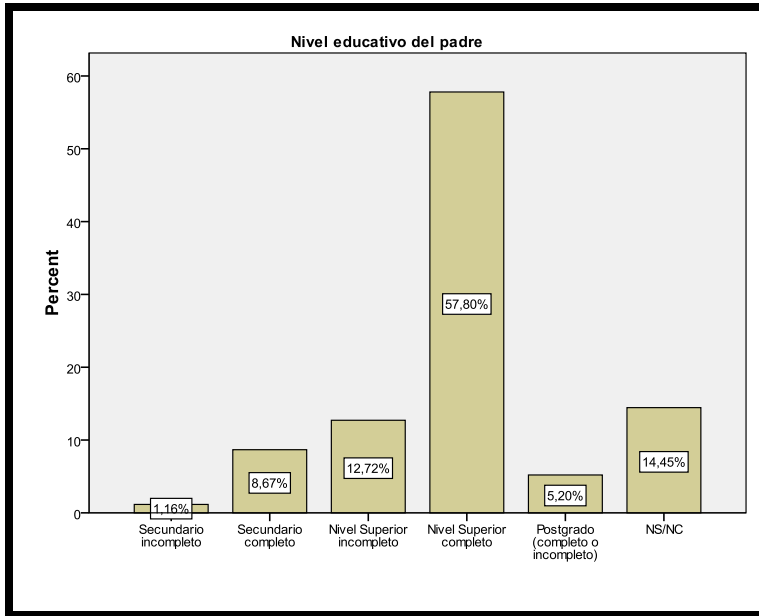


Gráfico 2

⁶ Por razones de comodidad y facilidad para el llenado de la encuesta, se incluyeron en “nivel superior” tanto los estudios terciarios como los universitarios.

En el Cuadro 6 se muestran las actividades que los estudiantes realizan fuera del colegio (la lectura de la siguiente información debe hacerse teniendo en cuenta que las categorías no son excluyentes, es decir que muchos de los estudiantes realizan más de una actividad).

Cuadro 6	Frecuencia/ Proporción
Realiza deporte	109 63%
Aprende/practica idioma	38 22%
Realiza algún tipo de actividad artística	64 37,6%
Trabaja	8 4,6%
Participa de alguna actividad religiosa	4 2,3%
Milita ⁷	6 3,5%
Realiza otras actividades no incluidas en las anteriores	11 6,4%

A continuación se muestra el comportamiento de los estudiantes encuestados el día de las elecciones generales del 27 de octubre de 2013.

Reagrupando la información que nos provee el cuadro 7 podemos decir que un 36,9% de la muestra estaba en condiciones de votar según su edad mientras que más de la mitad (63%) no tenía la edad suficiente para hacerlo.

Cuadro 7	Frequency	Percent
Votó el 27 de octubre de 2013 Si	39	22,5
no votó porque es menor	109	63,0
no votó porque no quería	12	6,9
no votó porque no pudo	13	7,5
Total	173	100,0

⁷ Más adelante preguntamos explícitamente si participaban o habían participado de alguna agrupación de carácter político dentro o fuera del BBA y como podrá apreciarse –Gráfico 3- el número sube (de 6 casos a 25). Esto no resulta contradictorio ya que muchos de los chicos respondieron la pregunta sobre las actividades extraescolares incluyendo sólo a aquellas de carácter formal (sobre todo educativas) y muchos de los estudiantes, fundamentalmente los cursos más bajos, tenían dificultad para considerar la participación política como tal cosa (un estudiante de 1º preguntó si “estar en el CESBA era participación política”)

Es interesante observar que de los estudiantes con 16 y 17 años (64 casos que, según la nueva ley tenían la posibilidad de concurrir a las urnas pero no la obligación de hacerlo) 39 votaron, 12 no votaron porque no querían y 10 no pudieron hacerlo por razones ajenas a su voluntad. De haber podido concurrir, más del 80%⁸ de los estudiantes entre 16 y 17 años encuestados, hubiera votado.

Si bien son muy pocos casos, si esta tendencia se mantuviera, podríamos decir que a los 16 años hay menos interés en participar de las elecciones que a los 17.

Los estudiantes de 16 se encuentran cursando entre 4° y 5° años, mientras que quienes tienen 17 están en 5° o 6°, cursos donde la mayoría o bien votó o bien lo hubiera hecho si se hubieran dado las condiciones. Con esto no quisiéramos sacar conclusiones apresuradas (y los casos son muy pocos como para computar estadísticamente) pero, podríamos pensar que a medida que llegamos a los cursos más grandes, no sólo aumenta la cantidad de los chicos en edad de votar (al punto que en 5° no hay ninguno que no haya votado por ser “menor” de 16) sino que aumentan también los que han votado, aún pudiendo no hacerlo (Cuadro 8)

Cuadro 8	16 años	17 años	Total
Votó el 27/10/2013	3	9	12
No pudo votar por razones ajenas a su voluntad	9	1	10
No quiso votar	8	2	10
	20 (11,6%/total de muestra)	12 (6,9%/total de muestra)	32 (18,5%/total de muestra)

Por su parte, de los estudiantes encuestados con 18 años o más (en total 32 casos que no se vieron afectados por la ley 26774), sólo 2 no votaron porque no querían –ambos cursando 6° año-, 3 no votaron por razones ajenas a su voluntad y los 27 restantes sí concurrieron a las urnas⁹.

Completa la descripción de la muestra la variable participación política. De los 173 estudiantes encuestados, 130 nunca participaron en ninguna agrupación política (ya sea dentro o fuera del BBA), en

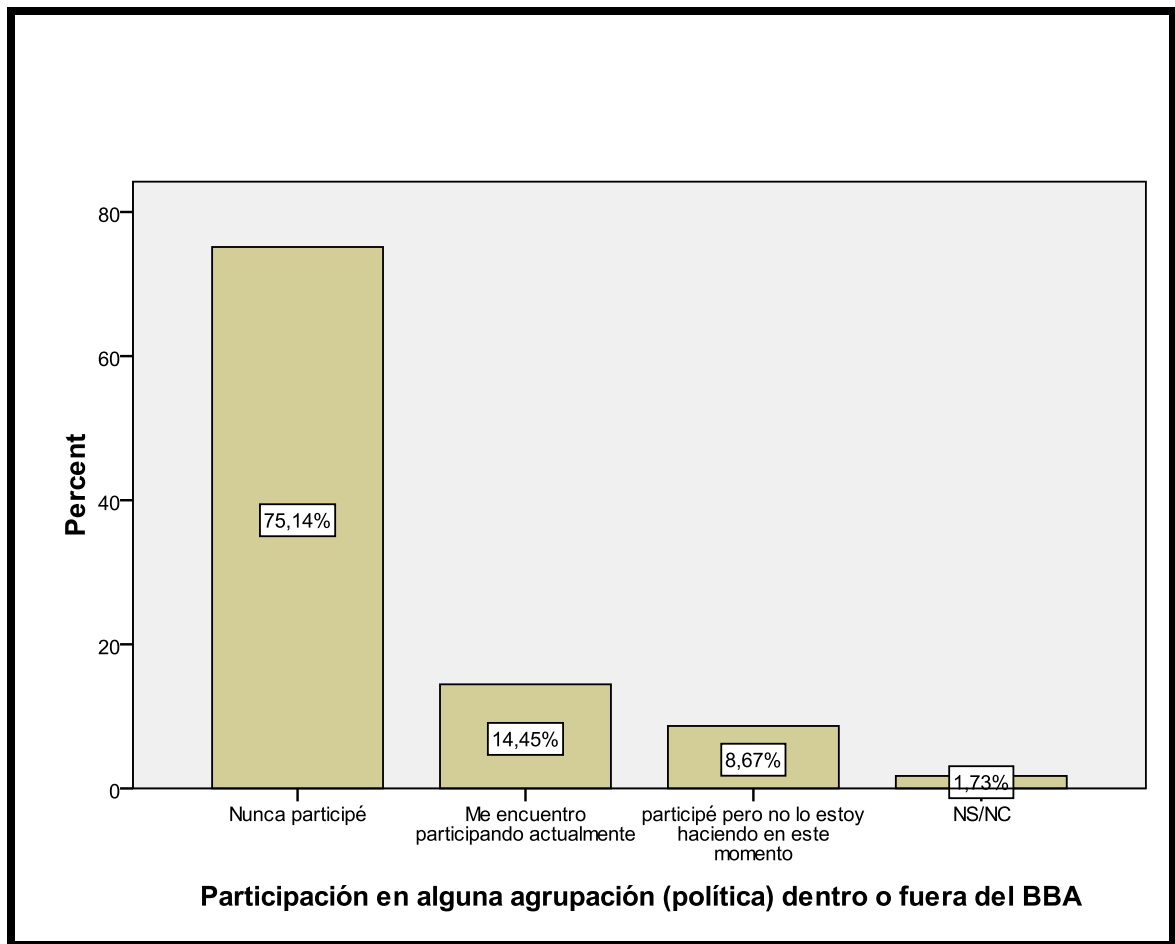
⁸ En rigor, el 81,2%

⁹ En este trabajo no se indagó la razón por la cual concurrieron a votar, pero una lectura integral de la información relevada nos permite decir que los estudiantes que votaron, lo hicieron -en general- por voluntad y no por simple obligación.

tanto 25 se encuentran participando al momento del relevamiento y otros 15 han participado pero ya no lo hacen (gráfico 3).

El Cuadro 9 muestra la distribución de militantes, exmilitantes y no militantes¹⁰ en los diferentes años del BBA. Allí se ve que la participación de los militantes aumenta a medida que llegamos a los cursos más avanzados.

Gráfico 3



¹⁰ Para facilitar la redacción llamaremos “militantes” a los estudiantes que se encuentran participando de alguna agrupación al momento del relevamiento; “exmilitantes” a quienes dicen haber participado y ya no lo hacen y “no militantes” a quienes nunca participaron de ninguna agrupación política.

Cuadro 9		Año que cursa							Total
		1	2	3	4	5	6	7	
Participación en alguna agrupación (política) dentro o fuera del BBA	Nunca participé	28 84,8%	21 67,7%	18 75,0%	23 71,9%	10 90,9%	13 65,0%	17 77,3%	130 75,1%
	Me encuentro participando actualmente	3 9,1%	4 12,9%	3 12,5%	5 15,6%	0 ,0%	5 25,0%	5 22,7%	25 14,5%
	participé pero no lo estoy haciendo en este momento	2 6,1%	5 16,1%	2 8,3%	3 9,4%	1 9,1%	2 10,0%	0 ,0%	15 8,7%
	NS/NC	0 ,0%	1 3,2%	1 4,2%	1 3,1%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	3 1,7%
Total		33 100,0%	31 100,0%	24 100,0%	32 100,0%	11 100,0%	20 100,0%	22 100,0%	173 100,0%

Análisis de datos

Escuchando a los chicos (las entrevistas)

Como ya se mencionó más arriba, las entrevistas querían ser un medio (para elaborar encuestas) y no un fin en sí mismas, lo cierto es que la riqueza de los comentarios fue tan profunda que hemos decidido dedicar algunos comentarios para el análisis de las mismas.

Con el objetivo de mantener en reserva la identidad de nuestros estudiantes, hemos modificado sus nombres y su género, también hemos decidido no hacer referencia explícita a si son militantes del centro de estudiantes o de la agrupación opositora ya que, a los fines de la investigación no se reconocieron grandes diferencias en las representaciones acerca de las categorías de estudio. Sólo pondremos contiguo al nombre ficticio la letra M para manifestar que es militante y NM para los no militantes.

Organizamos este análisis en torno a dos ejes: política/o, democracia(s) y un paréntesis: juventud.

Distintas dimensiones para definir la política (y o lo político)

Alina (M dentro y fuera del bachi) tiene una visión **instrumental** pero no en el sentido racional de una simple adecuación técnica de medios a fines, su horizonte de transformación es sostenido por una **utopía**, ella nos dice "...es la herramienta para transformar la realidad".

Toribio (M dentro y fuera del bachi) también es movilizadado por una utopía que aquí asume una orientación más explícita pero es importante sumar a ello una intrínseca concepción **conflictiva** "es la lucha contra la injusticia".

Alina y Toribio, con experiencias colectivas tanto dentro como fuera del colegio entienden a la política para la acción. En la división de mundos de Platón ellos se encuentran en "el mundo sensible", en la realidad misma. En cambio Sigfrido (NM) y Ernestino (M) lo piensan desde el mundo de las ideas

- Ernestino: "es la participación activa para llegar a una idea",
- Sigfrido. "ideas, debatir, llegar a..."

Pastor (M) se suma a estas concepciones pero es importante visualizar cómo le da identidad a la dimensión **colectiva**: "toda actividad que nos lleve a organizarnos y proponer soluciones".

Este último eje es muy importante tenerlo en cuenta, sobre todo si lo pensamos junto a Mc Phearson quien en su obra Teoría política del individualismo posesivo realiza una crítica a la concepción liberal de democracia por considerar que sus raíces materiales, o bien las condiciones sociohistóricas de su surgimiento están ligadas a lo que él llama el "individualismo posesivo".

Esto último nos da pie para introducir a Toribio quien concibe a la sociedad como conflicto y, desde una posición menos romántica que la reivindicación de lo colectivo hecha por Pastor, también analiza, la base material en que se apoya el sistema de negociaciones; al igual que el canadiense neomarxista dice "partamos de la base de que estamos en una sociedad democrática que no es justa, así que [el voto joven] es un paso".

Algunos de los entrevistados (aspecto que encontramos también en las encuestas) ofrecen lo que hemos llamado **concepciones negativas de política**. Pareciera que los jóvenes reubicaran una suerte de categoría *facebookiana* de “no me gusta”¹¹. Así,

- Sara (NM) responde a la pregunta por si participa o participó en una agrupación: “nunca me interesó ni me llamó la atención”.
- Sigfrido juega parecido pero no igual: “no es que no me interese, no me llama la atención”.

Si estos primeros comentarios sobre las concepciones negativas están asociados a la empatía, un segundo grupo de ideas pareciera estar asociado a la racionalidad, pero esta vez creemos que estaría más teñida por el fin de las esencias y a la llegada de la “opacidad de lo social” (Nun, José 1981).

- Cuando a Sara se le pide que defina democracia responde: “no sé, es que nunca me interesó la política y nunca la terminé de entender”.
- Aquiles (NM) nos respondía lo siguiente acerca del voto joven: “yo incluso no sé si me considero totalmente capaz, porque la política es muy confuso (...) mi mamá incluso no tiene capacidad de discernir un político de otro, solo los distingue por sus colores (...) las personas mienten, hay que distinguir a las personas de las ideas”

La última frase de Aquiles está muy vinculada, en términos de Alan Dawe (1988), a una concepción pesimista de sociedad asociada al sistema social. La discusión sobre la acción social se centra, para este autor, en la búsqueda sociológica de rutas comprensivas de la relación individuo–sociedad, siendo la teoría de la acción una apuesta positiva por la capacidad de agencia del individuo, a diferencia de la teoría de los sistemas sociales, donde la actuación del agente social es vista de forma pesimista o, en cierto sentido, generador de caos, como señala Aquiles, “donde los sujetos actúan buscando sus propios intereses”. Lo interesante aquí es que, en algunos casos, concepciones epistemológicas llevan a unos a la acción (v. gr. Teodoro) y a otros a la inacción (v. gr. Aquiles).

¹¹ Claro que no estamos planteando una relación de causalidad del tipo “porque utilizan las redes sociales, piensan la realidad en clave de redes sociales”.

Para cerrar, nos interesa mostrar que los estudiantes mismos ponen en tensión las categorías que hemos decidido distinguir en nuestro marco teórico donde, citando a Ernesto Laclau, decidimos distinguir “la política” y “lo político”.

- Hortensia (NM): “lo político es todo aquello que cobre una trascendencia bastante grande en la población” (...) “yo creo que hasta (...) si vamos a una obra de teatro y tiene demasiada magnitud yo creo que hasta te puede bajar un mensaje político”
- Pastor: “¿dónde veo política? En todos lados (...) desde un comentario en una clase, desde la manera de pararnos ante las cosas que pasan, ante las circunstancias, desde el querer hacer o no hacer o dejar de ver” Entrevistador: ¿si todo es política, entonces qué no es política? Pastor: “Claro, todo todo no es política porque política tiene que ver con las posiciones que uno tome en las cuestiones de organización”
- Toribio: “todo lo que tiñe cualquier reivindicación”
- Miriam: “la política para mí es como que hay dos partes (...) todo lo que tiene que ver con decir las cosas de determinada manera, con actuar de determinada forma y organizarse de determinada manera, [...] a partir de que algo me parece bien o mal tomo una posición política [...] y después está lo que para todos es la política, los partidos, las agrupaciones y esas cosas...” Entrevistador: ¿entonces todo es política? Miriam responde inmediatamente y sin dudar. “no, las relaciones afectivas no son políticas”.

La democracia

Hay una fuerte tendencia a asociar democracia con **libertad**. Esta es una idea muy presente en la tradición liberal que concibe a la libertad como ausencia de dominación e intervención (se es libre en tanto no haya impedimento para actuar).

- Hortensia: “la democracia es [pausa] cuando una persona es libre de hacer, decir lo que tiene ganas y poder llevar a cabo lo que quiera”, Entrevistador: ¿me ampliás un poco más esa idea que tenés de “libertad” vos decís “ser libre...”. Entrevistada: “uno puede actuar en contra

de un movimiento, de una idea, sin ser reprimido” En otro momento sintetiza: “el colegio es democrático porque hacés lo que te parece”

- Ernestino: “poder tener libertad de hacer, decir, participar”
- Miriam: “la libertad de expresión”

Ludovico (M) no utiliza esta noción en la definición abstracta pero cuando la aplica dice: “yo me siento libre de hacer cosas [en su familia a la que considera democrática], en cuanto al colegio “sí, tiene muchas libertades”

Con Alina sucede lo mismo “sí, mi familia es democrática porque las decisiones son (colectivas), tengo libertad de opinar sobre una norma”

Una concepción interesante es aquella que asocia democracia a “**elegir**”

- Sigfrido “la población general elige quién quiere gobernar”
- Alina “se eligen representantes a distintos niveles”

Este concepto es interesante si se lo asocia a las apreciaciones que hacen del colegio como institución democrática (o no):

- Sigfrido “Sí, no solamente este, creo que si voy a otro también, te dan la posibilidad de elegir (...) este colegio tiene muchas orientaciones y eso te permite elegir y luego elegir y elegir”
- Ernestino “bueno, hay reglas, dentro de las posibilidades podemos elegir”

Para finalizar, hay un registro que completa una idea de “elegir” muy asociada a una corriente pedagógica latinoamericana que distancia a este acto de la llamada concepción bancaria (Freire 1970) y, por tanto, del minimalista acto de “**votar**”:

- Toribio: “... no sé si esa es la forma más democrática (...) es un paso, muchas veces la política está en la casa y en la escuela, no se trata de poner un papelito”
- Miriam: “la democracia es algo en lo que se supone que tal vez deberíamos participar todos y se supone que deberíamos hacer más que ir a poner la boleta pero no sé si sucede”

Esta perspectiva es interesante porque sorprende la homonimia discursiva con el discurso oficial de la institución, tal y como sostienen en el **Proyecto Institucional**: “Una de las paradojas que plantea la sociedad contemporánea es la omnipresencia de un mercado que insta casi compulsivamente a los consumidores a elegir, pero insertos en un contexto de exclusión, desigualdad y fragmentación. De este modo la sociedad plantea una invitación constante a los potenciales “clientes” para que hagan uso en forma permanente de su “libertad de elección”. Pero simultáneamente los consumidores/ciudadanos son advertidos de ser cuidadosos en el uso de dicha libertad de elección por los efectos secundarios y riesgos que el uso de esa misma libertad puede implicar. Por esta razón el aprender a elegir se constituye en uno de los grandes desafíos para la formación de los alumnos en tanto ciudadanos y sujetos (Proyecto Institucional 2012 BBA)

El lugar de **las mayorías** en la consolidación de las democracias aparece como irreductible por un lado, apuntando a una mirada más tradicional, como lo han propuesto algunos autores clásicos como John Stuart Mill o Rousseau.

- Miriam: “pensar democráticamente es creer que lo más justo es lo que va a decidir la mayoría”

Por otro lado tenemos una postura donde se pone en tensión el lugar de las mayorías, situación que se puede cruzar con perspectivas más modernas como la de Robert Dahl quien quiere proponer una perspectiva pluralista de la democracia en su esfuerzo por demostrar que todos deben ser escuchados

- Toribio: “vos tenés que someterte a lo que opina la mayoría”
- Alina: “lo veo contradictorio, vos qué estás buscando en el colegio, la participación o la unificación de una sola idea, porque yo creo que si nosotros decimos ‘democracia’ podemos permitir distintas ideas”

Es interesante ver el lugar que le dan a las **formas** (en el sentido gestáltico de “forma”) y a la formalidad para, como dirá una de las entrevistadas, evitar el autoritarismo:

- Ernestino considera que su colegio es democrático y aclara “bueno, hay reglas, dentro de las posibilidades podemos elegir”, Santiago también aclara: “no se puede vivir sin reglas, pero no imponen”

- Hortensia “el colegio es una democracia, actuamos como nos parece pero siempre está la idea de una autoridad que tienen que inspeccionar a los demás que creo que también forma parte de la democracia en un punto, porque hay que supervisarlos, no es hacer lo que uno quiere” “...autoridad no se debe confundir con autoritarismo”

Si se nos permite la asociación, Weber cuando construye la tipología del sentido que otorga legitimidad a los distintos tipos de autoridad habla de fundamentos legal-rationales basados en la creencia de que son las leyes –en tanto que formas- las que legitiman la autoridad (leyes que emanan de un procedimiento en el que a su vez creen y del que emana también la fuente de dicha legitimidad).

Este posicionamiento puede ser asociado a la concepción lefortiana que entiende a la democracia como un régimen político donde el poder es un lugar vacío, inacabado y en continua construcción.

Para finalizar, hay un registro que completa una idea de “elegir” muy asociada a una corriente pedagógica latinoamericana que distancia a este acto (la posibilidad de elección), de la llamada concepción bancaria (Freire 1970) y, por tanto, del minimalista acto de “**votar**”:

La dimensión **colectiva** que habíamos reconocido en sus concepciones de política también aparecen en las representaciones acerca de la democracia, en especial cuando se refieren al colegio.

- Mirna (NM): “entre los alumnos, a partir de 5to año tomamos la noción de grupo, de colectivo (...) si yo hago sola, me doy cuenta que tiene más impacto si lo hacemos en grupo”
- Pastor: “la vida democrática tiene que ver con construir en sociedad (...) o sea con relacionarse, si cada uno hace su camino y es muy separado, no existe la relación, si no existe la relación, no hay democracia, entonces es un tipo de organización”

Así como cerrábamos las concepciones de política de los estudiantes donde las hacían estallar y diseminar por (casi) todas partes, ahora queremos cerrar con las miradas de lo que Guillermo O’Donnell ha titulado como “Democracia micro y macro”:

- Miriam: “[la democracia] es ya más que como una forma de gobierno, una forma de pensar [...] desde que te organizas para armar una fiesta y que eso sea democrático
- Toribio: “hay dos democracias, la del sistema y la de sus organismos [...] la nuestra es más de base.

- Alina: “creo que hay distintos niveles de democracia, que [el colegio] podría ser más democrático”
- Pastor: “para mí la democracia lleva como una buena base la discusión y hay varios tipos de discusiones, dentro de las discusiones o los tipos de discursos, hay discursos más racionales o argumentativos, de carácter más académico y las formalidades que tiene un discurso académico tienen que ver con eso. Para mí la democracia debe privilegiar este tipo de discursos, ese tipo de ámbitos antes que la informalidad o la prioridad del consumo”

Juventud

Una nota particular la constituyen las concepciones acerca de la juventud. En realidad el tema no planteado como objetivo pero el hecho de preguntar acerca de la nueva ley hacía que directa o indirectamente se reflexionara esta cuestión. Nos ocuparemos de analizar sólo aquellos casos en que se mencionó explícitamente:

- Hortensia: “me pone muy contenta (la nueva ley) porque me parece que el movimiento joven en Argentina es bastante importante” (...) “me parece importante porque es en algún punto es una lucha de oprimir al joven, de que el joven no es político de sacarlo de la política y esto me parece una forma de introducirlo y sacarse la idea de que la política es mala” (...) “yo creo que y, que haya sido sorprendente el hecho de que los jóvenes iban a votar, muestra que no se lo esperaban (las personas en general), entonces si no se lo esperan es porque hay algún prejuicio hacia los jóvenes” “Estamos a favor del voto joven porque creo que es incluirnos y escuchar nuestra opinión es importante”
- Toribio: “los jóvenes tienen una rebeldía propia” [...] “hay que ser más rebelde”

Interpretando las encuestas

En relación a lo que significaba para los estudiantes el acto eleccionario, se hicieron varias preguntas cerradas. En tal sentido, se indagó cuáles se consideraban las “condiciones más importantes para votar”; la encuesta ofrecía la posibilidad de responder todas las opciones que fueran consideradas

<http://www.revistas.unlp.edu.ar/index.php/PLR/index>

correctas. Dichas opciones incluían tener más de 16 años, tener más de 18 años, tener una buena formación educativa, tener una buena posición económica y ser una persona informada/actualizada.

Como puede observarse en los Gráficos 4 y 5, la edad (en sus dos opciones: más de 16 y más de 18) no es considerada de gran relevancia para el estudiantado del BBA, no sólo porque la respuesta que más recurrencia arroja es no es importante –en ambos casos- sino porque la proporción de sí es importante es muy pareja y su frecuencia es baja, en ambas opciones etáreas.

Por el contrario, las dos opciones relativas a “conocimientos necesarios” -en un caso educativos en general y en el otro a información de actualidad- sí fueron elegidas como importantes para votar, dándosele prioridad a esta última por sobre la primera (Gráficos 6 y 7).

Por último, como muestra el Gráfico 8 más del 95% del estudiantado considera que la posición económica no es un requisito para poder votar (o bien, no es una “aptitud importante” para poder hacerlo).

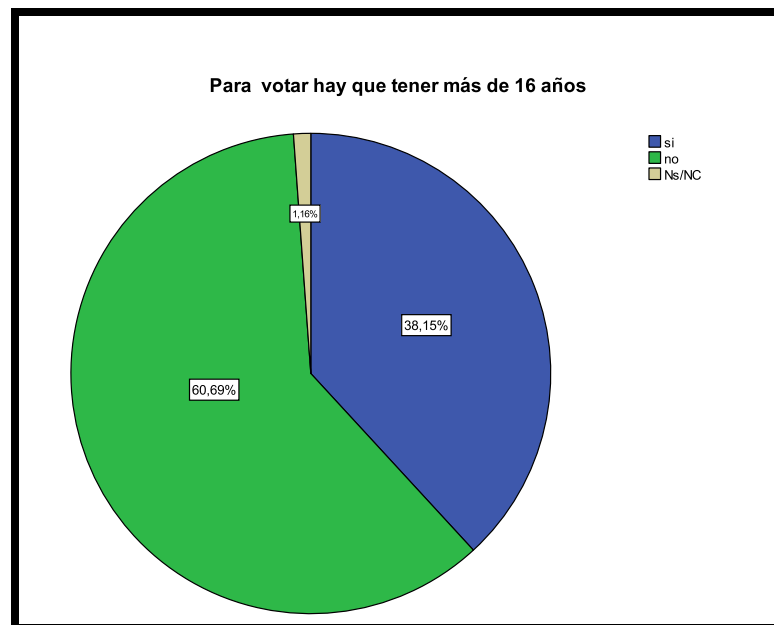


Gráfico 4

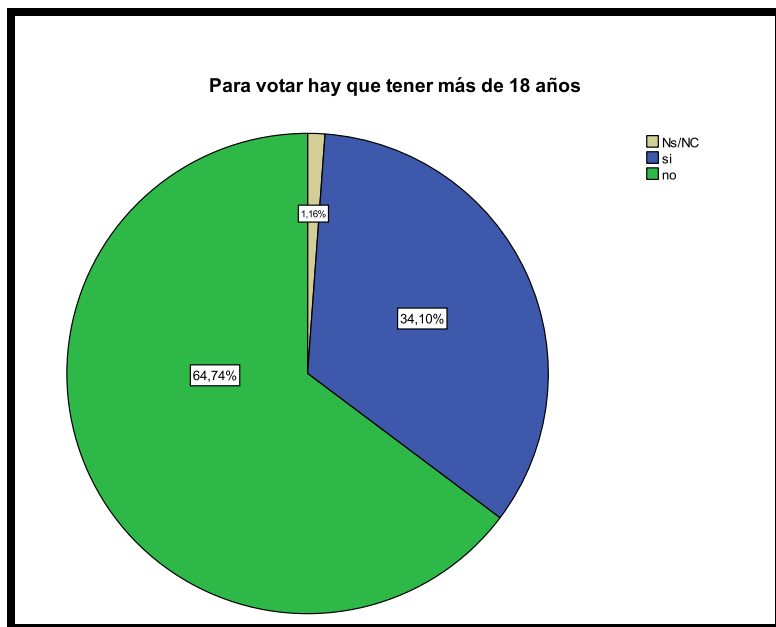


Gráfico 5

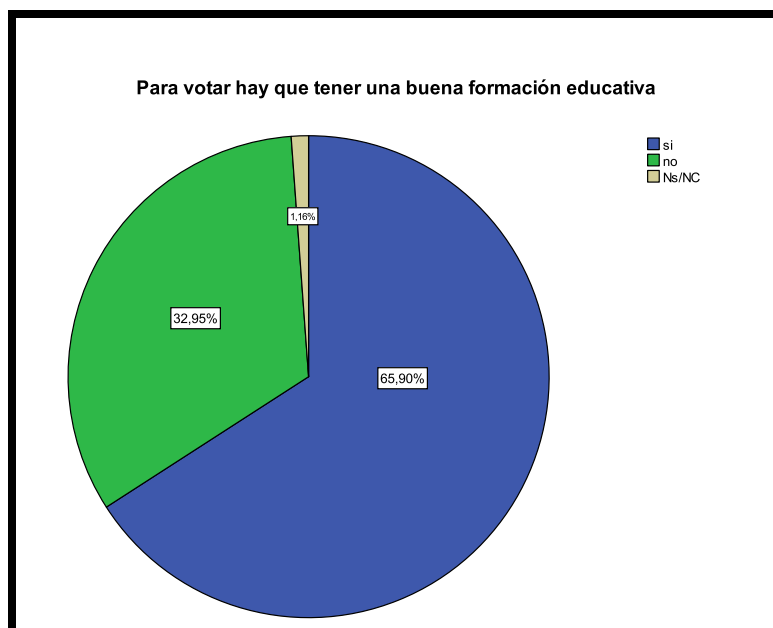


Gráfico 6

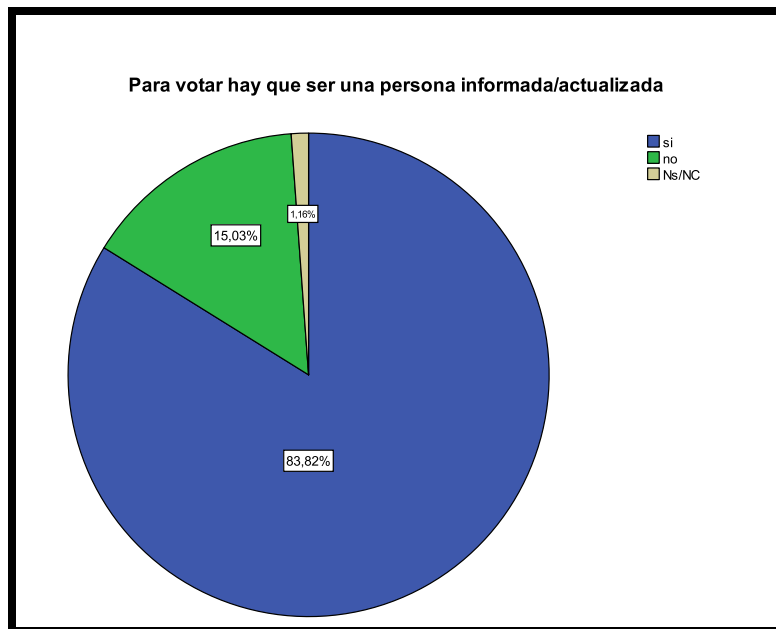


Gráfico 7

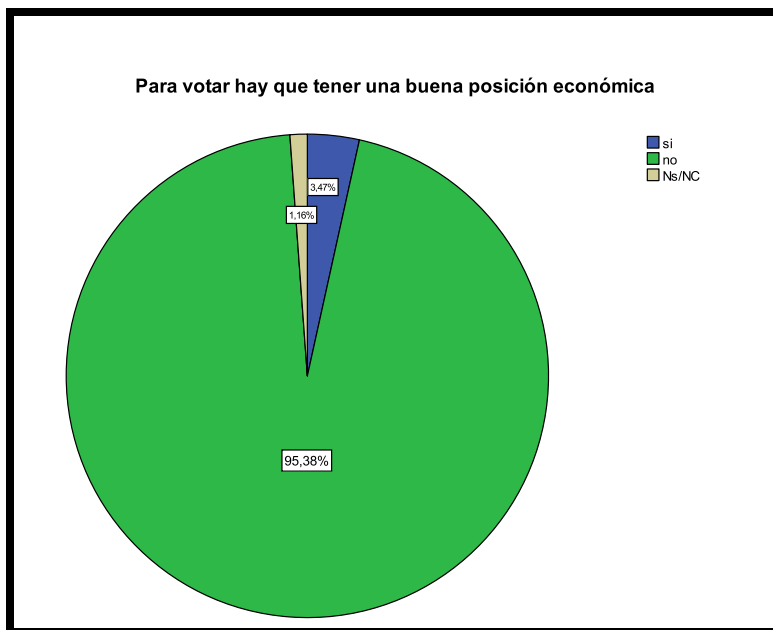


Gráfico 8

A continuación presentamos la mirada que nos ofrecieron los estudiantes encuestados sobre la nueva ley que amplía el electorado incluyendo a los jóvenes de 16 y 17 años. Las preguntas formuladas fueron muy puntuales, no obstante el nivel de no respuesta es alto en comparación con otras preguntas por lo que es probable que las opciones estuvieran formuladas con un nivel de complejidad elevado sobre todo para los estudiantes de los cursos más bajos (hay más ocurrencia de NS/NC entre 1° y 4°).

Cuadro 10	Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo	NS/NC	Totales
La nueva ley reconoce que los jóvenes son un sujeto preparado para participar/opinar a través del voto	99 57,2%	53 30,6%	21 12,1%	173 100%
La nueva ley es una estrategia política del gobierno de turno	74 42,8%	44 25,4%	55 31,8%	173 100%
La nueva ley es un error ya que en su mayoría estos jóvenes no están maduros para votar	70 40,5%	68 39,3%	35 20,2%	173 100%

Como puede apreciarse en los gráficos que siguen, los chicos fueron coherentes en sus respuestas: la idea de que “la ley reconoce a los jóvenes como un sujeto preparado para opinar/votar” (57,2%) es sostenida por la mayoría de quienes están en desacuerdo con la idea de que “la nueva ley es un error” (el 62,6% de ese grupo); asimismo, sólo el 14,1% sí la considera un error.

Si planteamos los datos al revés, lo que observamos es más contundente, ya que el 91,2% que no comparte la idea de que la ley es un error, está de acuerdo en admitir que la ley concibe a los jóvenes como preparados para votar (para facilitar la lectura de esta información, pegamos los cuadros de doble entrada y los gráficos de barras respectivos).

Cuadro 11		La nueva ley es un error ya que en su mayoría estos jóvenes no están maduros para votar			Total
		Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo	NS/NC	
La nueva ley reconoce que los jóvenes son un sujeto preparado para participar/opinar a través del voto	Estoy de acuerdo	14	62	23	99
		14,1%	62,6%	23,2%	100,0%
		20,0%	91,2%	65,7%	57,2%
	No estoy de acuerdo	44	5	4	53
		83,0%	9,4%	7,5%	100,0%
		62,9%	7,4%	11,4%	30,6%
NS/NC	12	1	8	21	
	57,1%	4,8%	38,1%	100,0%	
	17,1%	1,5%	22,9%	12,1%	
Total		70	68	35	173
		40,5%	39,3%	20,2%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

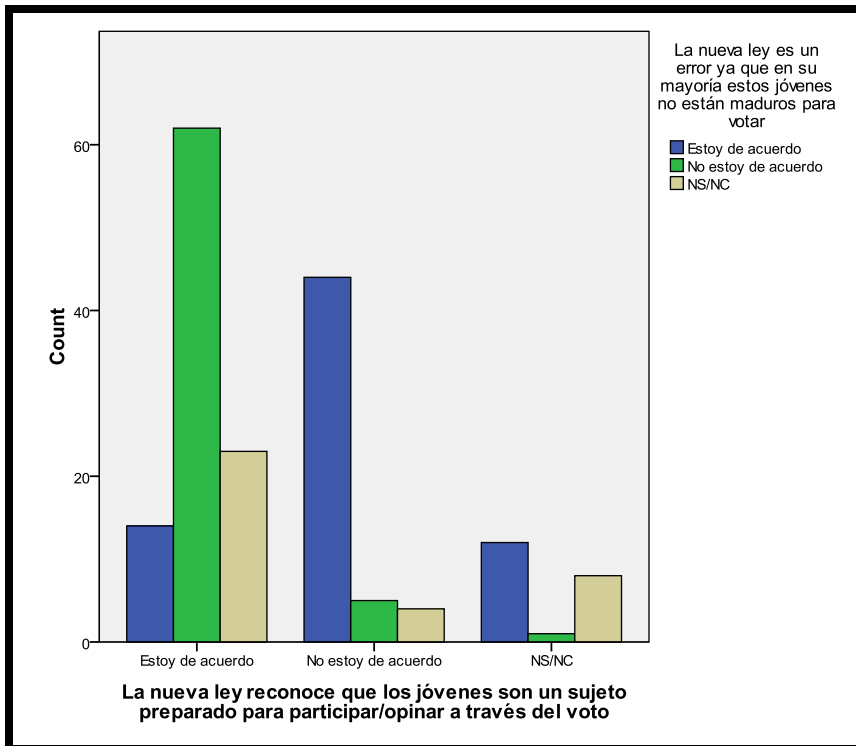


Gráfico 9

La misma coherencia se observa si cruzamos las respuestas obtenidas en “la ley es un error puesto que los jóvenes no están maduros para votar” y en “la ley es una estrategia política del gobierno de turno” (ambas teñidas de lo que podríamos llamar una concepción negativa respecto de la ley): el 66,2% que acuerda en que la ley es un error, acuerda también en que la ley es una estrategia política del gobierno de turno; por el contrario, el 68,2% que no está de acuerdo en que la ley sea un error, tampoco coincide con la idea de que la ley es una estrategia política del gobierno.

La nueva ley es un error ya que en su mayoría estos jóvenes no están maduros para votar

Cuadro 12

		Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo	NS/NC	
La nueva ley es una estrategia política del gobierno de turno	Estoy de acuerdo	49 66,2%	13 17,6%	12 16,2%	74 100,0%
	No estoy de acuerdo	5 11,4%	30 68,2%	9 20,5%	44 100,0%
	NS/NC	16 29,1%	25 45,5%	14 25,5%	55 100,0%
Total		70 40,5%	68 39,3%	35 20,2%	173 100,0%

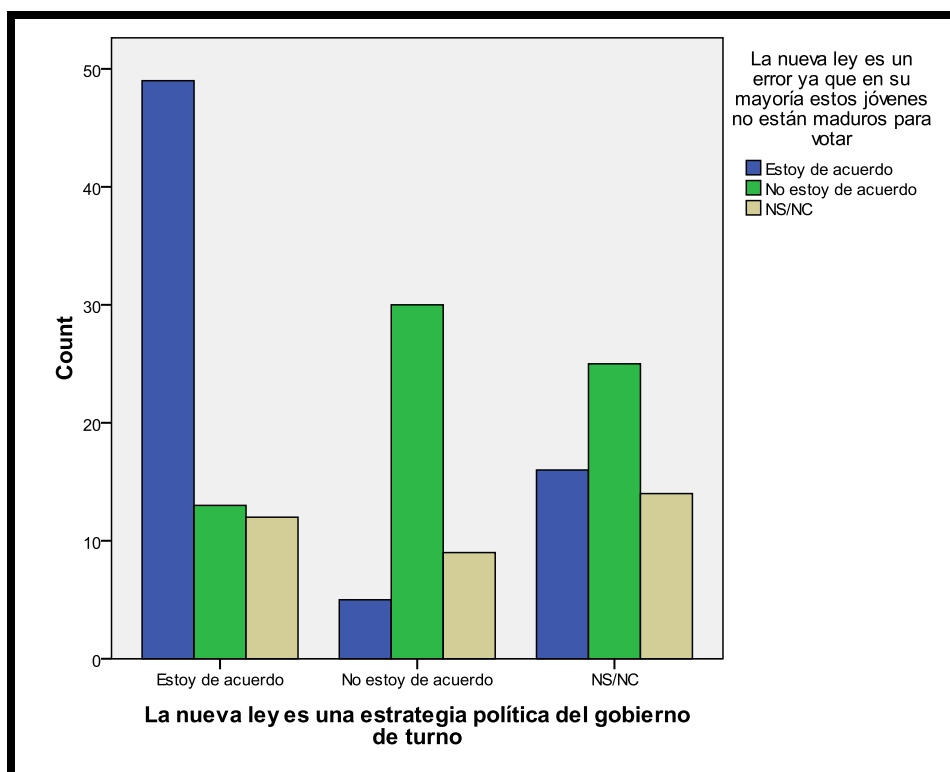


Gráfico 10

En otra de las preguntas indagábamos qué importancia le otorgaban los estudiantes al acto eleccionario para el ejercicio de una vida democrática¹².

El gráfico 11 nos muestra que el 63,6% considera que la elección de los gobernantes es lo que hace a la esencia y define, a la vida democrática: casi la mitad de los encuestados considera que esa es la condición más importante, en tanto que un 14,45% la concibe como la única condición necesaria).

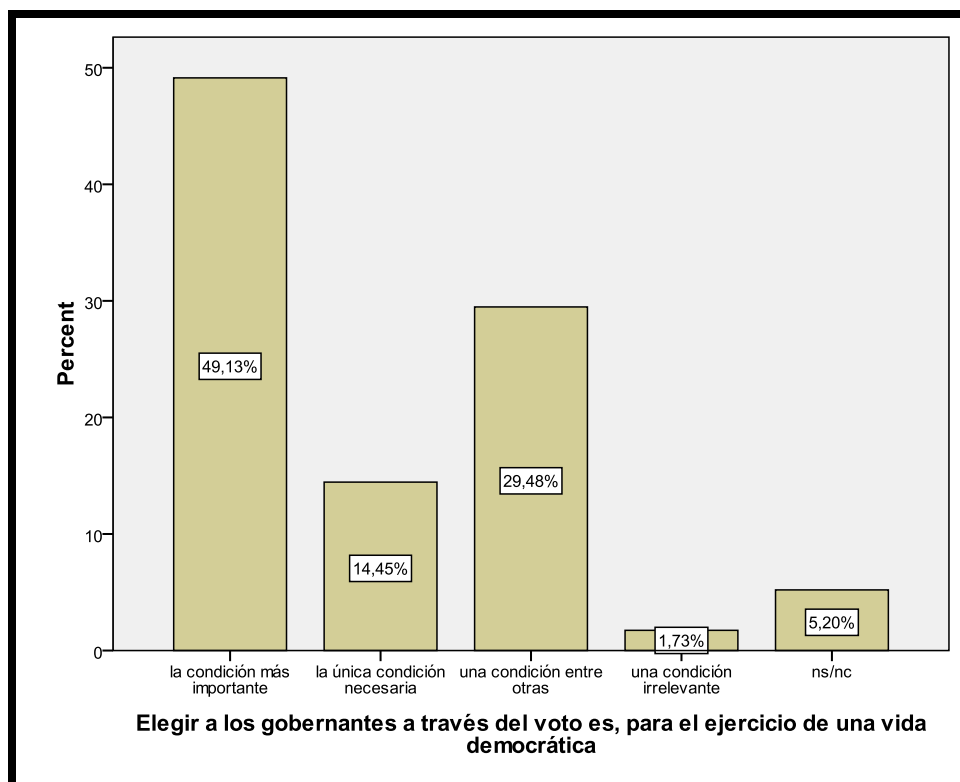


Gráfico 11

Y si cruzamos esta respuesta con el año que se encuentran cursando, observamos que a medida que avanzamos en el BBA, la importancia otorgada al acto eleccionario tiende a decrecer:

¹² En el diseño de la encuesta procuramos deliberadamente no explicitar el concepto vida democrática. Dese nuestro encuadre teórico entendemos dicha idea en un sentido amplio que no se reduce al ámbito formal ni al acto eleccionario sino que contempla el diálogo intersubjetivo que los ciudadanos sostienen como parte de una comunidad política en la que si bien puede haber tensiones, las mismas pueden dirimirse dialógicamente haciendo uso de la racionalidad.

Cuadro 13		Año que cursa							Total
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	
Elegir a los gobernantes a través del voto es, para el ejercicio de una vida democrática	la condición más importante	21 24,7%	13 15,3%	17 20,0%	13 15,3%	5 5,9%	9 10,6%	7 8,2%	85 100%
	la única condición necesaria	6 24,0%	7 28,0%	1 4,0%	4 16,0%	1 4,0%	1 4,0%	5 20,0%	25 100%
	una condición entre otras	5 9,8%	7 13,7%	2 3,9%	15 29,4%	4 7,8%	9 17,6%	9 17,6%	51 100%
	una condición irrelevante	0	1 33,3%	1 33,3%	0	0	0	1 33,3%	3 100%
	NS/NC	1 11,1%	3 33,3%	3 33,3%	0	1 11,1%	1 11,1%	0	9 100%
Total		33 19,1%	31 17,9%	24 13,9%	32 18,5%	11 6,4%	20 11,6%	22 12,7%	173 100%

En relación al contenido del concepto de vida democrática (VD), vemos en el cuadro a continuación cuáles son los aspectos que los estudiantes consideran como inherentes a dicha idea¹³. Allí se puede ver que se destacan el diálogo, el consenso y el acuerdo de las mayorías como las cuestiones que los estudiantes más asocian a VD, en tanto el conflicto es un presupuesto que sólo se considera relevante para un 32,4%.

Cuadro 14	Sí	No	NS/NC	Total
La VD presupone...				
Diálogo	139 79,8%	29 16,8%	6 3,5%	173
Conflicto	56 32,4%	112 64,7%	5 2,9%	173
El acuerdo de las mayorías	112 64,75%	56 32,4%	5 2,9%	173
Consenso	89 51,4%	79 45,7%	5 2,9%	173
Todas las opciones anteriores	35 20,2%	133 76,9%	5 2,9%	173
Ninguna de las opciones anteriores	4 2,3%	164 94,8%	5 2,9%	173

¹³ Esta pregunta fue formulada pidiendo que marcaran todas las opciones que consideraran “presupuestos” de una vida democrática.

Luego se les preguntó a los estudiantes por la condición que consideraban “imprescindible para la solidez de un sistema democrático”. En este caso se les pidió que seleccionaran una sola de las opciones. Las respuestas obtenidas pueden leerse en el Cuadro 15:

Cuadro 15		Frequency	Percent
Es condición imprescindible para la solidez de un sistema democrático...	la ausencia de pobreza	50	28,9%
	un sistema capitalista	1	,6%
	una sociedad sin clases	19	11%
	un país con desarrollo económico sostenible	47	27,2%
	una sociedad con libertad de expresión	53	30,6%
	NS/NC	3	1,7%
	Total	173	100%

Con respecto a las dos condiciones que más eligieron como elementos que aportan solidez a un sistema democrático (libertad de expresión -30,6%- y ausencia de pobreza -28,9%) podemos agregar que la mayor cantidad de frecuencias se observan en los cursos más chicos: en 1°, 3° y 4° libertad de expresión y en 1° y 2° ausencia de pobreza. La categoría que sigue a esas dos, un país con desarrollo económico sostenible, se comporta de modo similar, ya que la mayor cantidad de frecuencias se registran en 2° y 4°. Por último, una sociedad sin clases, presenta muy pocos casos, pero las frecuencias más altas aparecen en 6° y 7°.

Es probable que el concepto de sociedad de clases sea de difícil acceso en los cursos más bajos y de más accesibilidad teórica para los más grandes, por lo que aquí debemos hacer una autocrítica a la formulación de la categoría en la encuesta¹⁴.

¹⁴ Un estudiante de 2° hizo un comentario al margen del formulario indicando que había entendido “clase” como el encuentro educativo (clase de matemática, lengua...) por lo que proponía que las clases fueran por Internet (dicha respuesta se computó como NS/NC).

Cuadro 16		Año que cursa							Total
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	
Es condición imprescindible para la solidez de un sistema democrático...	la ausencia de pobreza	13 26,0%	14 28,0%	8 16,0%	7 14,0%	2 4,0%	1 2,0%	5 10,0%	50 100%
	un sistema capitalista	0	1 100%	0	0	0	0	0	1 100%
	una sociedad sin clases	2 10,5%	2 10,5%	1 5,3%	3 15,8%	0	6 31,6%	5 26,3%	19 100%
	un país con desarrollo económico sostenible	3 6,4%	10 21,3%	5 10,6%	12 25,5%	4 8,5%	7 14,9%	6 12,8%	47 100%
	una sociedad con libertad de expresión	15 28,3%	4 7,5%	9 17,0%	9 17,0%	5 9,4%	5 9,4%	6 11,3%	53 100%
	NS/NC	0	0	1 33,3%	1 33,3%	0	1 33,3%	0	3 100%

Quisimos saber también cuáles, entre varias opciones, los estudiantes consideraban “imprescindibles para el desarrollo de una vida democrática”. Se les pidió a los chicos que eligieran dos. Como puede apreciarse en el Cuadro 17, la dupla más elegida fue igualdad-justicia.

Cuadro 17		
Dos aspectos imprescindibles para el desarrollo de una V.D.	Frequency	Percent
Igualdad	3	1,7
Justicia	1	,6
que no haya corrupción	1	,6
igualdad y ausencia de pobreza	15	8,7
igualdad y elegir a los representantes	19	11,0
igualdad y justicia	29	16,8
igualdad y que no haya corrupción	14	8,1
igualdad y libertad	9	5,2
igualdad y posibilidad de desarrollar un proyecto de vida	4	2,3
ausencia de pobreza y elegir a los representantes	4	2,3
ausencia de pobreza y justicia	10	5,8
ausencia de pobreza y que no haya corrupción	11	6,4
ausencia de pobreza y libertad	4	2,3
ausencia de pobreza y posibilidad de desarrollar un proyecto de vida	4	2,3
justicia y elegir a los representantes	4	2,3
Elegir a los representantes y que no haya corrupción	4	2,3
Libertad y elegir a los representantes	6	3,5
justicia y que no haya corrupción	11	6,4
justicia y libertad	5	2,9
justicia y posibilidad de desarrollar un proyecto de vida	4	2,3
que no haya corrupción y que haya libertad	3	1,7
que no haya corrupción y que haya posibilidad de desarrollar un proyecto de vida	4	2,3
NS/NC	4	2,3
Total	173	100,0

Para facilitar la lectura del cuadro precedente se pueden desagregar las duplas y analizar cada categoría por separado. Así, vemos que¹⁵:

Cuadro 18	
Igualdad	93 respuestas
Justicia	64 respuestas
Ausencia de corrupción	48 respuestas
Ausencia de pobreza	48 respuestas
Elegir a los representantes	37 respuestas
Posibilidad de desarrollar un proyecto de vida	16 respuestas

Del mismo modo que en las entrevistas, en la encuesta incluimos una pregunta que “bajaba” a lo concreto de la vida de los chicos el concepto de democracia. Uno de los datos más llamativos de la encuesta lo ofrece la pregunta acerca de si el BBA es un colegio democrático, ya que más del 87% respondió que sí.

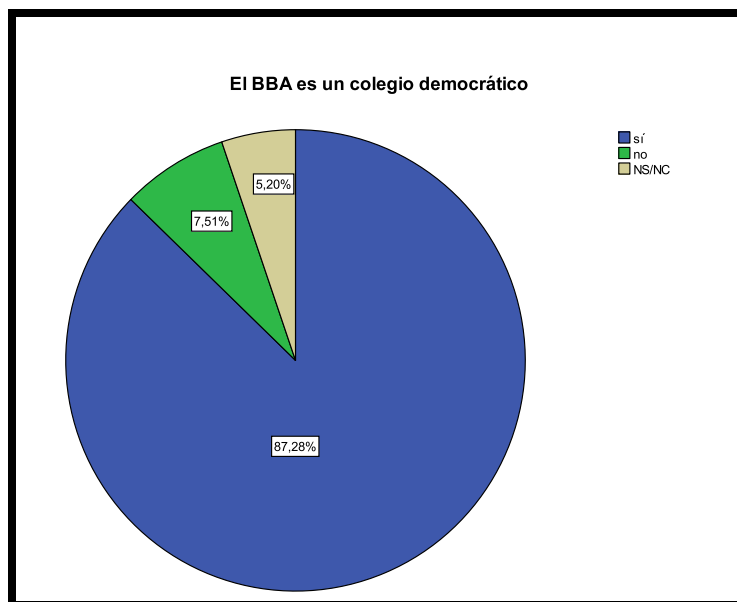


Gráfico 12

¹⁵ Recuérdese que aquí el total de casos no es 173, ya que tenían que elegir dos opciones. Por su parte algunos estudiantes sólo eligieron una
<http://www.revistas.unlp.edu.ar/index.php/PLR/index>

Si cruzamos esta pregunta con el año que se encuentran cursando, vemos que, aunque pocos, la mayor parte de los estudiantes que no concibe al BBA como un colegio democrático, está en 6° y 7° año.

Cuadro 19	Año que cursa							Total	
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°		
El BBA es un colegio democrático	sí	28	25	24	29	11	18	16	151
		18,5%	16,6%	15,9%	19,2%	7,3%	11,9%	10,6%	100,0%
		84,8%	80,6%	100,0%	90,6%	100,0%	90,0%	72,7%	87,3%
	no	2	2	0	2	0	1	6	13
		15,4%	15,4%	,0%	15,4%	,0%	7,7%	46,2%	100,0%
		6,1%	6,5%	,0%	6,3%	,0%	5,0%	27,3%	7,5%
	NS/NC	3	4	0	1	0	1	0	9
		33,3%	44,4%	,0%	11,1%	,0%	11,1%	,0%	100,0%
		9,1%	12,9%	,0%	3,1%	,0%	5,0%	,0%	5,2%
Total	33	31	24	32	11	20	22	173	
	19,1%	17,9%	13,9%	18,5%	6,4%	11,6%	12,7%	100,0%	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Inmediatamente a la pregunta anterior les pedimos a los estudiantes que nos dijeran qué le faltaba al BBA para ser más democrático.

Es cierto que es un tipo de formulación que da por supuesta la idea de que el colegio ES democrático, lo cual fue advertido por uno de los estudiantes que había respondido que NO y que ante la pregunta que nos encontramos analizando mencionó “le falta ser democrático”. De cualquier modo, cuando diseñamos el formulario no lo hicimos aspirando a indagar la coherencia (o no) de las respuestas sino a profundizar en la representación que los chicos tienen de la democracia. En ese sentido, intercalamos esta pregunta de tipo abierta¹⁶.

Como puede observarse, el nivel de NS/NC es alto -87 respuestas-. En esta categoría se incluye a quienes explícitamente dijeron “no sé” y a aquellos que dejaron la respuesta en blanco. De esos 87

¹⁶ Se denominan preguntas abiertas a aquellas que no ofrecen opciones de respuesta.
<http://www.revistas.unlp.edu.ar/index.php/PLR/index>

casos, 75 habían dicho que el BBA SÍ era democrático. Es probable por lo tanto que este último grupo de NS/NC en verdad estuviera pensando que al BBA “no le falta nada”.

A continuación presentamos todas las respuestas que dieron los chicos y más abajo las recategorizaciones que elaboramos para su operacionalización.

Cuadro 20		
Qué le falta al BBA para ser más democrático	Frequency	Percent
no le falta nada	30	17,3
elección de autoridades y docentes	4	2,3
más participación en proyectos dentro y fuera de la escuela	6	3,5
que no solo los delegados participen de las reuniones estudiantiles	1	,6
más cupos para viandas	1	,6
independencia de parte de dirección respecto del gobierno	1	,6
cambiar la concepción individualista y soberbia del artista	1	,6
que se incluyan clases sociales más populares y que se motive la formación política en el colegio	2	1,2
acceso gratuito	1	,6
más actitud de escucha/comunicación hacia los alumnos	10	5,8
generar y fomentar más listas para el CESBA	3	1,7
diálogo más abierto a las distintas opiniones políticas	1	,6
elegir las materias que puedan cursar	1	,6
un CESBA más inclusivo	1	,6
más información sobre política	3	1,7
no agredir al oponente	1	,6
poder votar, por ejemplo el plan de estudios	3	1,7
brindar recursos económicos a quienes lo necesitan	1	,6
más flexibilidad en las autoridades	1	,6
actividades que involucren a chicos de 1ro a 7mo en conjunto	1	,6
que se tome la palabra de un alumno como la de un par	2	1,2
alumnos más inclusivos	1	,6
más diálogo real, entendimiento, paciencia y respeto	4	2,3
más libertad para que el CESBA funcione más activamente	1	,6
ser democrático	1	,6
más instancias de votación	1	,6
llegar a un consenso de acuerdo a la cantidad de campanas que haya sobre un tema	1	,6
no sancionar cosas sin sentido	1	,6
que los alumnos sean más responsables en general	1	,6
NS/NC	87	49,7
Total	173	100

Luego de varios debates decidimos hacer dos recategorizaciones de la pregunta precedente. La primera de ellas toma como criterio de clasificación a los destinatarios de las demandas que pueden desprenderse de las expresiones de los estudiantes. En este grupo se acomodaron las respuestas en cuatro grupos: las que demandan más democracia a hacia un nivel institucional (relativo al funcionamiento del colegio), demandas hacia las autoridades del colegio (en su relación con los alumnos) y demandas de democracia hacia el estudiantado; un cuarto grupo junta las respuestas “no le falta nada” y “NS/NC” (ver gráfico 13). Para facilitar la lectura, sólo trabajamos con las 55 respuestas efectivas a esta pregunta y descartamos las 118 restantes (así, el gráfico 13 debe leerse del siguiente modo: “el 40% sobre un total de 55 plantea demandas hacia lo institucional/funcionamiento del BBA”, etc.).

Un segundo grupo de respuestas surge de aplicar el criterio relativo al tipo de demandas o de lo que específicamente le falta al BBA para ser más democrático (gráfico 14). Surgieron aquí tres grupos: el primero incluye demandas asociadas a la necesidad de profundizar la igualdad tanto real como formal (aquí incluimos respuestas del tipo “más cupos para viandas” y “que se tome la palabra del alumno como la de un par¹⁷”); un segundo grupo agrupa demandas asociadas a ampliar la participación y la toma de decisiones; en tercer grupo incluye otro tipo de demandas no incluidas en los dos grupos anteriores (del mismo modo que la clasificación anterior trabajaremos sólo con las respuestas efectivas dejando de lado los NS/NC).

¹⁷ Podría objetársenos que esta respuesta se asocia más al segundo grupo (participación) pero entendemos que aquí se está poniendo el acento en la necesidad de igualar el peso de la palabra, es decir se está demandando horizontalidad en el diálogo.

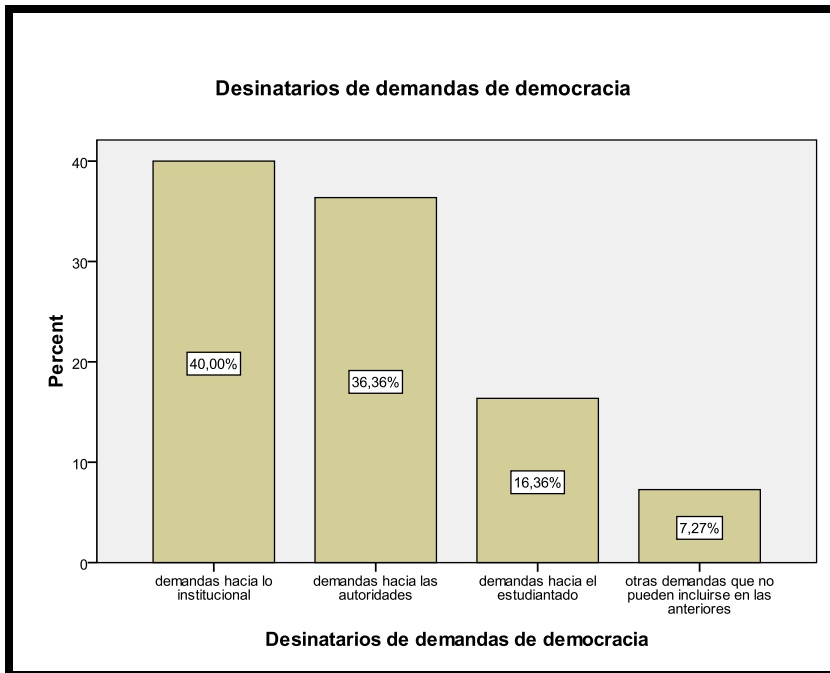


Gráfico 13

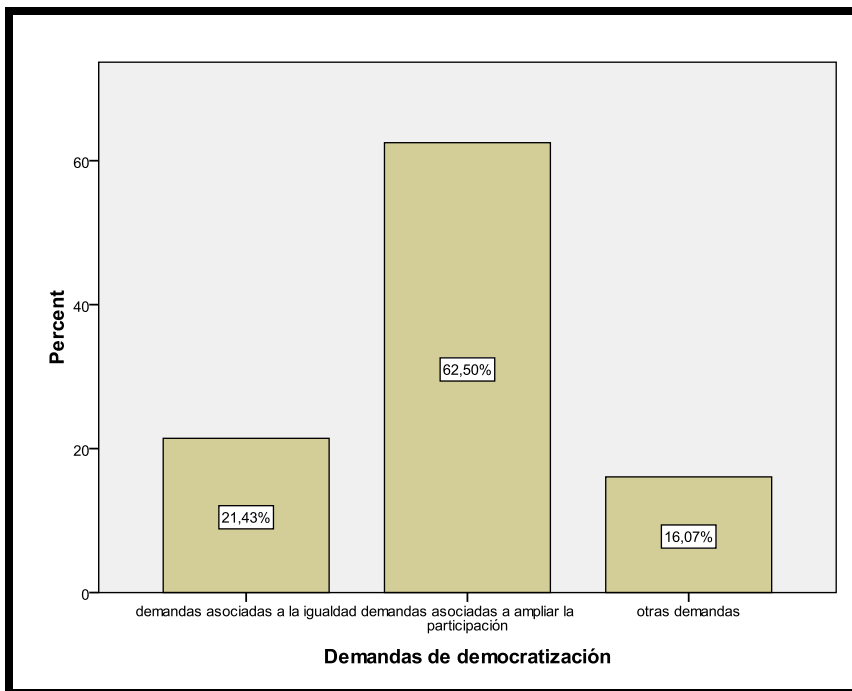


Gráfico 14

También hicimos una pregunta abierta para profundizar en la representación que los chicos tienen de la política. En este sentido, les pedimos nos dieran una palabra que asociaran a política¹⁸.

A continuación presentamos todas las respuestas obtenidas y más abajo las recategorizaciones con las que trabajamos para facilitar la lectura.

¹⁸ En las dos preguntas abiertas copiamos textualmente las respuestas de los estudiantes.
<http://www.revistas.unlp.edu.ar/index.php/PLR/index>

Cuadro 21		
Una palabra que se asocie a "política"	Frequency	Percent
economía	1	,6
democracia	15	8,7
desigualdad social	2	1,2
dirigencia	3	1,7
poder legislativo	1	,6
ley	3	1,7
justicia (Lanata)	2	1,2
adultos	1	,6
proyectos	1	,6
corrupción	19	11,0
igualdad	2	1,2
gobierno	10	5,8
grupos	1	,6
aburrido	3	1,7
justicia	2	1,2
pensamiento	2	1,2
organización	1	,6
conflicto	1	,6
K	1	,6
Malvinas Argentinas (centro de estudiantes)	1	,6
discusión	3	1,7

participación	4	2,3
libertad de expresión	1	,6
diálogo	1	,6
poder	4	2,3
ideologías	2	1,2
inclusión	2	1,2
partidos	2	1,2
filosofía	1	,6
diferencia	2	1,2
elecciones	1	,6
Estado	1	,6
quilombos	1	,6
jerarquías	1	,6
presidente	1	,6
polémica	1	,6
interés	3	1,7
militancia	2	1,2
progreso	1	,6
intercambio	1	,6
campana	1	,6
orden	1	,6
lucha	1	,6
decisiones	1	,6

compromiso	3	1,7
desarrollo	1	,6
sustentabilidad	1	,6
futuro	1	,6
engaño	1	,6
mentira	2	1,2
todo	1	,6
ajuste	1	,6
formación	1	,6
posicionamiento	1	,6
políticos	1	,6
violencia	1	,6
negros	1	,6
civilización	1	,6
estafa	2	1,2
sociedad	1	,6
plata	1	,6
posibilidad	1	,6
acuerdos	1	,6
chorros	3	1,7
NS/NC	36	20,8
Total	173	100,0

Una recategorización que nos pareció útil fue la de agrupar aquellas concepciones donde se priorizara lo dialógico como ámbito específicamente político; en un segundo grupo incluimos aquellas concepciones donde se priorizaba todo lo que la política tiene de disputa, conflicto y lucha; en un tercer grupo incluimos aquellas respuestas teñidas de ideas negativas, pesimistas o peyorativas sobre la política; el cuarto grupo incluye las respuestas en las que política se asocia a la terminología y a los principios de la democracia; en el quinto grupo agrupamos las respuestas con perspectiva más funcionalista y organizacional y en el último grupo agrupamos las pocas respuestas que no cuadraban en ninguno de los grupos anteriores.

Cuadro 22		
Concepción de la política (recategorizada)	Frequency	Percent
Concepciones donde se priorizó lo dialógico	18	10,4
concepciones donde se priorizó el conflicto	11	6,4
concepciones negativas	42	24,3
concepciones asociadas a principios de la democracia	32	18,5
concepciones asociadas a lo organizacional	27	15,6
otras concepciones	7	4,0
NS/NC	36	20,8
Total	173	100,0

Más abajo les pedíamos a los chicos que nos indicaran si estaban o no de acuerdo con ciertas afirmaciones sobre la política que habían surgido en la etapa de las entrevistas y que suelen estar muy presentes en el sentido común.

Cuadro 23				
La política es...	Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo	NS/NC	Total
... un espacio de corruptos y ociosos que gustan del poder	67 38,7%	73 42,2%	33 19,1%	173 100%
... la disputa por el poder	74 42,8%	60 34,7%	39 22,5%	173 100%

...la acción colectiva donde se negocia el devenir conjunto de una sociedad	109 63%	15 8,7%	49 28,3%	173 100%
---	------------	------------	-------------	-------------

Veamos ahora cómo se comportan estas respuestas según el año que cursan y según participación política.

No pareciera haber demasiada correlación entre las respuestas y el año que cursan (cuadro 24). De modo distinto sólo se comportarían 5° y 6° en relación a la concepción de la política como corrupción y como disputa por el poder. Lo que sí nos llama la atención es que la concepción más impregnada de espíritu moderno (si se quiere más optimista) congrega en todos los cursos a más del 50%.

Cuadro 24		Año que cursa							Total
		1	2	3	4	5	6	7	
La política es un espacio de corruptos y ociosos que gustan del poder	estoy de acuerdo	14 42,4%	17 54,8%	9 37,5%	10 31,3%	3 27,3%	5 25,0%	9 40,9%	67 38,7%
	no estoy de acuerdo	13 39,4%	11 35,5%	10 41,7%	15 46,9%	5 45,5%	11 55,0%	8 36,4%	73 42,2%
	NS/NC	6 18,2%	3 9,7%	5 20,8%	7 21,9%	3 27,3%	4 20,0%	5 22,7%	33 19,1%
Total		33 100,0%	31 100,0%	24 100,0%	32 100,0%	11 100,0%	20 100,0%	22 100,0%	173 100,0%

Cuadro 25		Año que cursa							Total
		1	2	3	4	5	6	7	
La política es la disputa por el poder	estoy de acuerdo	19 57,6%	16 51,6%	9 37,5%	8 25,0%	3 27,3%	8 40,0%	11 50,0%	74 42,8%
	no estoy de acuerdo	6 18,2%	7 22,6%	6 25,0%	15 46,9%	4 36,4%	11 55,0%	11 50,0%	60 34,7%
	NS/NC	8 24,2%	8 25,8%	9 37,5%	9 28,1%	4 36,4%	1 5,0%	0 ,0%	39 22,5%
Total		33 100,0%	31 100,0%	24 100,0%	32 100,0%	11 100,0%	20 100,0%	22 100,0%	173 100,0%

Cuadro 26		Año que cursa							Total
		1	2	3	4	5	6	7	
La política es la acción colectiva donde se negocia el devenir conjunto de una sociedad	estoy de acuerdo	20 60,6%	17 54,8%	14 58,3%	21 65,6%	8 72,7%	14 70,0%	15 68,2%	109 63,0%
	no estoy de acuerdo	1 3,0%	3 9,7%	1 4,2%	3 9,4%	0 ,0%	3 15,0%	4 18,2%	15 8,7%
	NS/NC	12 36,4%	11 35,5%	9 37,5%	8 25,0%	3 27,3%	3 15,0%	3 13,6%	49 28,3%
Total		33 100,0%	31 100,0%	24 100,0%	32 100,0%	11 100,0%	20 100,0%	22 100,0%	173 100,0%

Por su parte, el paso por alguna agrupación política sí pareciera dejar una marca en la apreciación que se tiene de la política: los estudiantes que se encuentran participando al momento de la encuesta, en su mayoría no conciben a la política como ámbito de corrupción (76%) proporción que baja entre los estudiantes que nunca participaron. Esta tendencia se mantiene en la concepción de la política como espacio colectivo de construcción, ya que la mayoría de los que milita en alguna agrupación entiende a

<http://www.revistas.unlp.edu.ar/index.php/PLR/index>

la política de ese modo (80%) idea que comparte más de la mitad (60%) de los que han participado aunque ya no lo estén haciendo.

En relación a la política como disputa/lucha por el poder, el análisis resulta menos sencillo, ya que por un lado tenemos pocos casos (sólo 15 han participado y actualmente no lo hacen –en adelante exmilitantes- y 25 se encuentran militando –en adelante militantes-) como para arriesgar una tendencia pero no queremos dejar de mencionar que el 60% de los exmilitantes opina que la política es un espacio de disputa por el poder, en tanto que esta cifra baja al 24% en los militantes; en igual sentido, para más de la mitad (52%) de este grupo la política no se identifica con la lucha por el poder. Aquí se nos ocurre una breve reflexión y una autocrítica: “disputa” es un significante cuyas connotaciones pueden en un primer momento asociarse a aspectos negativos como “pelea” o “problema” antes que a “negociación”, “puja”, “tensión” o “lucha por el sentido”; es probable que la interpretación haya sido más en aquella dirección que en esta última (que de hecho es la que teníamos en mente cuando diseñamos el formulario).

Cuadro 27		Participación en alguna agrupación (política) dentro o fuera del BBA				Total
		Nunca participé	Me encuentro participando actualmente	participé pero no lo estoy haciendo en este momento	NS/NC	
La política es un espacio de corruptos y ociosos que gustan del poder	estoy de acuerdo	55 42,3%	3 12,0%	6 40,0%	3 100,0%	67 38,7%
	no estoy de acuerdo	48 36,9%	19 76,0%	6 40,0%	0 ,0%	73 42,2%
	NS/NC	27 20,8%	3 12,0%	3 20,0%	0 ,0%	33 19,1%
Total		130 100,0%	25 100,0%	15 100,0%	3 100,0%	173 100,0%

Cuadro 28		Participación en alguna agrupación (política) dentro o fuera del BBA				Total
		Nunca participé	Me encuentro participando actualmente	participé pero no lo estoy haciendo en este momento	NS/NC	
La política es la disputa por el poder	estoy de acuerdo	57 43,8%	6 24,0%	9 60,0%	2 66,7%	74 42,8%
	no estoy de acuerdo	41 31,5%	13 52,0%	5 33,3%	1 33,3%	60 34,7%
	NS/NC	32 24,6%	6 24,0%	1 6,7%	0 ,0%	39 22,5%
Total		130 100,0%	25 100,0%	15 100,0%	3 100,0%	173 100,0%

Cuadro 29		Participación en alguna agrupación (política) dentro o fuera del BBA				Total
		Nunca participé	Me encuentro participando actualmente	participé pero no lo estoy haciendo en este momento	NS/NC	
La política es la acción colectiva donde se negocia el devenir conjunto de una sociedad	estoy de acuerdo	79 60,8%	20 80,0%	9 60,0%	1 33,3%	109 63,0%
	no estoy de acuerdo	13 10,0%	1 4,0%	0 ,0%	1 33,3%	15 8,7%
	NS/NC	38 29,2%	4 16,0%	6 40,0%	1 33,3%	49 28,3%
Total		130 100,0%	25 100,0%	15 100,0%	3 100,0%	173 100,0%

A la luz de la respuesta que observamos en el cuadro 23, leímos y recategorizamos la pregunta abierta en la que pedíamos un término que asocien a política; así construimos cinco grupos: en el primero de ellos incluimos las palabras que se asociaran a la corrupción propia de los sujetos que se dedican a la política, en un segundo grupo incorporamos las palabras asociadas a la disputa por el poder y en el tercer grupo incluimos las respuestas en las que se advertía una idea de la política asociada a una perspectiva de futuro colectivo el último grupo agrupaba las respuestas que no podíamos ubicar en los tres grupos anteriores. Como puede observarse no hay demasiada correlación, aunque sí hay coherencia en las proporciones de las respuestas: la mayor parte de ellas (el 30,6%) ofrece términos que pueden asociarse a la organización de lo social ya sea de cara al futuro o del presente y de las acciones tendientes a gestionar la sociedad; luego muy parejos (17,9% y 16,2%, una diferencia de sólo 3 casos), se encuentran términos asociados a la corrupción y a la lucha por el poder.

Cuadro 30	Frequency	Percent
Asociadas a la corrupción	31	17,9
Asociadas a la disputa y la lucha por el poder	28	16,2
Asociadas a gestionar lo social	53	30,6
Asociadas a otras concepciones	25	14,5
NS/NC	36	20,8
Total	173	100,0

En el cuadro 31 se observa cómo los estudiantes se ven a sí mismos en relación a la posibilidad de ejercer un voto responsable independientemente de la edad que tuvieran. La pregunta apuntaba a la formación personal y a la autopercepción o autoevaluación que hacían los estudiantes de sí mismos. Esta pregunta resulta sumamente interesante sobre todo si se tiene en cuenta lo analizado en el gráficos 7 en

el que se observaba que los chicos consideraban importante el estar informados/actualizados para poder votar.

Cuadro 31 Sin tener en cuenta la edad se considera....		
	Frequency	Percent
con formación suficiente para ejercer un voto responsable	71	41,0
con formación confusa para ejercer un voto responsable	55	31,8
sin formación para ejercer un voto responsable	19	11,0
sin interés para votar	25	14,5
NS/NC	3	1,7
Total	173	100,0

Veamos a continuación cómo se comporta esta variable según el año que se encuentran cursando los estudiantes. El cuadro 32 nos muestra que a medida que los cursos son más avanzados, disminuye el desinterés en votar y aumenta valoración de la formación propia en términos de formación para el ejercicio de un voto responsable. La contrapartida de esto es que en los cursos más bajos aumentan los chicos que se ven a sí mismos con formación confusa o sin formación suficiente como hacer un voto responsable. Quisiéramos aclarar aquí que en la encuesta no se cotejó esta autopercepción con preguntas que pudieran medir dicha formación (no pusimos a prueba esa idea que los chicos tienen de sí mismos).

Cuadro 32		Año que cursa							Total
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	
Sin tener en cuenta la edad, se considera...	con formación suficiente para ejercer un voto responsable	11 15,5% 33,3%	8 11,3% 25,8%	6 8,5% 25,0%	15 21,1% 46,9%	6 8,5% 54,5%	11 15,5% 55,0%	14 19,7% 63,6%	71 100,0% 41,0%
	con formación confusa para ejercer un voto responsable	12 21,8% 36,4%	8 14,5% 25,8%	12 21,8% 50,0%	9 16,4% 28,1%	3 5,5% 27,3%	6 10,9% 30,0%	5 9,1% 22,7%	55 100,0% 31,8%
	sin formación para ejercer un voto responsable	3 15,8% 9,1%	7 36,8% 22,6%	2 10,5% 8,3%	4 21,1% 12,5%	0 ,0% ,0%	3 15,8% 15,0%	0 ,0% ,0%	19 100,0% 11,0%
	sin interés para votar	6 24,0% 18,2%	7 28,0% 22,6%	4 16,0% 16,7%	3 12,0% 9,4%	2 8,0% 18,2%	0 ,0% ,0%	3 12,0% 13,6%	25 100,0% 14,5%
	NS/NC	1 33,3% 3,0%	1 33,3% 3,2%	0 ,0% ,0%	1 33,3% 3,1%	0 ,0% ,0%	0 ,0% ,0%	0 ,0% ,0%	3 100,0% 1,7%
Total		33 19,1% 100,0%	31 17,9% 100,0%	24 13,9% 100,0%	32 18,5% 100,0%	11 6,4% 100,0%	20 11,6% 100,0%	22 12,7% 100,0%	173 100,0% 100,0%

Conclusiones

De los datos relevados podemos desprender que los estudiantes del BBA además de tener mucho que decir, demandan espacios (no sólo los tradicionales) para que los adultos los escuchemos y los tengamos en cuenta.

Sus ideas sobre la política y la vida democrática podrían estar marcadas por, o bien haber sido construidas en, su paso por el BBA: a medida que llegamos a los cursos más avanzados vemos que se manifiesta mayor compromiso político y más sentido crítico.

En relación a la valoración que hacen de la ley 26774, podemos decir que esta es en líneas generales, positiva. Si bien muchos no se sienten interpelados para participar en actividades políticas, reconocen que de la mano de la ley se les da la chance a los más jóvenes, de expresarse, de elegir (y nuevamente aquí vemos que con esto no se contentan, ya que expresan tanto en sus relatos como en las encuestas, que ni la participación ni la democracia se agotan en la elección de los gobernantes).

La representación que los chicos tienen de la política es amplia y está impregnada de las ideas propias de la democracia: pareciera que son dos conceptos que para buena parte del estudiantado del BBA van de la mano. Es cierto que nuestros estudiantes se han formado (se están formando) en un momento sociohistórico en el que la democracia se ha vuelto un principio vital de la sociedad, podríamos decir indiscutible. He ahí un problema: si no hay discusión, si las ideas y los conceptos ya tienen un sentido definido y éste no se pone en disputa, pueden terminar siendo conceptos vacíos que ya no significan nada. Sin embargo, hemos podido ver que para los estudiantes del BBA, democracia es un concepto pleno de sentido, y que ese sentido es deliberado, elaborado, puesto en tensión por los mismos estudiantes (por ejemplo cuando en el mundo cotidiano del colegio piden que el ingreso sea irrestricto o que el arte se vuelva una herramienta de intervención popular, o que se le abra la puerta a “nuevos sectores sociales”). Los estudiantes del BBA reconocen la presencia de atributos democráticos pero van por más.

Si el 87,3% consideró que “el Bachi es democrático”, entonces creemos que hay que abrir el juego a los adultos, empezar a reconocer qué acciones manifiesta y/o latentes apoyan esta convicción, sobre todo entendiendo, como señaló una de las entrevistadas que ellos (los estudiantes) nacieron y vivieron siempre en democracia y nosotros, los adultos hemos pasado parte de nuestra vida, unos en mayor y otros en menor medida, bajo la última dictadura militar. Seguir pensando el adentro es una cuenta pendiente y cruzar perspectivas generacionales lo hará aún más enriquecedor.

Bibliografía

Referencias bibliográficas del proyecto:

Balardini, Sergio (2011): “Las nuevas militancias, entre la plaza y las redes sociales” en El monitor de la educación, Revista del Ministerio de Educación de la Nación, marzo 2011

Barreiro, Alicia (2011): “La investigación del pensamiento de sentido común y las representaciones sociales: aspectos epistemológicos y metodológicos”, CAICYT CONICET (<http://cursos.caicyt.gov.ar>), Argentina

Baudrillard, Jean (1995): La transparencia del mal, Barcelona: Anagrama

Bustelo, Eduardo (1998): “Expansión de la Ciudadanía y Construcción democrática” en Todos Entrán. Propuesta para Sociedades Excluyentes. BUSTELO – MINUJIN (Editores)

UNICEF – Colección Cuadernos de Debate, Editorial Santillana, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1998

Guber, Rosana (2009): “El proyecto de investigación en ciencias sociales: acepción, concepción y redacción”. En Construcción de proyectos en ciencias sociales: Investigación cualitativa, Acción social y Gestión cultural 4. CAICYT CONICET Cursos, Area Ciencias sociales (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>).

Dawe, A. (1988). Las teorías de la acción social. En: Historia del análisis sociológico (comp.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Dahl, Robert (1971): Poliarquía. Participación y oposición. Yale University Press

Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI. Habermas, Jürgen (1987): Teoría de la acción comunicativa. Taurus Madrid

Hirschman, Albert (1986): Interés privado y acción pública, México: FCE.

Laclau, Ernesto (1990): Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.

Lasch, Christopher (1999): La cultura del narcisismo, Barcelona: Andrés Bello.

Lechner, Norbert (1990): Los patios interiores de la democracia. Santiago de

Chile:FCE.

Lechner, Norbert (2008) http://www.pensamientocritico.info/articulos/otros-autores/144-especificando-la-politica*.html Especificando la política* Lunes, 21 de Julio de 2008 Lipovetsky, Gilles (1986) La era del vacío. Barcelona: Anagrama.

Margulis, Mario (2000): La juventud es más que una palabra. Biblos, Buenos Aires

Proyecto Institucional 2012 BBA

Nun, José: La rebelión del coro, en Nexos, México 1981.

Southwell Myriam (2012): “Escuela y política, ¿qué hay de nuevo, viejo?” <http://educacion.flacso.org.ar/en-los-medios/escuela-y-politica-que-hay-de-nuevo-viejo>

Urresti, Marcelo (2000): “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela” En: Una escuela para los adolescentes. Buenos Aires; Unicef.

Vattimo, Gianni (1988); La sociedad transparente. Barcelona:Paidós

Young-Bruehl, Elisabeth (1982) Hannah Arendt. For love of the world (New Haven: Yale University Press).

Weber, Max (1964): Economía y sociedad. 1ra ed Fondo de Cultura

Material de consulta de las docentes:

Berger P. y Luckman, T. (1986): La construcción social de la realidad; Amorrortu; Buenos Aires

Bordieu P., Chamberedon, Passeron J. y otros El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Buenos Aires, Ed. Siglo veintiuno.

Ceirano, Sarmiento, Segura y otros (2007): “Las representaciones sociales acerca de la seguridad/inseguridad. Resultados de una investigación” en Actas del VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica: Derecho, democracia y sociedad; Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNL, Santa Fe, Argentina

- Dieterich, H. Nueva guía para la investigación científica; Ed. S. XXI; Buenos Aires; 1999
- Foucault, Michel: Vigilar y castigar. Siglo XXI, México, 1995.
- Guber, Rosana El Salvaje Metropolitano. ED. Paidós.
- Gramsci, A. (1988): Antología (selección de Manuel Sacristán); S XXI ed.; México
- Ibáñez, T. (1988): Ideologías de la Vida Cotidiana; Ed. Sendai, Barcelona.
- Jameson, F. (1986): “El posmodernismo como lógica cultural del capitalismo tardío” en Sobre el posmodernismo; Ed. Imago Mundi; Bs.As.
- Josin, F. A. (2010): Empezar a militar: El compromiso político entre los estudiantes de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP.; disponible en http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/pos_tesis/89_Josin_Tesis_Maestria_Ciencias_Sociales.pdf
- Hernández Sampieri; Metodología de la investigación; 1998
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe: Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Siglo Veintiuno Editores SA, Madrid, España, 1987
- Jick, T; “Mezclando métodos cualitativos y cuantitativos: triangulación en acción”; Traducción de cátedra.
- Moscovici, S.: “Capítulo 1” en El psicoanálisis, su imagen y su público; Huemul; Buenos Aires, 1979
- Portelli, H.: Gramsci y el bloque histórico; S XXI ed.; México.1985
- Prego, O.: “Charla con Julio Cortázar” en La fascinación de las palabras; Alfaguara; Buenos Aires, 1997
- Sautu, Ruth, y otros: Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología, Buenos Aires, CLACSO, 2005 en Biblioteca Virtual Clacso
- Tenti Fanfani Emilio (comp.) Nuevos temas en la agenda de política educativa. Ciudad de Buenos Aires, Ed. Siglo veintiuno editores, marzo de 2008.