



Proyecto de investigación: “Un acercamiento a la voz de los docentes del BBA en torno a sus concepciones sobre la política, lo político y la vida democrática y un contraste con las voces del estudiantado”. Informe final

Lic. Cecilia Actis

Lic. Ana Julia Lacchini

Bachillerato de Bellas Artes

Universidad Nacional de La Plata

a) Planteamiento del problema y objetivos de la investigación

Entre abril de 2013 y marzo de 2014 realizamos una investigación denominada *Estudiantes del BBA interpelados por la ley 26774: sus representaciones sobre “la política”, “lo político” y la vida democrática en un año electoral* (en adelante PI 2013). Allí nos hacíamos eco de que los jóvenes argentinos de 16 y 17 años participarían, por primera vez en la historia de nuestro país, de las entonces elecciones Legislativas. Entendíamos que esta situación de carácter nacional invitaba al grueso de nuestros estudiantes, a preguntar(se) directa o indirectamente acerca de su condición/compromiso ciudadano. En tal sentido es que nos ocupamos de identificar y conocer sus representaciones acerca de la ley, la política, lo político y la vida democrática.

En el presente proyecto de investigación nos propusimos partir de lo allí relevado para ampliar la mirada a los adultos del BBA, incorporando las voces de los docentes de modo de poner en diálogo las distintas generaciones de la institución.

Los objetivos trazados en la presentación del proyecto de investigación fueron los siguientes:

Generales:

- Contribuir a la “coexistencia democrática” (Habermas) al interior del BBA
- Releva las representaciones que sobre la política, lo político y la vida democrática tienen los docentes¹ del BBA
- Contrastar dichas representaciones con las del estudiantado del BBA (que fueran relevadas en el proyecto *Estudiantes del BBA interpelados por la ley 26774: sus representaciones sobre “la política”, “lo político” y la vida democrática en un año electoral* realizado en 2013)

Particulares:

- Identificar las apreciaciones de los docentes del BBA sobre la Ley 26774 y sobre las posibilidades que ésta abre al estudiantado del establecimiento
- Contrastar dichas apreciaciones con las de los estudiantes (relevadas en PI 2013)
- Indagar las representaciones de los docentes en relación a la vida democrática en el BBA
- Comparar intergeneracionalmente concepciones de lo político y la política presentes en el cuerpo docente del BBA

b) Marco teórico

La investigación que desarrollamos se encuadra conceptualmente en tres tradiciones teóricas: los estudios sobre la juventud y las juventudes, la teoría de las representaciones sociales y las preocupaciones relativas al vínculo intergeneracional especialmente aquellas involucradas en el ámbito educativo.

¹ Incluimos en este grupo a miembros del equipo directivo, jefes/as de departamento, coordinadores/as de área, preceptoras/es y profesoras/es de las distintas asignaturas que se dictan en el establecimiento.
<http://www.revistas.unlp.edu.ar/index.php/PLR/index>

En los años ochenta se instala en diversos ámbitos –uno de los cuales es el de las ciencias sociales– un conjunto de ideas apoloéticas del “fin de todo” de la mano de la creencia en la supuesta instauración de un estado de cosas “post”.

Gilles Lipovetsky (1986), por ejemplo describe la situación en términos de “vacío” en oposición al fuerte y nutrido contenido politizante que había caracterizado a la modernidad; Zygmund Bauman (1999) habla de “liquidez” en contraste con todo lo sólido que pudo haber tenido el ethos moderno especialmente en cuanto a garantía de certidumbre se refiere.

En el marco de esta supuesta transición cultural en la que se redefinen sentidos y se resignifican conceptos, “la juventud” va a ser objeto de numerosos estudios; claro está que en esta peculiar manera de decodificar dicha transición han primado los posicionamientos nostálgicos respecto de lo que quedó atrás y pesimistas respecto de lo que ha tomado su lugar. Así, los jóvenes fueron señalados como individualistas, consumistas, apolíticos, apáticos, poco comprometidos² y demás calificativos por el estilo en los que se privilegia lo que los jóvenes NO son en comparación con lo que juventudes de otras generaciones SÍ eran.

Frente a estas lecturas, surgieron otras que ubicándose en la perspectiva de los sujetos intentaron comprender el contexto en el cual esas supuestas apoliticidad y apatía habían tenido lugar: crisis institucionales, económicas y políticas, crisis al nivel del mercado de trabajo que erosionó las tradicionales lógicas de socialización y construcción de lazos sociales, desmantelamiento del Estado de bienestar con la consecuente violenta instalación del modelo neoliberal (Rojas, E: 1992). Desde estas perspectivas acaso minoritarias o subalternas posicionamos nuestra investigación. Las propuestas de Balardni (2011), Margulis y Urresti (2000) indagan las lógicas de participación de los jóvenes en los espacios públicos así como sus modos de definir lo político y la política. Así, no asumimos posturas nostálgicas que comparan al “joven de ayer” con los “jóvenes de hoy” sino que procuramos abordar la construcción identitaria de los jóvenes y adolescentes en su contexto histórico, siendo éste el que le otorga sentido y coherencia.

La relación intergeneracional en el ámbito educativo pone de manifiesto una preocupación común relativa a cómo dialogar entre generaciones y cómo fundar sentidos pedagógicos. Surgen así preguntas

² Valenzuela en 1985 habló de “juventud anómica” (refiriéndose a los jóvenes chilenos); otros investigadores pusieron el acento en la preeminencia de la imagen y la decadencia de los valores, la pérdida de identidad, el pasotismo (Morguestern) <http://www.revistas.unlp.edu.ar/index.php/PLR/index>

sobre cómo decodificar y resignificar viejas y nuevas terminologías cuando conviven institucionalmente sujetos socializados en momentos histórico-políticos diferentes. Las investigaciones recientes en este ámbito reúnen las producciones del área de Educación de FLACSO y se encuentran compiladas por Myriam Soutwell en *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Desde allí se intenta el reconocimiento de tensiones entre las diferentes posiciones (especialmente políticas) de los sujetos educativos.

En relación al concepto de representación social rescatamos los clásicos aportes de Serge Moscovici (1979) quien con una mirada durkheimiana refiere a la “representación colectiva” como una categoría que concierne a un conjunto de operaciones intelectuales, simbólicas y sociales. A partir de una sustancia simbólica se produce, modelándose, una práctica que será cristalizada en el universo cotidiano a través de palabras y gestos. Las representaciones sociales se ubican entre dos niveles: el sociológico y el psicológico no reduciéndose a uno de ellos sino entablando una relación dialéctica entre ambos. Siguiendo a este autor, destacamos que la representación es una preparación para la acción, y en tal sentido refiere a una dimensión dinámica que “produce comportamientos”. Si bien hay similitudes con el concepto de percepción, desde Moscovici pareciera haber ciertas diferencias, ya que la representación implica un proceso de conceptualización a partir de algún registro (o percepción), es decir que implica la presencia de un objeto y la construcción de un concepto (o sea su ausencia re-presentada).

El trabajo de la representación es doble, ya que por una parte se separan percepciones habitualmente asociadas y por otra se hacen circular experiencias, palabras y conductas de orígenes diversos volviendo lo no habitual algo frecuente, y lo extraordinario, acostumbrado.

Otros aportes (Ibañez:1988) asumen que las representaciones operan como teorías de sentido común, “*producciones mentales que trascienden a los individuos particulares y que forman parte del bagaje cultural de una sociedad. Es en ellas como se forman las representaciones individuales que no son sino su expresión particularizada y adaptada a las características de cada individuo concreto*” (Ibañez, T., 1988: 19).

Lo que nos interesa destacar del concepto de representación social es la relación dialéctica entre las dimensiones subjetiva e intersubjetiva que a su vez, como nos indican Berger y Luckman (1997), se implican mutuamente a partir de alguna condición estructural (o si se quiere, objetiva) que posibilita un nivel de coincidencia entre ambas dimensiones.

Estudiantes del BBA interpelados por la ley 26774: sus representaciones sobre “la política”, “lo político” y la vida democrática en un año electoral

- c) Antecedentes aportados por la investigación “*Estudiantes del BBA interpelados por la Ley 26774: sus representaciones sobre “la política”, “lo político” y la vida democrática en un año electoral.*”

El PI 2013 se toma como antecedente de la presente investigación.

Allí arribamos a las siguientes conclusiones sobre los estudiantes:

- Sus representaciones sobre la política y la vida democrática podrían estar marcadas por, o bien haber sido construidas en, su paso por el BBA.
- Los cursos más avanzados manifestaban un mayor compromiso político a la par de un mayor sentido crítico.
- La valoración de la ley 26774, fue, en líneas generales, positiva. Si bien muchos no se sentían interpelados para participar en actividades políticas, reconocían que de la mano de la ley se les da la chance a los más jóvenes, de expresarse, de elegir
- Para los estudiantes del BBA *democracia* no se agota en la participación ni en la elección de los gobernantes.
- La representación de la política está impregnada de las ideas propias de la democracia “pareciera que son dos conceptos que van de la mano” (decíamos en el informe final del PI 2013)
- *Democracia* es un concepto pleno de sentido, y ese sentido es deliberado, elaborado y puesto en tensión (por los mismos estudiantes)
- El 87,3% consideró que el BBA es un colegio democrático.

d) Metodología

Se hizo uso de una estrategia metodológica mixta en la que se complementaron los abordajes cualitativo y cuantitativo a través de las técnicas de entrevista y encuesta.

La encuesta se aplicó a en el mes de marzo de 2015. En total se relevaron 40 casos (sobre un universo de 237 docentes³) aplicándose un formulario de 16 preguntas, autogestionado (se incluye el modelo de encuesta en el Anexo). En tal sentido, la muestra con la que se trabajó constituye casi el 17% del universo⁴.

El Equipo de gestión fue encuestado en su totalidad, luego, los jefes/coordinadores de departamento y docentes fueron seleccionados por muestreo intencional.

Siguiendo la clasificación de Briones (2002), una encuesta, según la información que brinda, recoge “opiniones, actitudes e imágenes sociales: que releva orientaciones afectivas, preferencias, predisposiciones a actuar a favor o en contra, representaciones, creencias, etc.”. En cuanto a sus objetivos, se trata de una encuesta descriptiva, ya que da cuenta de la distribución de las frecuencias de las variables operacionalizadas.

La encuesta descriptiva tiene como objetivos principales: 1) describir la distribución de una o más variables en el total del colectivo objeto de estudio o en una muestra del mismo; 2) realizar la misma operación en subgrupos significativos de ese colectivo o en su muestra; 3) calcular medidas de tendencia central y de dispersión de esas variables en el colectivo total o en la muestra utilizada y en los subgrupos. El cumplimiento de los dos primeros objetivos permite hacer diversas comparaciones entre las formas de distribución y los valores que toman las variables en esos contextos.

La construcción de las variables para esta técnica de producción de datos toma como punto de partida la que aplicáramos a alumnos en el PI 2013. La operacionalización en ese entonces (y ahora también) estuvo guiada por la noción de representaciones sociales, tal y como lo propone Alicia Barreiro (2011):

- Toda representación social se refiera a un objeto (es objeto específica)
- Se refiere a un fenómeno relevante para el grupo en el que se quiere indagar
- El fenómeno involucra la identidad social de los sujetos que lo interpretan

El paquete estadístico elegido para el análisis de la información relevada en la encuesta fue el SPSS (en su traducción “Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales”).

³ Esta cifra incluye directivos, jefes/coordinadores y docentes y deja afuera a los preceptores y preceptoras a quienes se les aplicó la entrevista en profundidad.

⁴ En rigor, el 16,87%

Las entrevistas se realizaron entre noviembre y diciembre 2014 exclusivamente a los preceptores y preceptoras del establecimiento incluyéndose casi la totalidad de los mismos. La mayoría de las entrevistas fue individual, aunque en algunos casos se respondió grupalmente. Con esta técnica nos interesaba rescatar la voz de quienes están más cerca de los chicos dentro del BBA

e) Recuperando la mirada de los preceptores

Los y las informantes son una población que va desde uno hasta 34 años de actividad, algunos superan los diez años de antigüedad y el resto está en el BBA hace menos tiempo. Hay numerosos exalumnos y algunos (menos) hicieron su secundaria en otro colegio. Como veremos más adelante esas posiciones de sujeto aportan sus miradas a la hora de pensar las respuestas de los estudiantes. También es importante entender, como nos señalaron en algún momento, que el ingreso a la institución de algunos de ellos se produjo a los diez años de edad.

La propuesta de entrevista los invitaba a reflexionar acerca de un dato por demás llamativo en las encuestas del PI 2013: el 87,3 % consideró que el “Bachi” es democrático. La idea era poner en juego sus miradas, sus hipótesis, sus interpretaciones en torno a esa cifra.

En este cruce de miradas generacionales que quisimos abordar, elegimos un subgrupo de docentes/adultos pensando en la cercanía que tienen con los chicos, en el doble conocimiento que tienen de ellos en cuanto a sus gustos, percepciones y prácticas cotidianas por un lado, así como al recorrido de sus trayectorias académicas. Los preceptores practican diariamente un acercamiento con los estudiantes que lo distingue del colectivo de docentes a cargo de las clases, ya sea porque se vinculan con ellos de un modo acaso menos formal (en términos académicos), ya sea porque muchas veces deben ser “puente”, ya sea porque comparten con ellos muchas más horas en la institución que el resto de los colegas.

De allí partimos para preguntarles si se sorprendían –como nosotras- con ese dato. En algunos casos nos dijeron que sí e inmediatamente buscaron explicaciones a ello.

(15): *yo creí que no por la cantidad de queja (...) me imaginé una cuestión más quejosa (...)*

(4): *Es muy raro (ese número elevado) porque el colegio, la educación como está planteada es una estructura arbitraria donde en realidad ellos eligen muy pocas cosas. Sí puede ser que en comparación a otros colegios o a otras experiencias previas, sí les parezca que esto tiene un plan de opción en cuanto a que van teniendo cierta autonomía en las materias que eligen pero también en*

expresarse, lo que no quiere decir que todo se lleve a la práctica pero si como en un margen de expresión de ciertas cuestiones.

De cualquier manera, el grueso de los entrevistados dijo no sorprenderse con esa respuesta y hubo muchos puntos en común en dicha argumentación. Trabajaremos sobre algunos de esos ejes.

Una cuestión de **números**:

(16) *Sí, me parece que la **matrícula**, al ser tan **pequeña** influye mucho, yo vengo de un colegio muy numeroso. La cantidad de **horas y años** que están acá, pensá que no solo tienen un año más sino que a partir de ahora van a estar todos desde quinto grado, así que los que permanecen van a estar 9 años.*

Si bien sólo transcribimos una respuesta, fueron muchos los preceptores que mencionaron la idea de colegio **pequeño** y es importante destacar que esa cantidad inmediatamente se asociaba a la conformación de un lazo, un **vínculo** que va asumiendo distintas denominaciones:

(17) *Un poco la cantidad de alumnos, eso ayuda en el vínculo con nosotros con la jerarquía, creo que **se acorta la distancia**.*

(10) *Yo lo que creo es que acá los chicos **se sienten muy contenidos**, se sienten cómodos. Y que a su vez tanto los preceptores, como docentes también y las autoridades mismas abren la puerta a que ellos planteen inquietudes, problemáticas, o cuestiones particulares y generales.*

(6) *-Sí, que es todo una **familia***

-Por qué asociás esto a que ellos respondan tan positivamente por democracia?

*-Yo pienso que por la convivencia, porque la **sensación es todos por igual***

(13) *Porque desde el inicio se respira algo distinto que ya lo tengo muy naturalizado (ex alumno/a), hay una **cultura muy familiar** (...) y eso ayuda a que haya mucho afecto al colegio, por ejemplo hay chicos que les va muy mal académicamente entre comillas, que se llevan 14 materias y lo aman al colegio, no tienen una resistencia como puede haber en otra institución, donde se llevan catorce materias y entonces odio este colegio y lo voy a incendiar (...) pero lo democrático no se reduce a lo familiar, me parece que hay muchos espacios de participación*

(16) *De la matrícula chica te decía que da la posibilidad a todo el resto del colegio de hacer un seguimiento en todo sentido, en el reconocimiento. Mirá, acá conocés el nombre de todos los que tenés a cargo pero también vas conociendo los que vas a tener el año siguiente, hasta los que no tuviste ni vas a tener. Yo creo que **para el adolescente es muy importante sentirse reconocido**.*

(1) Tiene que ver con el **pertenecer**, el sentido de pertenencia que los chicos tienen con el colegio. Esa conexión que establece tanto el alumno como el preceptor hacia su ámbito de trabajo. Los alumnos egresan de séptimo y vuelven, te vienen a visitar.

(23) Y, también la orientación artística hace que se desarrollen otros aspectos de la **sensibilidad**, la comunicación, que es super importante y eso genera un vínculo con los profes, nosotros y los directivos que es distinto. Por ejemplo cuando vienen y te muestran sus trabajos, yo creo que cuando el arte se abre, tal vez la persona está abriendo su aspecto más íntimo.

Así como decimos que el “vínculo” va asumiendo distintas denominaciones, algunos arriesgaron a explicar que, como hoy en día existe una empatía positiva hacia el término democracia y a su vez habría una **empatía positiva** hacia el colegio, posiblemente se asocian ambas instituciones, más allá de discutir posibles definiciones que los jóvenes consideren acerca de la democracia.

(18) Yo creo que los chicos que vienen a este colegio, ya es muy fuerte la elección del Bachi por la rama que tiene, como que son positivos con el colegio, por eso el número tan alto

(17) ... y bueno, y todo ese amor que le tienen al Bachi, creo que eso les hace hablar de democracia

(12) En principio lo que yo noto es que la palabra democrático o democracia está manoseadísimo. Por ejemplo, en primer año asocian democracia a distintas libertades, sobre todo por las estructuras de las que vienen.

Así como pasamos del “número frío” a la calidez de la significatividad del vínculo, también la **geografía** se volvió una variable para pensar las prácticas y representaciones de los estudiantes. Aquí nuevamente el “dato frío” es llevado hacia la calidez del vínculo. Veamos entonces cómo es que mencionan a **los espacios comunes**:

(15) “los espacios comunes, habiendo sido exalumno/a y transitado otros espacios, me asombro de la vitalidad que tiene el patio en la escuela, el pasillo siempre fue **un espacio común** del Bachi pero ahora lo es el patio”

(19) “ ...creo que hay un **sentido de pertenencia con el espacio** que es muy fuerte, creo que se hereda. Si bien noto que muchas cosas han cambiado, creo que todo lo relacionado al uso concreto del espacio que hay acá en la escuela por parte de los chicos, lo hace muy propio”

-Y si te hubiese hecho esta misma pregunta en el otro edificio tu respuesta habría sido la misma?:

*“Sí... me refiero al espacio mucho más allá del lugar físico-material, los chicos pasan muchas horas acá adentro... es un lugar en el que están a gusto, se **pueden mover, de alguna manera, como “en casa”**”*

Hasta aquí podemos observar una línea común de los argumentos donde la idea de familia, del vínculo cálido, del número pequeño y del espacio que se vive en forma intensa se muestra de manera muy fuerte. Ahora bien, desde la preceptoría, como veremos más abajo, ese lazo se funda en el **diálogo**. También podríamos decir que el diálogo es fundante del Proyecto Institucional: “En la construcción de la subjetividad y en el desarrollo de la capacidad de diálogo intersubjetivo y de argumentación racional se basa la posibilidad de formar sujetos autónomos y democráticos. (*Proyecto Institucional 2012 BBA*)” y ello es mencionado explícitamente:

(13) la propuesta educativa se sostiene desde el proyecto institucional aunque cambien los directivos se sostiene la misma idea de la reforma que se llevó a cabo cuando estaba Girardi, bueno, esa perspectiva, la Teoría Comunicacional de Habermas y demás. Después sí, no todo es tan ideal pero se les proponen un montón de espacios y las mismas materias, se abordan de un modo distinto que hace que la participación, cómo se involucran ellos hace que los lleve a pensar que es un colegio democrático.

Pero veamos cómo esta cuestión del **diálogo** no es una palabra hueca, sino una práctica habitual que parece cumplir distintas funciones, por otro lado es la forma de eliminar el autoritarismo, por otro lado implica escucha y también es el eje de la transformación conjunta:

*(17) “No sé, hay otros colegios que tienen un formato un tanto más **militarizado**, los hacen esperar al docente parados al lado del banco, les gritan “sacate la gorra” Quién, los preceptores? “Sí, o un docente o un portero ¿por qué ese trato, ese modo? El otro día observaba, en otro colegio, una clase donde el profesor llegó treinta minutos tarde al aula y los preceptores los tenían encerrados a los chicos sin dejarlos salir. Eso acá no pasa, acá harían una nota, explicarían la falta de sentido de la medida, porque claro, también tienen acceso a los directivos. Por eso, cuando veía esa situación me preguntaba, los chicos no van a hacer nada? En cambio acá, ellos saben que pueden cambiar las cosas, las pueden transformar, e incluso las cambian”*

*(16) “No te puedo decir lo que ellos están pensando, pero sí te puedo decir que es un colegio donde hay ciertas libertades, hay algunas cuestiones que no suceden, por lo menos en mi trayectoria escolar (...) donde había esta cuestión del respeto a la autoridad: la **asimetría** era muy marcada”.*

(20) *“Sí, yo creo que tiene mucho que ver con el lugar de la apertura y la comunicación” Por ejemplo, recién hubo un problema en una mesa de examen y se solucionó charlando. Si viene un chico con una nota, un reclamo o lo que fuere, un “libre” y te dice “esto está mal”, te lo digo, desde el lugar del preceptor, no? lo tomamos como algo válido, como es posible que haya habido un error y yo creo que los chicos lo reciben de esa manera, como diciendo: me puedo acercar, hablar, preguntar, dar una queja, plantear un problema y que no queda en la nada, desde ahí hay mucha participación, **el alumno siente que tiene voz**. Te lo digo como preceptor donde tal vez esa sea la tarea donde más se ejerce la democracia en el colegio”*

Sobre este pasaje hacia “tener voz” queremos hacer un señalamiento en una perspectiva más diacrónica, recuperamos así las reflexiones de preceptores con más de 25 años de actividad:

(7) *Yo creo que desde que estuvo Girardi cambió, **el chico tiene más acceso a ser escuchado**, él inicia un cambio de plan de estudio hacia la corriente estructuralista apoyada en los lenguajes. Los chicos van construyendo su propio recorrido.*

(2 y 3) *Porque ahora hay menos trabas, hay más **confianza**: antes venir a preceptoría era golpeo y entro, ahora ya no, ahora vengo a **charlar a preceptoría**.*

Como veremos, el diálogo es el medio que posibilita la gestión y el cambio, desde un lado como herramienta del preceptor y, desde otro, como herramienta que va construyendo sujetos de cambio.

(19) *“no existe la palabra **represión** acá, me parece que va más la idea de **coordinación**”*

(8) *Por ejemplo en la indumentaria, vos no le prohibís que venga así, le sugerís (cuenta el caso de un exalumno y su cambio a otro colegio)*

-Pero ustedes son permisivos o son democráticos?

*“Me parece que en el fondo lo que se termina haciendo es conciliando: si venís con pantalones cortos, no te traigas una malla o un short, traete una bermuda, me parece que no te ponés en vigilante ni autoritario, **conciliás**..*

Por ejemplo hace un par de años que venimos negociando, o mejor, conciliando este nuevo evento que se llama “el último primer día”

(21) *Por otro lado, el colegio mismo está pensado tendiendo a que los chicos lleguen a 4to, 5to año desarrollando de alguna manera cierta autonomía con esto del régimen de autodisciplina y demás. A ver, para **generar esa autonomía**, vos tenés que apostar a que los chicos relacionen ese vínculo de manera cooperativa, más que “respetando a la autoridad”. Por eso tendría que ver más con lo*

heterónimo donde otro te indique qué es lo que está mal, qué es lo que está bien, qué es lo correcto. Las mismas actividades del colegio, ellos participan eligiendo, decidiendo (...) Por ejemplo, si hay una asimetría fuerte, ellos te lo dicen, se sienten incómodos, los molesta esa heteronomía. Creo que tiene que haber algo en el colegio que haga que ellos puedan visibilizar eso como algo incomodante, algo que no está bien.

*(4) (...) El contacto cotidiano que tenemos con los chicos hace a esa sensación, no es que el chico pueda tener decisión sobre cómo se desenvuelve el día, pero que ellos puedan tener más participación, ellos saben que si algo no les gusta **son escuchados y que si algo se puede arreglar, se arregla**”*

*(13) en primer año asocian democracia a distintas libertades, sobre todo por las estructuras de las que vienen, entonces tenés que trabajar la idea de **la democracia** no es algo que se recibe, sino que **se construye**, entonces les tenés que enseñar que ellos tienen responsabilidades (...) en el primario la maestra es la que les dice lo que tienen que hacer y acá se da otra situación*

(23) Yo creo que es un colegio que te da los por qué a lo que por ahí no se puede hacer, entre comillas o por ahí no se debería hacer, o no es correcto, por ejemplo yo, que vengo de una educación más tradicional o tal vez más normativa y super reglamentaria que linda con lo militar (risas) porque era muy fuerte. Lo que siempre me faltó eran los por qué: por qué no puedo bajar por la escalera, por qué no puedo estar escuchando música si la escucho a la profe y puedo escribir mientras escucho. Yo lo que veo es que este colegio se toma mucho tiempo, por ejemplo, si se sanciona a alguien, en construir el por qué... si ellos lo van viviendo, entonces llegás a construir entre todos las reglas.

(5) Es que me parece que el centro de estudiantes, a medida que fue avanzando el período democrático en el país, (...) me parece que ellos hacían sus reclamos pero no sé si se les daba tanta cabida, sin embargo, en estos últimos años se les ofreció y ellos mismos pedían estar.

Cuando ellos vienen con propuestas, el bachi les abre las puertas, no creo que algún colegio se maneje de la misma forma si los chicos vienen y te dicen: queremos hacer una muestra porque queremos recaudar plata para hacer un viaje. Y no sólo les abre las puertas, sino que el bachi los acompaña, y eso los hace sentirse más libres.

La cercanía desde la que se pensaba en un primer momento hacia el lugar que el diálogo va asumiendo, en términos generales fue planteado desde el lugar del preceptor pero también hubo miradas institucionales y tal vez el siguiente fragmento sintetiza el lugar de los distintos actores componentes del conjunto:

(22) *Me parece esperable por la dinámica del colegio, tienen muchas instancias donde eligen y la propia dinámica los incluye un montón y el rol de los diferentes actores también, ya sean los preceptores que tienen una función mucho más docente que otros colegios, los profesores, al entrar en la dinámica del colegio generan un vínculo con los chicos que para mí es emocionante (...) y desde el lado de los directivos también me parece que son bastante abiertos, cercanos, no son alguien invisible que uno no los puede encontrar, ni que como alumno no lo puedas encontrar, están al tanto, funciona bastante aceitado, obviamente hay cosas en el medio que se escapan porque es lo normal, pero dentro de todo me parece que hay **actores institucionales muy presentes** y eso los chicos lo valoran.*

Otro eje que aparece reiteradas veces es el recorrido curricular que les permite **elegir** constantemente.

(23) *Supongo que la elección en cuanto al programa que en determinado momento les permite elegir una orientación. Igual sé que muchos se dan cuenta recién de que están en Bellas Artes, o lo que implica Bellas Artes más adelante, o sea, no sabían que venían a esto, y desde el primer día que se encontraron en el Básico, algunos le encontraron el gusto, otros más o menos.*

Otro eje que aparece con mucha fuerza es la idea de **participación**. Si bien ya ha sido mencionado en algunos fragmentos seleccionados, queremos darle un lugar especial, en primera instancia hay que destacar una perspectiva cronobiológica, como se mencionaba más arriba, esa autonomía y, en este caso, esa participación, se va construyendo:

(18) -Vos empezaste diciendo los más chicos no son “**tan participativos**” porque los comparabas con los más grandes y ahora decís ellos “ven”, entonces, en esta escala que vos armaste: primero es ver y después participar, cuándo creés que se va dando ese salto hacia La Participación

“Yo creo, y te lo digo por la experiencia de haber venido a este colegio, cuando pasás a la mañana, hay un cambio (lo dice con énfasis) fuerte.

-Ja, ja, te dan el carnet de mayor de edad

Pero claro porque de repente como que te tenés que hacer cargo de un montón de cosas que cuando venís a la tarde es todo muy armadito, más contenido. A la mañana te tenés que empezar a hacer cargo de la falta, de las materias que elegís (las optativas)

(9) *Acá podés plantear lo que te gustaría y lo que no te gustaría pero cada uno da su explicación, entonces después se llega a **un acuerdo conjunto**. Lo hacen ellos entre ellos cuando arman las fiestas de fin de año, los viajes, etc y lo hacen ellos con nosotros, los preceptores*

(11) *“yo creo que la **participación** que tienen ellos con la toma de decisiones, te lo digo como preceptora y ex alumna, es ser partícipe de las decisiones relacionadas a las prácticas, por ejemplo cuando fue el cambio de plan de estudios, el hecho de que se les consulte, que puedan elegir su recorrido, los talleres, las materias, la orientación, ahora el séptimo año, los festejos: el día del bachiller, el último primer día, la semana de la primavera...”*

El **Centro de Estudiantes** también fue mencionado como un espacio de participación y como instrumento de transformación:

(16) *Algo muy importante que no es propio de este colegio sino yo te diría más bien de los colegios de la universidad es el centro de estudiantes que tienen un peso muy importante. Ese peso trae, claro, la idea de participación pero no sólo de una lista que esté en un momento determinado.*

(21) *Por ejemplo, es muy interesante cómo funcionan los delegados, cuando vienen de alguna reunión, te piden un espacio de cinco minutos y que les ordenes un poco el grupo entonces transmiten algunas cuestiones y ellos opinan, sugieren, te dicen: a mí me parece que habría que, esto, aquello.*

(18) *Yo por ahí lo que veo es que... como estas charlas, reuniones, asambleas, son en un horario intermedio para que puedan participar ambos turnos, siempre el grueso de lo que está ahí son los chicos de la mañana, porque por ahí no van solamente los delegados, se involucran un poco más. Tal vez ellos están más vinculados a la vida institucional del colegio y tienen ideas más cerradas o más claras que los chiquititos. El primer año es muy particular porque es un cambio drástico en la vida de ellos, esa ruptura es grande, todavía están formándose y cuando crecen ya están más asentados.*

Para cerrar, le vamos a dar un lugar especial a la orientación artística, algunos abrían la pregunta de si ello tendría relación con la percepción democrática de la institución, sin embargo algunos arriesgaban a afirmar que existiría un trasfondo de voluntad política en torno a ello:

(1) *Siempre existió una cuestión vincular, no sé si por la orientación del colegio, la modalidad... pero siempre existió esa conexión especial*

(15) *“Yo creo que lo que ellos conciben como democrático no está ligado directamente al hecho de que sea una escuela con orientación artística. Me parece que hay que ver cómo se concibe la educación artística en una escuela secundaria, podría ser concebida como “una materia más” en la que la democracia se imparta. Sólo **si se concibe de manera comunitaria**... tengo registro de otros momentos en el bachi [es exalumno/a] y creo que el sentido comunitario de estas áreas artísticas es mucho mayor. Los pibes salen del taller hay muchos cruces que antes no existían pero tiene que ver con una decisión*

institucional. Y es ahí donde creo que los pibes pueden sentir su mayor instancia de democracia... y esta participación comunitaria hace que el sentir democrático sea más cotidiano, más real”

Un cruce entre las voces de los alumnos y las de los preceptores.

Si bien las preguntas que se realizaron a los estudiantes en 2013 fueron distintas de las realizadas a preceptores en 2014, podemos observar algunos puntos en común cruzando ambas investigaciones.

Es interesante volver a poner de relieve algunos ejes ya mencionados: el hecho de **elegir** en el sentido de construir y, como decíamos más arriba, la **exclusión del 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”*

La forma en que los preceptores cuentan que construyen autonomía pareciera ser uno de los ejes mediante los cuales los estudiantes conciben a la democracia en la escuela.

f) Interpretando las encuestas

1. Composición de la muestra. Descripción

Como ya se mencionó, la muestra con la que se trabajó constituye casi el 17% del universo.

En cuanto a la distribución por género, la muestra consta de un 64% de mujeres y un 36% de varones (Gráfico 1).

La mayoría de los encuestados tiene entre 36 y 55 años (el 70%), en tanto un 10% se ubica en la franja más joven (de 25 a 35 años) y el restante 20% tiene 56 años o más (Gráfico 2).

La mayoría de los docentes encuestados, tienen en el BBA un extenso recorrido: el 71,5% está en el colegio desde hace nueve años o más, en tanto un 13,16% (proporción que incluye 5 casos) está en el BBA hace más de 31 años (Gráfico 3).

Si bien hemos llamado “docentes” de modo general a nuestro universo de análisis, en la muestra hay un 12,8% que ocupa cargos de coordinación/jefatura de departamentos y/o áreas y un 15,38% que ejerce cargos asociados a la gestión institucional; el restante 71,8% se compone exclusivamente de docentes (Gráfico 4).

En relación a la participación política formal, la mayoría de los encuestados (72,5%) nunca militó ni participó en una organización política, un 5% (sólo dos casos) se encuentra actualmente militando y un 17,5% (7 casos) militó en otro momento, pero no lo hace actualmente (Gráfico 5).

En relación al nivel en el que dan clases los docentes, el 44,12% lo hace en ESB y ESS, el 44,18% sólo en ESS y el 11,76% sólo en ESB (en este cómputo no se incluyen los jefes/coordinadores ni quienes ocupan cargos de gestión que no se encuentren dando clases al momento del relevamiento).

La muestra incluye docentes de diferentes departamentos: el 21% pertenece al departamento de Ciencias Sociales, el 33% a Discursos Visuales, el 15% a Lenguas y literatura, el 21% a Ciencias exactas y experimentales y el 9% a Discursos musicales.

El último rasgo para terminar de describir la muestra son sus estrategias de información. Los medios elegidos (en orden de elección) son los diarios (en cualquiera de sus formatos), radio, TV y redes sociales (Tabla 1).

Gráfico 1

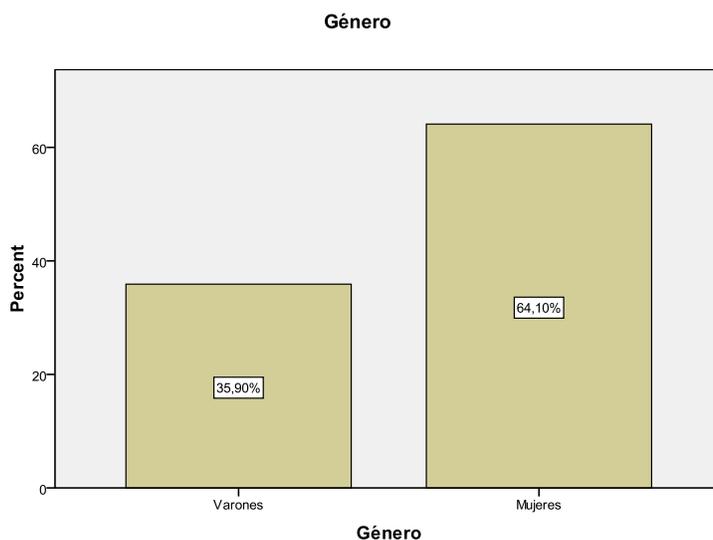


Gráfico 2

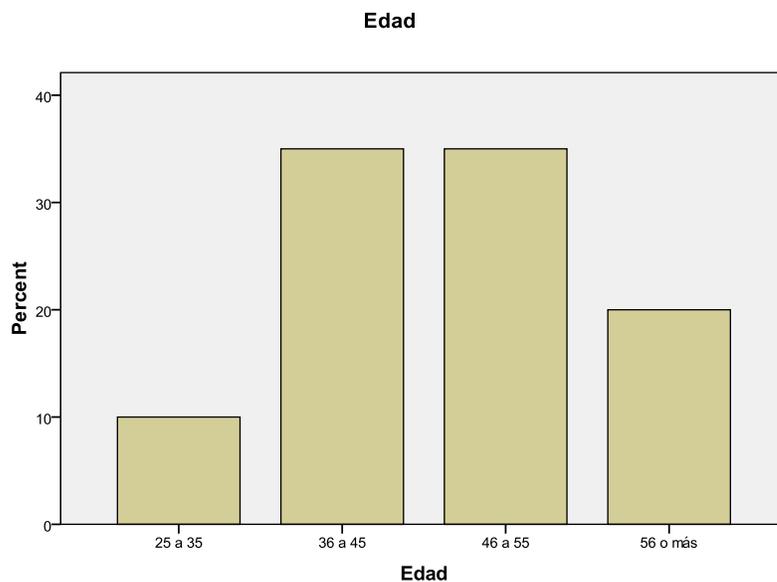


Gráfico 3

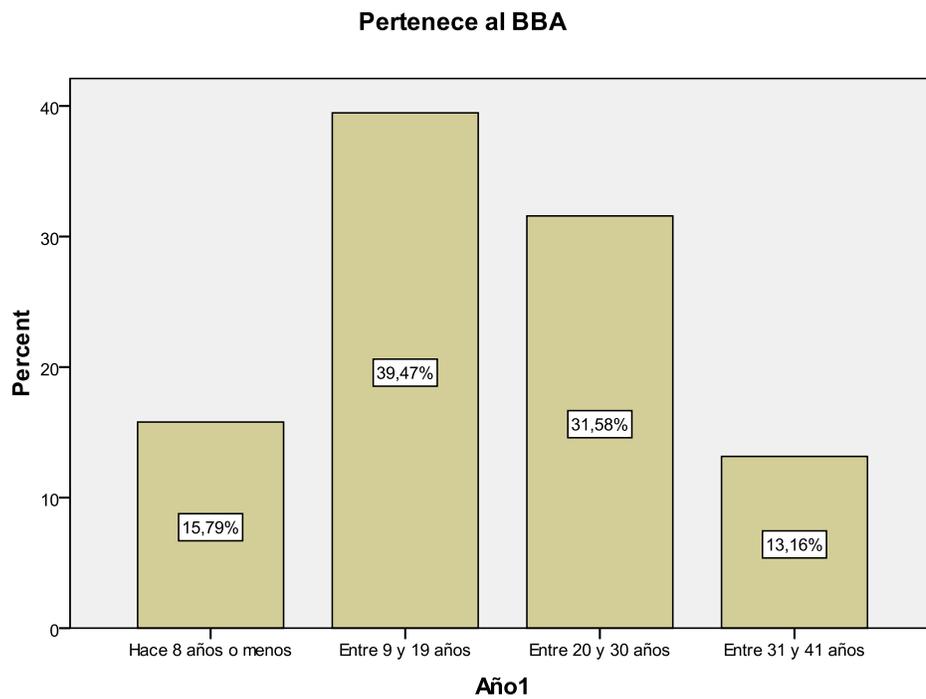


Gráfico 4

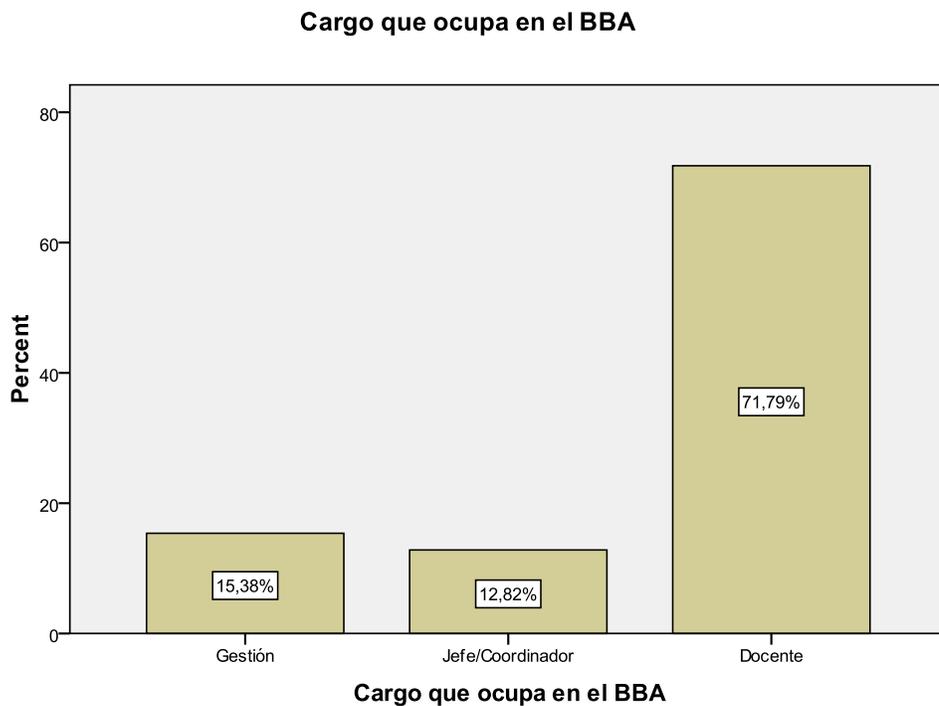


Gráfico 5

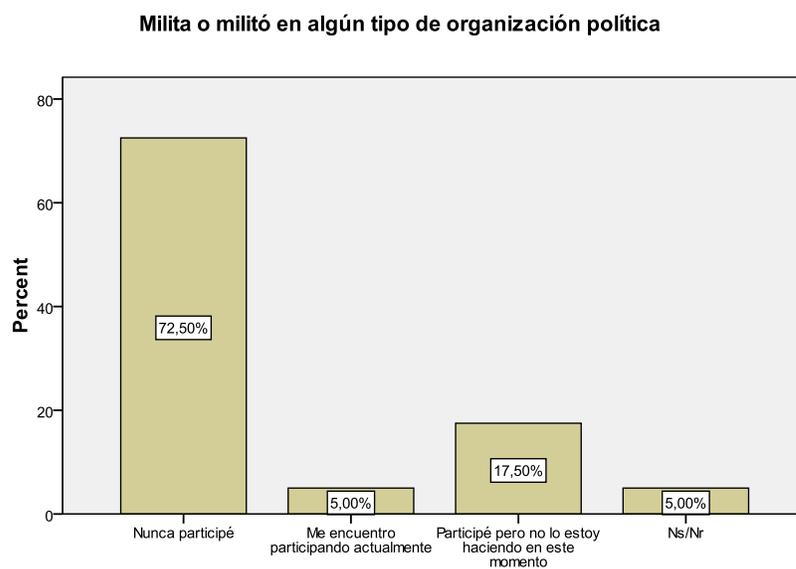


Gráfico 6

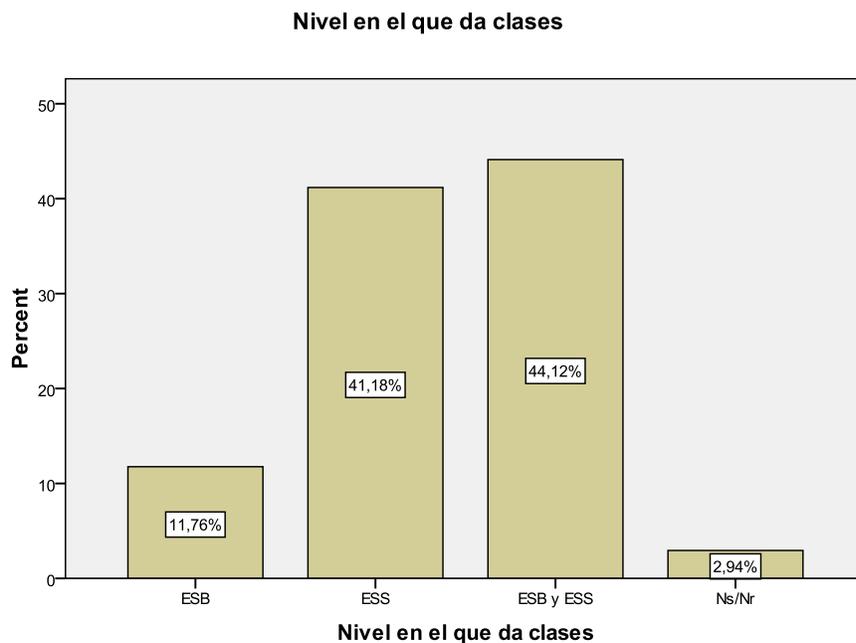


Gráfico 7

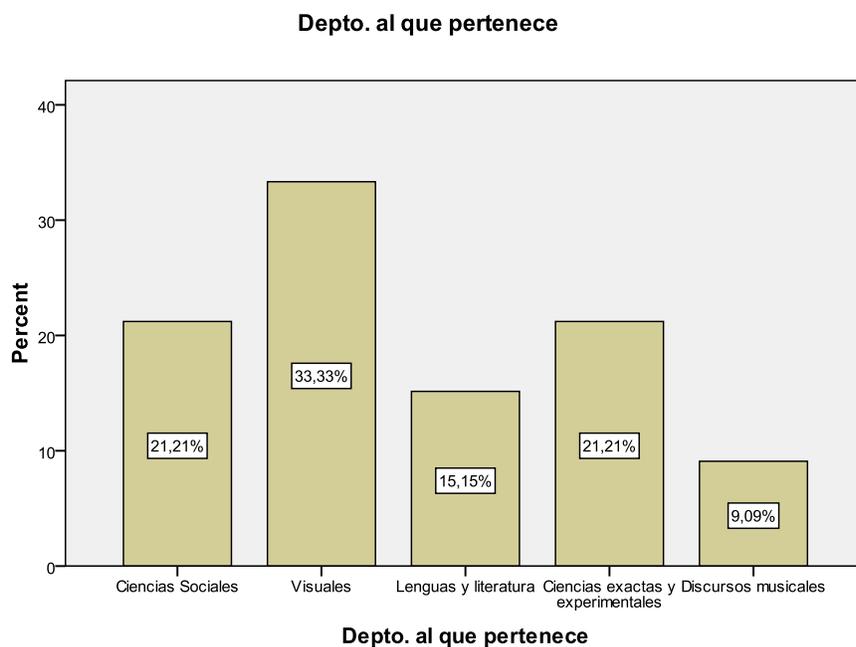


Tabla 1

	MEDIOS					
	Diarios	Radio	TV	Redes sociales	Charlas con amigos	No se informa
Sí	72,5%	55%	30%	22,5%	10%	
No	27,5%	45%	70%	77,5%	90%	100%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

2. La ley (26774) y el voto

Ante las preguntas relativas a las aptitudes necesarias para poder votar, los gráficos siguientes muestran, en relación a la edad, una ligera preferencia hacia los 16 años –edad fijada por la ley 26774 – (30% a diferencia del 27,5% que considera que la edad adecuada para votar es 18 años)⁵ (Gráficos 8 y 9). Podemos hacer esta apreciación ya que ningún encuestado dejó de marcar alguna de las dos opciones de edad mencionadas en la pregunta (es decir, en todas las encuestas se eligió como aptitud para votar, alguna de las dos edades; de haber encontrado casos que pasaron por alto las opciones de edad sugeridas, podríamos interpretar que la edad –en general- no supone una aptitud importante para votar).

El 65% de los docentes encuestados coincide en que la formación educativa es una aptitud importante para votar (Gráfico 10) y de modo rotundo el 95% de la muestra no considera que tener una buena posición económica sea una aptitud importante (Gráfico 11) (recuérdese que cifras similares se observaron en el PI 2013: 95,38% de respuesta negativas en relación a la buena posición económica y el 65,9% de respuestas positivas en relación a la formación educativa).

⁵ La pregunta fue formulada pidiendo a los encuestados que marcaran con cruz las aptitudes que consideraran necesarias, por lo que la lectura de datos debe privilegiar las respuestas positivas (“sí”) y debe hacerse una lectura conjunta de todo este bloque de respuestas dado que cada entrevistado podía mencionar cuantas aptitudes considerara necesarias entre las opciones propuestas: 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.

Sólo dos casos -5% de la muestra- sostienen que sí es importante un buen pasar económico, pero es de destacar que ambos agregaron a modo de “comentario al margen”, que una posición económica desfavorable podría redundar en clientelismo político.

Por último, el 67,5% considera que estar informado/actualizado es una de las aptitudes importantes para votar (Gráfico 12). En este caso sí encontramos una diferencia respecto de la opinión de los estudiantes, ya que esta cifra en aquella ocasión ascendía a casi el 84%.

Gráfico 8

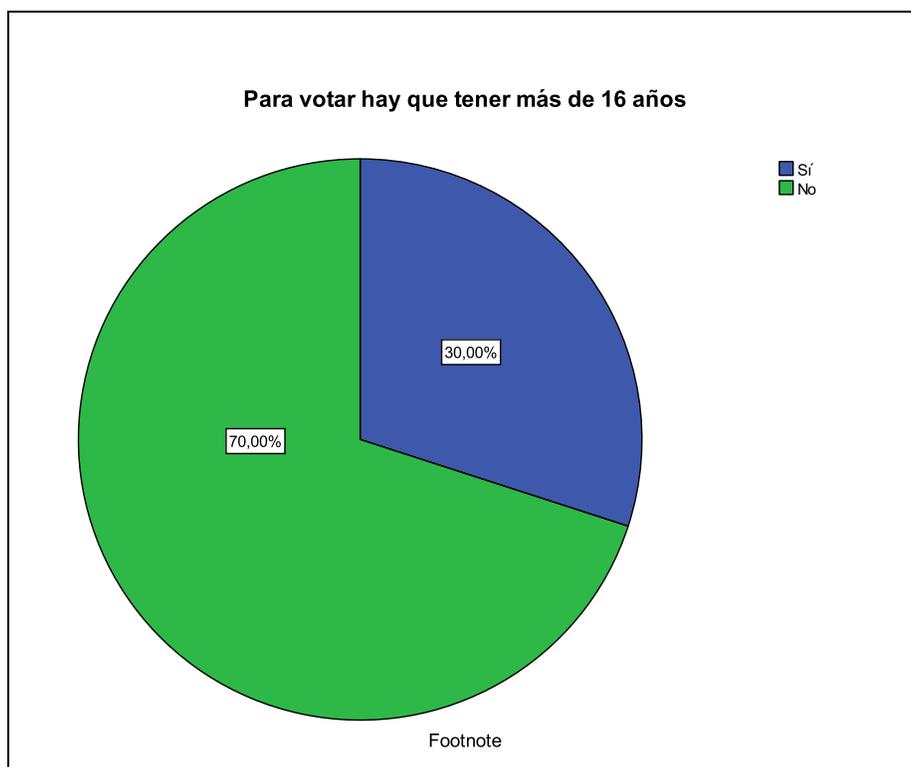


Gráfico 9

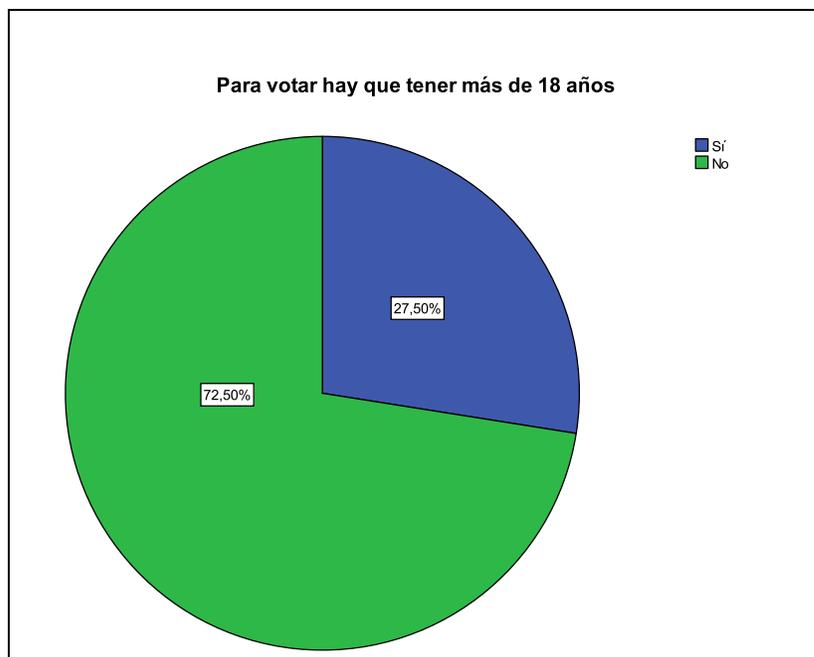


Gráfico 10

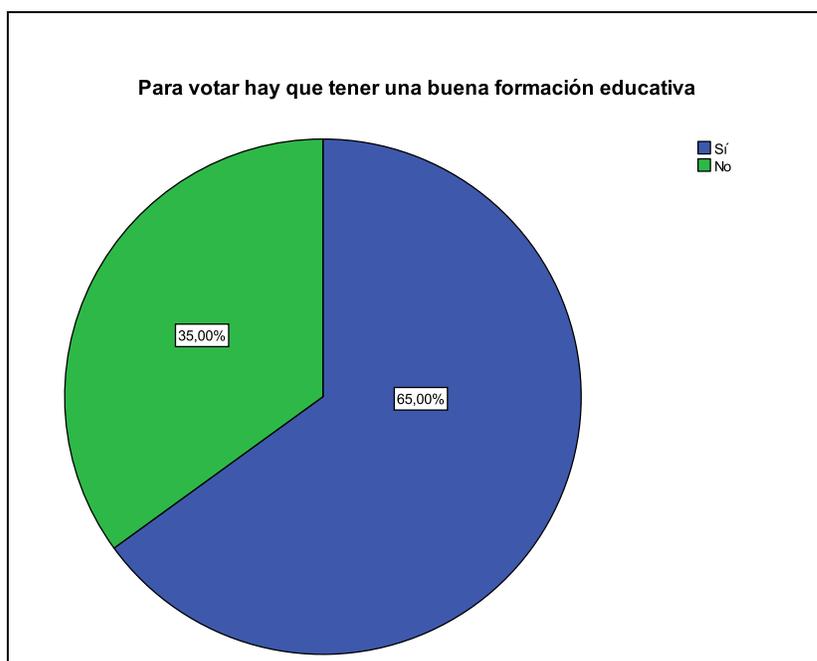


Gráfico 11

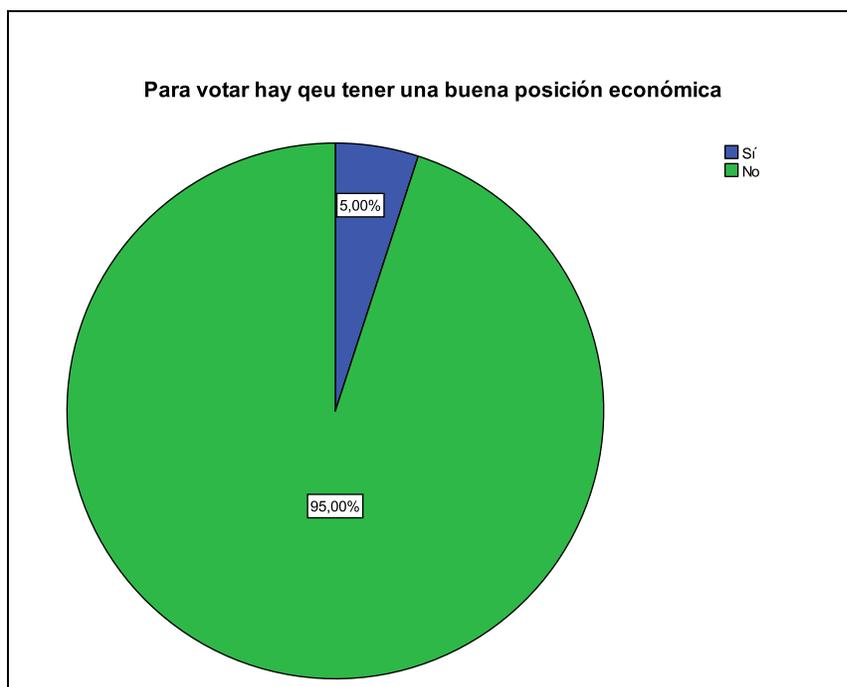
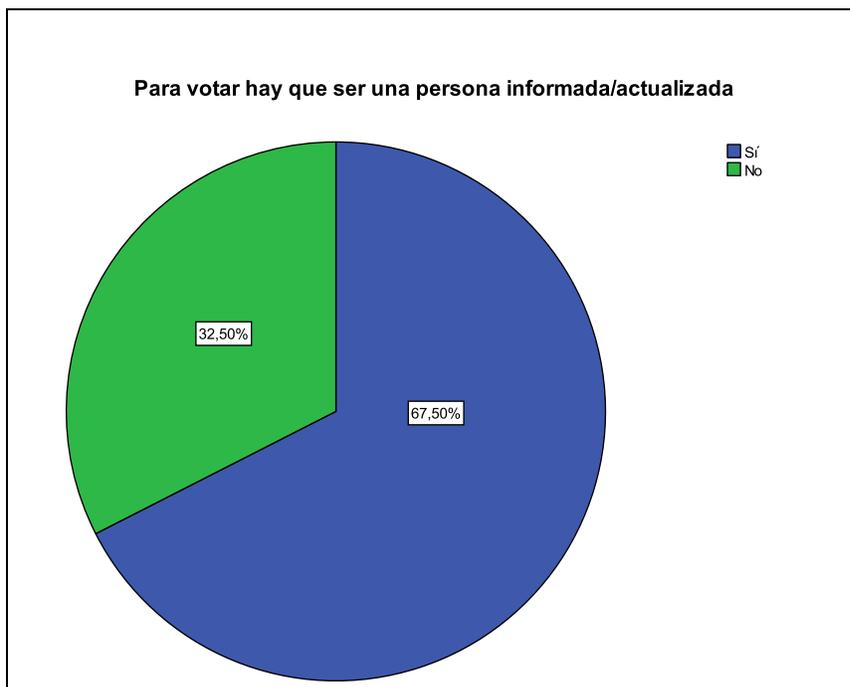


Gráfico 12



Con respecto a la valoración que los docentes encuestados tienen respecto de la Ley 26774, se observa que la misma es positiva respecto de la concepción que de los jóvenes tiene la ley: un 66% coincide en que la ley los reconoce como sujetos preparados para participar a través del voto. Por su parte, un 47,5% no está de acuerdo con la idea de que la ley “es un error porque dichos jóvenes no están suficientemente formados/maduros para votar” (en este caso el Ns/Nr asciende al 20% por lo que dicho 47,5% es la mayor frecuencia de respuestas efectivas –el restante 32,5% sí concibe a la ley como un error porque los jóvenes no están preparados para el acto eleccionario).

En relación a la consideración de la ley como estrategia política del gobierno, hay bastante homogeneidad en las respuestas y una proporción alta de no respuestas, por lo que es difícil estimar una tendencia (Tabla 2).

Tabla 2	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	66% 24 casos	32,5% 13 casos	7,5% 3 casos	100% 40 casos
La nueva ley es una estrategia política del gobierno de turno	35% 14 casos	27,5% 11 casos	37,5% 15 casos	100% 40 casos
La nueva ley es un error ya que en su mayoría estos jóvenes no están maduros para votar	32,5% 13 casos	47,5% 19 casos	20% 8 casos	100% 40 casos

Si desagregamos la información precedente y cruzamos los datos observamos que las respuestas son coherentes: ninguno de los docentes que considera que la ley es un error encuentra en la ley un reconocimiento de los jóvenes como sujetos preparados y la mayoría de quienes disienten con la idea de que la ley es un error (89,5%) admiten que la ley reconoce a los jóvenes como sujetos preparados (Tabla 3).

Tabla 3		La nueva ley es un error porque los jóvenes no están maduros para votar		
		Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo	Ns/Nr
La nueva ley reconoce que los jóvenes son un sujeto preparado para votar	Estoy de acuerdo		17 casos 89,5%	7 casos 87,5%
	No estoy de acuerdo	12 casos 92,3%	1 caso 5,3%	
	Ns/Nr	1 caso 7,7%	1 caso 5,3%	1 caso 12,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Y si a su vez cruzamos la consideración de la ley como un error (porque los jóvenes no estarían preparados/maduros para votar), con la apreciación negativa de la ley en tanto estrategia política del gobierno, nos encontramos, a pesar de la dispersión de casos, con la siguiente correlación: de todos los que consideran que la ley es un error (por falta de madurez de los jóvenes -32,5% del total), más de la mitad admite que la ley es una estrategia política del gobierno. Luego, de aquellos que no coinciden con que la ley sea un error por falta de madurez de los jóvenes (47,5% del total), el 58% no está de acuerdo con la idea de que la ley es una estrategia política del gobierno. Podríamos pensar por tanto que la valoración negativa de la ley va de la mano con la consideración de que es un error haberla sancionado dado la falta de madurez de los jóvenes (Tabla 4).

Tabla 4		La nueva ley es un error porque los jóvenes no están maduros para votar			Total
		Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo	Ns/Nr	
La nueva ley es una estrategia política del gobierno de turno	Estoy de acuerdo	7 casos 53,8%	5 casos 26,3%	2 casos 25,0%	14 casos 35,0%
	No estoy de acuerdo		11 casos 57,9%		11 casos 27,5%
	Ns/Nr	6 casos 46,2%	3 casos 15,8%	6 casos 75,0%	15 casos 37,5%
		13 casos 32,5%	19 casos 47,5%	8 casos 20%	40 casos 100,0%

3. Representaciones sobre la vida democrática

En cuanto a la consideración de los aspectos imprescindibles para el desarrollo de una vida democrática (Tabla 5), la igualdad es la opción mencionada con mayor frecuencia, siguiéndoles la elección de los representantes, la libertad, la justicia, la posibilidad de desarrollar un proyecto de vida y en igual proporción la ausencia de pobreza y la ausencia de corrupción ⁶

Tabla 5 Para el desarrollo de una vida democrática es imprescindible....						
Igualdad	Elegir a los representantes	Libertad	Justicia	Proyecto de vida	Ausencia de pobreza	Ausencia de corrupción
50%	45%	37,5%	20%	17,5%	5%	5%
20 resp.	18 resp.	15 resp.	8 resp.	7 resp.	2 resp.	2 resp.

⁶ Esta pregunta fue formulada pidiéndole al encuestado que se ciñera a las dos opciones que considerara imprescindibles, es por eso que los porcentajes finales no suman 100 y es por eso que cuando mencionamos en la tabla los valores absolutos no lo hacemos con el nombre de “casos” sino de “respuestas”. Los porcentajes indicados se completarían con las respuestas negativas para llegar al 100% (por ej. “justicia” tuvo un 20% de respuestas positivas y un 80% de respuestas negativas)

Y en cuanto a los “presupuestos para la vida democrática”, podemos apreciar que “diálogo” es considerado por casi la totalidad de los docentes encuestados como uno de los presupuestos ineludibles de la vida democrática (sólo un docente no elige esta opción)⁷.

En este punto resulta interesante comparar las representaciones de los docentes con las de los estudiantes, ya que en entre los primeros, todas las frecuencias aumentan respecto de los segundos, a excepción de “acuerdo de las mayorías” (que entre los estudiantes alcanzó una proporción del 64,75%).

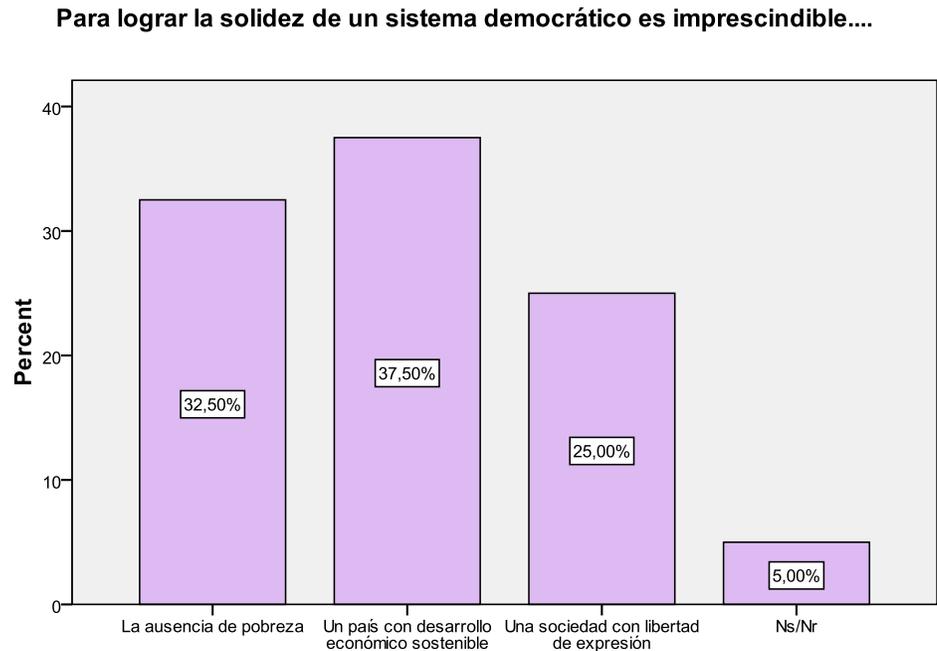
Tabla 6		
La VD presupone para los docentes		La VD presupone para los estudiantes (PI 2013)
Diálogo	97,5% 39 respuestas	79,8%
Consenso	82,5% 33 respuestas	51,4%
Conflicto	60% 24 respuestas	32,4%
Acuerdo de las mayorías	50% 20 respuestas	64,75%
Ninguna de las opciones anteriores		2,3%

Con respecto a las condiciones sociohistóricas que los encuestados consideraron imprescindibles para lograr la solidez de un sistema democrático, el siguiente gráfico (Gráfico 13) nos muestra que en primer lugar se encuentra el desarrollo sostenible, luego la ausencia de pobreza y por último la libertad de expresión. A diferencia de las preguntas anteriores, en las que se pedía identificar “opciones imprescindibles para el desarrollo de una vida democrática” y “presupuestos de una vida democrática”, la pregunta por las “condiciones sociohistóricas para lograr solidez en un sistema democrático”, remite a los aspectos más estructurales y de larga data que otorgan estabilidad a una sociedad democrática.

Para terminar de interpretar las respuestas de los encuestados, aclaramos que esta fue una pregunta de respuesta única y que entre las opciones estaban también “una sociedad capitalista” y “una sociedad sin clases”, sin embargo ningún caso tuvo en cuenta dichas opciones.

⁷ La tabla 6 debe leerse teniendo en cuenta que ante esta pregunta, se podían escoger todas las opciones que consideraran adecuadas.

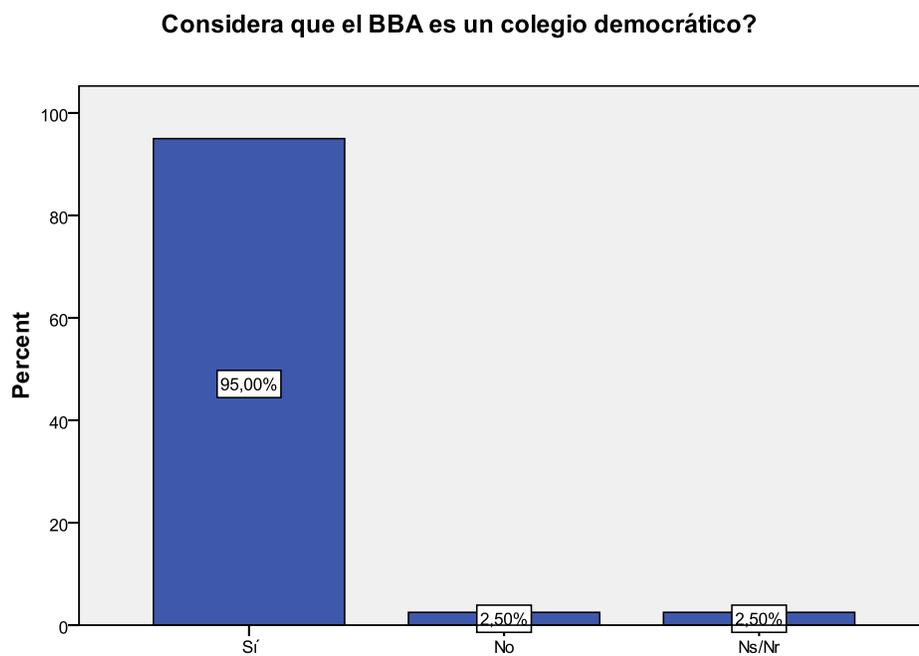
Gráfico 13



4. Mirando hacia adentro: democracia y BBA y la representación de la política

De modo similar a las respuestas que obtuvimos entre los estudiantes, pero aumentando la frecuencia, el 95% de los docentes encuestados considera que el BBA es un colegio democrático (Gráfico 14).

Gráfico 14



Ante la pregunta relativa a qué le faltaría al BBA para ser más democrático, mostramos a continuación todas las respuestas obtenidas (Tabla 7).

¿Qué le falta al BBA para ser más democrático?	Respuestas
Mayor participación de docentes y alumnos en la toma de decisiones institucionales	1 (2,5%)
Difusión en otros núcleos sociales para diversificar al estudiantado	1 (2,5%)
Asamblea de claustro de profesores	1 (2,5%)
Fortalecer la inclusión de los pocos alumnos que fracasan	1 (2,5%)
Elección de jefes/coordinadores por parte de sus pares	2 (5%)
Que el consejo asesor sea consultado, no sólo informado	1 (2,5%)
Cargos de gestión por sorteo	1 (2,5%)
No le falta nada	4 (10%)
Más diálogo entre los actores	2 (5%)
Escuchar opiniones contrarias a las decisiones tomadas	1 (2,5%)
Más participación de docentes, no docentes y alumnos (todos los claustros)	2 (5%)
Elecciones por claustros	1 (2,5%)
Más circuitos de comunicación	1 (2,5%)
Más integración entre los turnos	1 (2,5%)
Más recursos para los estudiantes de bajos recursos. Mejor preparación docente para atender la diversidad del alumnado	1 (2,5%)
Ns/Nr	19 (47,5%)
Total	40 (100%)

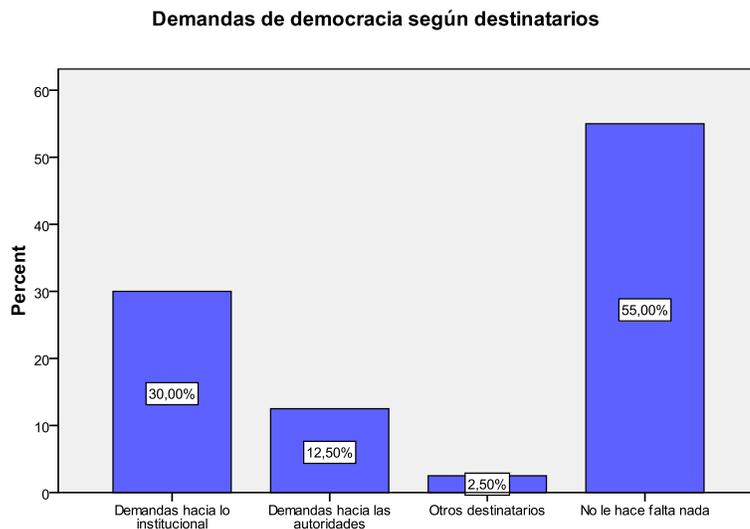
En el PI 2013 recategorizamos las respuestas abiertas a partir de dos criterios diferentes que nos permitían hacer una lectura integral de la información.

Una primera recategorización se realizó teniendo en cuenta quiénes eran los destinatarios de las demandas de democracia (Gráfico 15); en este sentido se arribó a un grupo de respuestas que orienta sus demandas hacia el nivel institucional (relativo al funcionamiento del colegio en sus aspectos más reglamentarios, estructurales y de larga duración), un segundo grupo de respuestas que orienta sus demandas de democracia hacia las autoridades del establecimiento (aquí las demandas se dirigen hacia las personas que ocupan cargos directivos y de gestión) y un tercer grupo que orienta sus demandas al

estudiantado. Es interesante destacar que en esta última categoría de respuesta –que entre los estudiantes tuvo una frecuencia del 16,36%- no podría ubicarse ninguna de las respuestas que ofrecieron los docentes. Las respuestas en blanco fueron consideradas como “Ns/Nr” y a los fines de la recategorización fueron consignadas en los grupos de respuestas “al BBA no le falta nada para ser democrático”⁸

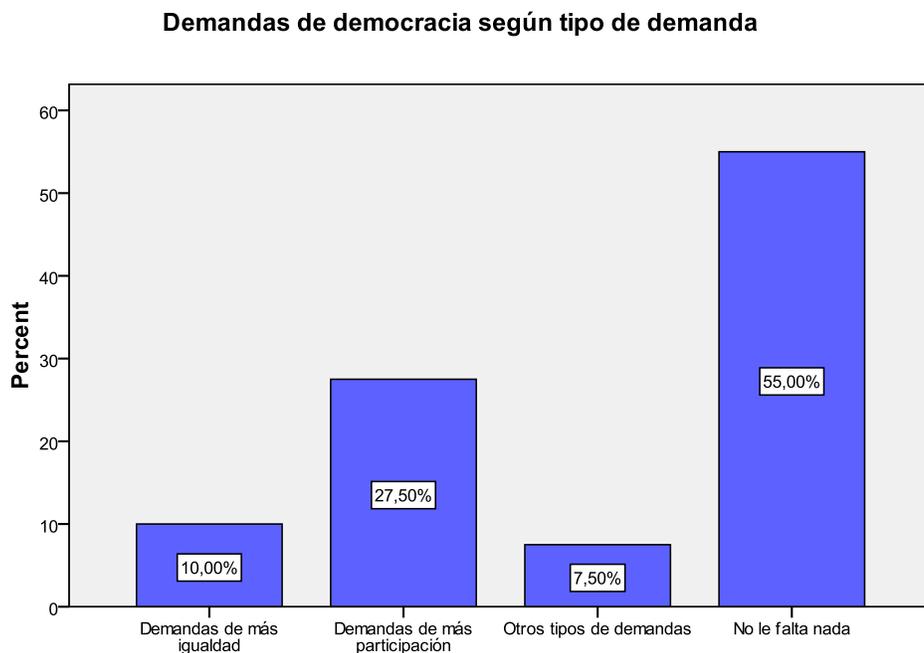
La segunda recategorización se realizó teniendo en cuenta el objeto de demanda (Gráfico 16) arribando a tres categorías: por un lado demandas de democratización relativas a ampliar/profundizar la igualdad, en segundo lugar demandas orientadas a aumentar la participación de los distintos actores de la comunidad educativa (aunque ninguna de estas respuestas incluye a los padres/familias de los estudiantes, sólo refieren a docentes, no docentes y alumnos), y un tercer grupo de respuestas que no podrían incluirse en ninguna de las anteriores. Como puede observarse la mayor parte de las demandas (efectivas, es decir, sin tener en cuenta que la mitad de los encuestados considera que al BBA no le falta democracia) se orienta a aumentar los canales, las estrategias y las lógicas de participación al interior de la institución, así como a incorporar las voces de los actores que hoy no lo hacen.

Gráfico 15



⁸ Esta decisión es la misma que tomamos en la investigación sobre las voces del estudiantado. Reafirmamos aquí otra cuestión: en la presente investigación fueron pocas las respuestas de los docentes que quedaron en blanco, por lo que nuestra interpretación se orienta a creer que en tanto la respuesta a la pregunta anterior (considera que el BBA es un colegio democrático?) fue positiva, no tuvieron nada que agregar a la pregunta “qué le falta...?”

Gráfico 16

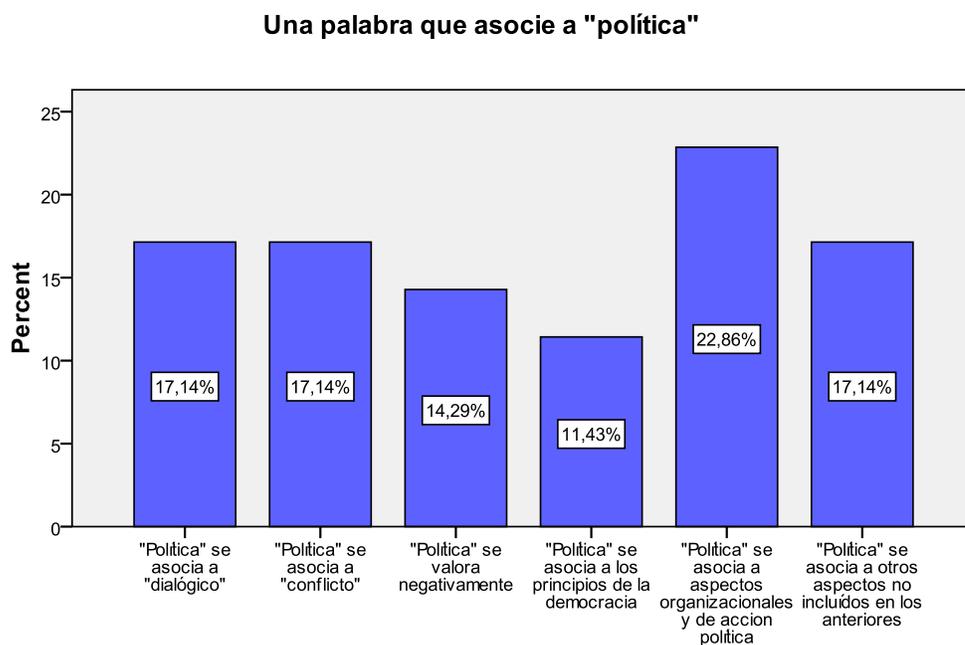


Nos queda por último una pregunta abierta en la que se pedía a los encuestados que escribieran una palabra que asociaran a “política”. A continuación, la Tabla 8 con todas las respuestas obtenidas.

Tabla 8	
Una palabra que asocie a “política”	Respuestas
Ideología	2 (5%)
Poder	3 (7,5%)
Proyecto	1 (2,5%)
Debate	3 (7,5%)
Mentira	1 (2,5%)
Transformación	2 (5%)
Bien común	1 (2'5%)
Vida	1 (2'5%)
Participación	1 (2'5%)
Corrupción	4 (10%)
Compromiso	1 (2'5%)
Democracia	2 (5%)
Libertad	1 (2'5%)
Pueblo	1 (2'5%)
Todo	1 (2'5%)
Diálogo	1 (2'5%)
Hombre	1 (2'5%)
Decisión	1 (2'5%)
Organización	1 (2'5%)
Conflicto	1 (2'5%)
Construcción	2 (5%)
Plan de acciones	1 (2'5%)
Participación. Crítica	1 (2'5%)
Herramienta para gestionar la convivencia de sociedades heterogéneas	1 (2'5%)
Ns/Nr	5 (12,5%)
Total	40

Para facilitar la lectura y permitir una interpretación integral de las respuestas a continuación se muestra la recategorización de las mismas según el mismo criterio usado en el PI 2013: un conjunto de respuestas que asocia “política” con lo dialógico; un segundo grupo que asocia “política” al conflicto; en el tercer grupo de respuestas predominan las apreciaciones que tienen una carga valorativa negativa sobre la política; un cuarto grupo de respuestas asocia “política” con alguno o varios principios/características de la democracia; un quinto grupo de respuestas se orienta a aspectos organizacionales y de gestión del accionar colectivo y por último un grupo de respuestas incluye las opciones que no podían incluirse en las categorías anteriores.

Gráfico 17



Veamos en la Tabla 8 una comparación con las respuestas que nos aportaran los estudiantes en el PI 2013 (no se incluyeron los Ns/Nr). Allí llama la atención la diferencia de frecuencias en las opciones de respuestas vinculadas con el conflicto (los estudiantes advierten dicha dimensión como inherente a la política en mucha menor medida que los docentes); también hay una importante diferencia en la frecuencia con que aparecen las opciones asociadas a perspectivas negativas sobre la política, que entre los estudiantes es mucho más alta que entre los docentes; por último, hay mayor proporción de concepciones más técnicas (asociada a lo organizacional) de la política entre los docentes que entre los estudiantes.

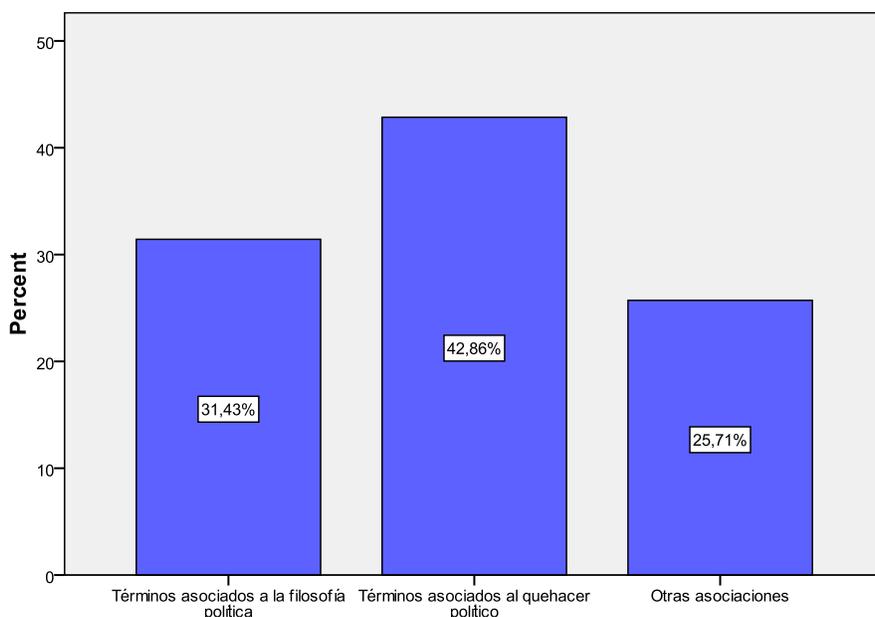
Tabla 9		
Concepción de la política (recategorizada)	Docentes	Estudiantes
Concepciones donde se priorizó lo dialógico	17,14%	10,4 %
concepciones donde se priorizó el conflicto	17,14 %	6,4 %
concepciones negativas	14,29 %	24,3 %
concepciones asociadas a principios de la democracia	11,43 %	18,5 %
concepciones asociadas a lo organizacional	22,86 %	15,6 %
otras concepciones	17,14 %	4,0 %

Dadas las respuestas que dieron los docentes, cuyos contenidos tenían una mirada inclusiva de aspectos que los estudiantes (en el PI 2013) no habían tenido en cuenta, nos pareció adecuado elaborar una nueva recategorización de las opciones de respuesta. En tal sentido, reagrupamos las respuestas en tres grupos: el primero incluye términos asociados a la filosofía política (“pueblo”, “ideología”, “hombre”...); un segundo grupo incluye los aspectos del accionar político propiamente dicho (“organización”, “construcción”, “herramientas para gestionar...”) teniendo en cuenta la política como actividad/acción de transformación y gestión social; y un tercer grupo en el que se incluyen otras asociaciones del término “política” no incluidas en los dos grupos anteriores.

Como se aprecia en el Gráfico 18, la mayor frecuencia de respuestas asocia la política a la gestión de lo público, aunque un grupo no desdeñable lo vincula con conceptos propios de la filosofía política.

Gráfico 18

Una palabra que asocie a "política" (segunda recategorización)



g) Conclusiones

La investigación que culmina con este informe fue pensada como un ejercicio de interpretación de intersubjetividades que, desde una perspectiva semiótica entiende que la democracia se construye en perspectivas dialógicas aunque no por eso no inclusivas de una dimensión del conflicto. Intentamos poner en diálogo las voces de los estudiantes relevadas en el PI 2013 con las voces de los docentes relevadas en la investigación cuyo informe aquí presentamos.

Para el colectivo de preceptores, lo vincular y el diálogo (intergeneracional) es lo que, de un lado habilitaría a los estudiantes a representarse un colegio democrático y, de otro lado a poner en práctica la co-contrucción colectiva de tal sentido.

En cuanto a las encuestas, en aquella oportunidad nos había sorprendido el hecho de que un número importante de estudiantes considerara que el BBA “es un colegio democrático” (87,3%). Nos interesaba contrastar este dato con la representación de los docentes del BBA y aquí esa frecuencia asciende al 95% presentándose en ambas investigaciones como una cifra nuevamente contundente y atípica en el contexto general de respuestas.

Nuevamente aquí lo democrático del BBA se sigue considerando un fenómeno perfectible en tanto hay demandas de mayor democratización orientadas especialmente a aumentar los canales de participación.

Un dato sorprendente que nos permite reflexionar en el diálogo intergeneracional es el hecho de que entre los destinatarios de las demandas de democratización no se menciona en ningún momento al estudiantado, mientras que los “no docentes” fueron mencionados como uno de los sujetos a quienes debería ampliarse la participación en la toma de decisiones. Como contraste a ello, los estudiantes sí se consideran a ellos mismos destinatarios de las demandas de democratización y también contemplan al colectivo adulto.

En relación a la apreciación que los docentes tienen de la Ley 26774 podemos decir en términos generales que es positiva. Asimismo los docentes admiten que dicha ley considera que los jóvenes son un sujeto preparado para el acto eleccionario y adhieren a esta idea.

En cuanto a la representación en relación a la vida democrática, podemos decir que tanto docentes como estudiantes otorgan a la igualdad el rasgo más importante. Pero entre los adultos se observa que elegir a los representantes es otro aspecto fundamental mientras que para los jóvenes se prioriza la justicia.

Por último las representaciones en torno a la política entre los docentes, se asocian a aspectos organizacionales y de gestión, es decir a cuestiones más bien de carácter procedimental y técnico. Esto podría ir en consonancia con las demandas de participación al interior del BBA. Asimismo entre los docentes es considerablemente más baja la asociación de la política con connotaciones negativas; lo contrario a ambas cuestiones antes señaladas sucede entre los estudiantes. Vemos entonces que la mirada docente se ciñe más a lo que aquí hemos llamado “lo político” (en tanto los estudiantes lo hacen más a la perspectiva acotada de “política”, es decir a las actividades estrictamente partidarias).

Para finalizar, aunando estas dos cuestiones que son eje de ambas investigaciones –democracia y política- diremos que entendemos que el sentido democrático al interior del BBA no se concibe alejado

de “lo” político, es decir se representa como construcción, tanto para estudiantes como para docentes. Esta podría ser, acaso una de las claves para interpretar aquellos 87,3% y 95% de consideración de que el BBA es un colegio democrático.

h) 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
- Baudrillard, Jean** (1995): *La transparencia del mal*, Barcelona: Anagrama
- Bustelo, Eduardo** (1998): “Expansión de la Ciudadanía y Construcción democrática” en *Todos Entran. 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>).
- 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.
- 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
- 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>

Southwell, Myriam (2012): “Las formas de lo político en la escuela” en *Entre Generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Homo Sapiens.

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

Material de consulta de las docentes:

Metodológico

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

Bourdieu P., Chambredon, Passeron J. y otros *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires, Ed. Siglo veintiuno.

Briones, G (2002): *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales*. ARFO Editores e Impresores, Bogotá, Colombia.

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

Guber, Rosana *El Salvaje Metropolitano*. ED. Paidós.

Hernández Sampieri; *Metodología de la investigación*; 1998

Jick, T; “Mezclando métodos cualitativos y cuantitativos: triangulación en acción” (no se poseen más datos bibliográficos)

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

Valenzuela, E. (1985): *La rebelión de los jóvenes*, SUR, Santiago de Chile

Weinstein, J. (1991): *Jóvenes de los 90: ¿”inmorales”, “incultos”, “apocalípticos” o...”nuevos ciudadanos”*, CIDE, Doc. n°3, Santiago de Chile

Temático

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

Berger, P. y Luckman, T. (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Buenos aires: Paidós

- Colectivo Peuma Educación (2007): “Currículum y currículum oculto en nuestras escuelas” disponible en <http://peuma.unblog.fr/2007/03/10/curriculum-y-curriculum-oculto-en-nuestras-escuelas/>
- Frassen, A.** (1994): Los jóvenes secundarios en la mutación cultural: Jenny, Carola y Mauricio, CIDE, Doc. n°4, Santiago de Chile
- 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
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe** : Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Siglo Veintiuno Editores SA, Madrid, España, 1987
- Moscovici, S.**: “Capítulo 1” en El psicoanálisis, su imagen y su público; Huemul; Buenos Aires, 1979
- Tenti Fanfani Emilio (comp.)** Nuevos temas en la agenda de política educativa. Ciudad de Buenos Aires, Ed. Siglo veintiuno editores, marzo de 2008.
- Tijoux, María Emilia** (1993): Por aquí hay algo que está cambiando. El Retorno del Sujeto Juvenil en la Escuela - Taller ‘El Encuentro’: Un estudio de caso. Tesis de Grado Magister en Ciencias Sociales. Universidad de Artes y Ciencias Sociales(ARCIS), Santiago de Chile.