

### **Título**

Deconstrucción de la inseguridad - Construcción de la ciudadanía. Herramientas didácticas para el trabajo con jóvenes y adolescentes

### **Autores**

Frère Affanni, Ana Inés anifrere@gmail.com

Piñeiro, María Belén mariabelenpi@yahoo.com.ar

Vázquez, Clara claravazquezv@gmail.com

Yañez, Camila María cami\_yaniez@hotmail.com

**Pertenencia institucional:** Instituto Gino Germani- Universidad de Buenos Aires

La presente ponencia tiene como objetivo reflexionar sobre la construcción de un proyecto de intervención que se constituyó como una experiencia de transferencia desde el ámbito universitario y de investigación hacia distintos ámbitos educativos, como bachilleratos populares, escuelas medias, talleres o encuentros de formación para jóvenes.

Este proyecto de intervención nace a partir del seminario de la Carrera de Ciencia Política “*Gobierno de la inseguridad y gestión de la Pobreza*” en donde se aborda y problematiza la construcción de la inseguridad. Consideramos que el proceso neoliberal dado a partir de los años '70 es condición de posibilidad para el nacimiento de dicho problema. Fue sobre todo a partir de mediados de la década del '90 que el tema de la inseguridad ha adquirido una relevancia mayor, surgiendo un discurso hegemónico de la misma, que dispone paralelismo entre inseguridad-delito-violencia-pobreza-juventud; y que propone mecanismos de intervención punitivistas (Dallorso-Seguezzo, 2014). Este discurso realza las desprotecciones civiles (que garantizan las libertades fundamentales, la seguridad de los bienes y las personas), en detrimento de las sociales (que cubren los riesgos susceptibles de producir una degradación en las condiciones de vida de los individuos) (Castel, 2004). Por lo tanto, este tema se ha construido en nuestro país como un “*problema definido muy vagamente en relación con el delito callejero y con la protección de ciertos bienes y algunos grupos sociales en el espacio urbano. (...) la construcción se asienta,*

*prácticamente sin excepción, sobre el férreo vínculo entre delitos callejeros y pobreza”* (Dallorso-Seguezzo, 2014, 4).

Una cuestión interesante del surgimiento de este “problema” es que el crecimiento de la preocupación por la inseguridad civil comienza a darse durante el proceso de desmantelamiento de las protecciones sociales de los '90, como el aumento de la precarización, flexibilización y abaratamiento del costo laboral, plasmadas en la Ley de Empleo (24.013), la Ley de Accidentes de Trabajo (24028) y el Decreto 1334/91. La aparición del fenómeno de la inseguridad es asociada, en materia criminológica, a un desplazamiento de la política criminal. Garland (2005) refiere al surgimiento de una nueva cultura del control, signada por tres elementos. En primer lugar, el welfarismo penal se ha transformado, declinando el ideal rehabilitador y resurgiendo las sanciones punitivas y la justicia expresiva. Además, entre otros indicadores de cambio, el autor muestra la mayor importancia dada a la víctima y la selección del público como objeto de protección (expandiéndose las ideas de prevención del delito, seguridad comunitaria y siendo protagonista la sociedad civil), la reinención de la prisión como lugar de incapacitación del delincuente. Éste pasa a ser considerado un ser racional, que sopesa costos y beneficios y que, al no encontrar obstáculos, delinque. El segundo elemento refiere a la emergencia de una nueva criminología del control, en donde priman las corrientes antimoderna (criminología del otro) y la tardomoderna (criminología de la vida cotidiana). Ésta piensa el orden social como un problema de integración sistémica: son los procesos e instancias sociales en las que participan las personas las que necesitan ser integradas. Este enfoque, cuyo objetivo no es lograr el consenso normativo sino la coordinación de las distintas instituciones de la sociedad moderna, es fundamentalmente amoral y tecnológico. No se centra en valores, sino en las formas rutinarias en que la gente coincide en tiempo y espacio, en instancias inteligentes que minimicen las oportunidades de desorden y desviación. Por otro lado, la corriente antimoderna se trata de una criminología del otro como peligroso, e intenta transformar los valores de la sociedad. Al contrario de la corriente tardomoderna, que desdramatiza el delito, esta criminología lo redramatiza, mostrándolo como una catástrofe, y utilizando el lenguaje de la guerra, de la defensa social y de la autoridad. El último elemento que hace a esta nueva cultura del control es el razonamiento económico de gestión de riesgos en detrimento del objetivo del razonamiento social, de la eliminación del delito. Se fortalecen las cuestiones del gasto y de la eficacia en las políticas públicas, el lenguaje de costo- beneficio, oferta- demanda, etc. (Garland, 2005). Por su parte, Rangugni (2004)

considera que lo que existe en la política criminal no es un desplazamiento, sino una bifurcación o polarización: ha surgido un polo proactivo, sin que esto signifique una disminución del polo reactivo. El primero se presenta como una respuesta a la crisis de legitimidad de una política criminal incapaz de controlar el delito. Mercantiliza y concesiona servicios de seguridad antes reservados al ejercicio del Estado; delega funciones estatales en materia de seguridad a organizaciones de la sociedad civil; convoca a una mayor participación ciudadana en las propuestas de políticas a seguir; un crecimiento de la industria privada alrededor de la seguridad y la prevención del delito; y la redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado. Por su parte, el modelo reactivo sigue tomando fuerza, creciendo los índices de encarcelamiento, la cantidad de policías, los discursos punitivistas, etc. Por lo tanto, siguiendo a esta autora, prevención y punición no se excluyen, y el surgimiento de una no implica la desaparición de la otra. En este sentido también ve Daroqui (2003) el par seguridad- inseguridad, que se circunscribe al campo de las políticas penales tanto represivas como preventivas. En la actualidad, el discurso hegemónico de la inseguridad (mecánicamente asociada a la criminalidad) pone su acento en la “seguridad ciudadana”, que es asimilada a la “seguridad urbana”, puesto que se la concibe en relación a los lugares públicos y con delitos de la criminalidad tradicional (agresiones con violencia física a la persona y a la propiedad privada). Es por esto que se plantea como un problema a resolver ya no sólo por el Estado, sino también por todos los ciudadanos, que son víctimas potenciales (Daroqui, 2003). Por otra parte, siguiendo la explicación de Foucault (2006) de la matriz de gubernamentalidad, consideramos que el problema de la inseguridad es un efecto de conjunto de una multiplicidad de prácticas de autoridades de gobierno, sean públicas o privadas, que se constituyen como focos de ejercicio del poder. No obstante esta afirmación, creemos importante la aclaración de Santos (2003, 301), para quien Foucault va muy lejos en la afirmación de la dispersión, falta de centro y fragmentación de las diferentes formas de poder fuera del Estado, de naturaleza tan política como las del poder estatal. Bajo esta visión, los poderes disciplinarios están en todos lados y funcionan de la misma manera en todos ellos, por lo que la escuela difiere de otras instituciones sólo en un sentido trivial. El problema de esto es que no marca que el Estado tiene una centralidad en ese poder, una relación de privilegio en relación a las otras autoridades de gobierno.

Desde este marco, desde el equipo que conformamos surgió una propuesta de intervención que apuntara a deconstruir la serie de discursos que circulan en torno al problema de la inseguridad y

que construyen una concepción hegemónica del mismo. Estos discursos atraviesan las fuerzas de seguridad, los medios de comunicación, los candidatos en instancias de elecciones y hasta a nosotros mismos como ciudadanos, quienes tendemos a reproducir dicha construcción. Como mencionamos, esta formación discursiva realiza dos movimientos: por un lado, impone al problema de la inseguridad como urgente en la agenda política. Por otro lado, lo reduce a una mera desprotección civil y a delitos callejeros, generalmente asociados a la pobreza y a los sectores populares. Consideramos que la naturalización de dicho discurso reproduce la criminalización de los sectores más vulnerables y, justamente por estar tan arraigado, resulta muy difícil problematizarlo.

Siguiendo a Foucault en su explicación acerca de la constitución de la población como el fin y el instrumento del gobierno, y por lo tanto la imposibilidad de pensar a partir de la matriz de soberanía, creemos que la temática de la inseguridad se debe abordar desde la matriz de gubernamentalidad. Ésta es entendida como *“el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población”* (Foucault, 2006, 136).

Por lo tanto, y a partir de la convicción de que una mirada distinta sobre la construcción de los sentidos sobre la seguridad resulta urgente, propusimos un proyecto que traspase los muros de la universidad. Justamente la matriz de gubernamentalidad permite pensar las intervenciones políticas más allá de la estatalidad y contempla múltiples formas de gobierno y blancos de aplicación del ejercicio del poder, entre las cuales se encontraría la escuela. Consideramos que ésta debe brindar las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan formar un pensamiento crítico ante las problemáticas sociales en general.

Por eso, propusimos la intervención sobre una materia como “Construcción de la Ciudadanía” ya que puede servir para la deconstrucción del discurso hegemónico de la inseguridad por dos razones: en primer lugar, por la amplitud de las temáticas que sugiere el diseño curricular, menos estructurado que en otras áreas de conocimiento. En segundo lugar, porque esta materia tiene como uno de sus objetivos la problematización de los saberes socialmente productivos, las prácticas y los intereses de los jóvenes, por lo que resulta conveniente que sea aquí que se discuta la construcción del concepto de inseguridad. Además, Construcción de la Ciudadanía apunta a que los estudiantes realicen proyectos que extiendan lo aprendido en clase *“más allá de la*

*escolarización a fin de construir conjuntamente herramientas que potencien la expresión, participación y acción de los sujetos en el ejercicio de una ciudadanía activa.*” (Diseño Curricular para la ES. Construcción de Ciudadanía. 1° a 3° año) La idea sería que, luego de los talleres, los alumnos puedan realizar un material audiovisual sobre la temática para difundir y donar a la escuela, por ejemplo un “noticiero” que no reproduzca este discurso, un cortometraje que refiera a la temática, etc. Seleccionamos a los adolescentes por tratarse de un momento en que se produce *“una reestructuración de las identificaciones, se gana autonomía, se necesita un nuevo lugar en el mundo, una ubicación que se construirá en torno a los grupos parentales de pertenencia, la clase social, las etnias, el género, las religiones, (...) con el tipo de relación que construya la persona en torno a los derechos y responsabilidades en la sociedad.*” (Diseño Curricular para la ES. Construcción de Ciudadanía. 1° a 3° año) Por estas razones, la adolescencia es una población privilegiada para la problematización del concepto de inseguridad y su discurso hegemónico.

A partir del proyecto, y durante todo este año, nos hemos abocado a la construcción de herramientas pedagógicas y didácticas que nos permitan trabajar en los niveles secundarios (aunque no exclusivamente), dirigiendo nuestra intervención tanto a los alumnos como a sus docentes.

Al momento de plantear la intervención, la idea era comenzar realizando capacitaciones a los docentes de dicha asignatura. El producto de nuestra propuesta sería un cuadernillo dirigido a los mismos. Luego, se pasaría a realizar talleres con los estudiantes, donde los docentes guiarían las actividades, y los capacitadores participarían a modo de tutores, acompañando el proceso.

Sin embargo, cuando comenzamos a implementar el proyecto, dado que se presentó la oportunidad de que una docente nos cediera el espacio de su clase, el orden pensado originalmente se invirtió: comenzamos dando los talleres nosotras mismas a los alumnos. Al momento de realizar una autoevaluación, creemos que esta forma de comenzar ha sido positiva, ya que podría pensarse como una incoherencia que la intervención fuera dirigida principalmente a los jóvenes pero con los docentes como intermediarios. Si bien el producto de la intervención estaba pensado directamente para los profesores, e indirectamente para los alumnos, creemos que una manera interesante de abordar el trabajo es pensar un producto directamente para los adolescentes. Esto constituye una ventaja, ya que, al tratarse de una temática muy arraigada en el sentido común, la recepción en los docentes podría no ser acorde a nuestras expectativas.

Además, como esta forma de abordar la seguridad implica una postura política muy marcada, y podría suceder que frente a esto los docentes no estén de acuerdo, sumarlos como intermediarios podría hacer que la llegada a los alumnos sea muy sesgada.

Esta resistencia por parte del docente se vivió de hecho en nuestra primera experiencia. Ante la presentación del proyecto la docente a cargo de la materia nos manifestó sus dudas ante nuestro planteo respecto de la cuestión de la inseguridad, manifestando gran preocupación por aquellos hechos de inseguridad cotidianos que se suceden (asociados a las desprotecciones civiles) sin reparar en la visión más integral que nosotras proponíamos abordar. Afortunadamente, luego de responder a dicha inquietud se pudo realizar el taller con la aprobación y participación de la docente, aunque reconocemos que esta primera oposición podría repetirse a futuro.

Por otra parte, un límite claro que tiene este trabajo refiere a la evaluación, ya que resulta difícil examinar en el corto plazo el grado de desnaturalización del discurso hegemónico de la inseguridad. Es decir, después de dar un taller, nuestra evaluación estará más relacionada con cómo se desarrollaron los estudiantes (si participaron, si al final del taller entendieron, si se generó debate, etc), o con indicadores de medición cualitativos, en base a la evaluación de los proyectos (en caso de que se realicen) de los alumnos. Esta dificultad radica en el carácter subjetivo del “grado de problematización o naturalización del problema de la inseguridad”.

Como mencionamos anteriormente, el rumbo del proyecto se modificó ante la posibilidad concreta de ponernos nosotras al frente de una clase. En este sentido, también se modificó nuestra forma de abordar la construcción de la herramienta pedagógica. En lugar de buscar y seleccionar textos para la confección de los cuadernillos que llevaríamos a los docentes, comenzamos a pensar actividades concretas para trabajar con los chicos. Se definieron los ejes de la temática “inseguridad” que resultaban más interesantes y pertinentes para abordar en la etapa de la adolescencia y se elaboraron una serie de actividades por cada uno de ellos. El desafío en este punto radicó en poder traducir el conocimiento producido en la universidad a un formato adecuado para nuestros destinatarios sin perder de vista el objetivo de la intervención.

Llegamos así a la selección de cuatro ejes fundamentales para tratar en las clases con los adolescentes. En primer lugar, uno que refiere a los prejuicios y los estereotipos en torno a la seguridad. El propósito aquí es la identificación del sentido común que opera a la hora de considerar un hecho como relacionado con la “inseguridad”. Para esto, pensamos un juego de roles, donde, a partir de un robo, los estudiantes tienen que pensar quién fue el culpable y por

qué. El objetivo de esta actividad inicial es poder detectar, luego en el debate, cómo nuestros prejuicios o preconcepciones influyen al momento de caracterizar a las personas como víctimas/ inocentes o victimarios/ culpables. En definitiva, cómo nuestro imaginario condiciona nuestra forma de construir y entender el mundo.

En segundo lugar, elaboramos un eje que se relaciona con el rol de los medios de comunicación y el modo de reproducción del discurso hegemónico de la inseguridad en los mismos. Esta temática se relaciona en gran medida con el tema de los prejuicios. En efecto, como propósito fundamental nos planteamos aquí la identificación del discurso hegemónico de la inseguridad en los medios; y el reconocimiento de los estereotipos de víctima y delincuente y la estigmatización de los sectores populares que se da en los medios masivos de comunicación. En este sentido, planteamos actividades que tienen que ver con que los alumnos separen las notas que ellos consideran de inseguridad de las que no. Intencionalmente, incluimos artículos sobre delitos callejeros, delitos económicos, violencia de género, accidentes de tránsito, etc. Por otra parte, en los mismos artículos que los estudiantes seleccionen como relacionados con la inseguridad, deben caracterizar quiénes son las víctimas y quiénes los victimarios, a quiénes se les da voz, etc. Por lo tanto, este eje trata de visibilizar cómo los medios no tienen un rol neutral en este discurso, sino que son también productores de sentido común. Lo interesante de remarcar es que, si bien los artículos seleccionados refieren a diarios de diferente tenor político, y existe una heterogeneidad en su tratamiento, todos coinciden en la relevancia del tema; y en la imposición de la problemática como urgente en la agenda política. Por otro lado, si algunos medios incluyen a los ofensores también dentro de las víctimas en cuanto excluidos del sistema; de igual manera entienden la seguridad como aquellos delitos relacionados con las desprotecciones civiles, fundamentalmente aquellos que atentan contra la integridad física y la propiedad privada. En este sentido, también se hará hincapié en el lenguaje bélico con el cual se trata a la inseguridad (“guerra”, “batalla”, “lucha”, etc). En este marco, y desde posturas más autoritarias, se presenta en los medios a las clases populares (fundamentalmente los jóvenes pobres) como los otros, en contraposición a un “nosotros” victimizado.

En tercer lugar, ideamos un eje que tuviera que ver con el impacto del discurso hegemónico de la inseguridad sobre la transformación de lo urbano y las conductas de las personas. El objetivo aquí es que los alumnos puedan visibilizar cómo ciertos espacios son construidos como “zonas peligrosas”, y cómo modificamos nuestras propias conductas o movilidad en torno a nuestros

estereotipos internalizados. Aquí consideramos que es fundamental aclarar que nuestro objetivo no es negar que existan delitos callejeros, o que los mismos no estén relacionados con ciertos sectores vulnerables; sino desnaturalizar este lazo que parece “indisoluble”, y hacer presente la existencia de diferentes tipos de inseguridades. La actividad que imaginamos aquí (que aún no hemos implementado) consiste en la elaboración de un mapa, donde los estudiantes tienen un objetivo al que llegar, y deben trazar el recorrido que harían. La idea es que surjan lugares que evitarían, o por qué privilegiarían un camino por sobre otro (calles más iluminadas, policía, presencia de villas, zonas comerciales, etc). Como conclusiones, el cierre del taller hablaría sobre cómo aquellos prejuicios de los que venimos hablando permean nuestros movimientos, formas de actuar, de vivir y de relacionarnos con los otros en el medio urbano. Por otra parte, también es importante señalar la existencia de políticas públicas mediante las cuales el Estado interviene en este aspecto: instalación de cámaras de seguridad, patrullajes policiales, “senderos seguros”, etc. Por último, también consideramos fundamental trabajar en los talleres el tema de la violencia institucional. A partir de una actividad que incluye artículos sobre varios tipos de violencia, y donde los estudiantes deben responder quién ejerce esa violencia, qué derechos y de quiénes se ven vulnerados, etc. El objetivo de este eje es el de, luego de haber realizado un trabajo de deconstrucción del concepto de inseguridad, y habiendo tratado de señalar los diferentes tipos que existen, abocarnos a la identificación de la especificidad de la violencia institucional. En primer lugar, porque los propios destinatarios de nuestra intervención son potenciales víctimas de la misma. En segundo lugar, porque constituye un tipo de violencia muy compleja, que no refiere a transgresiones individuales, sino a patrones estructurales de violaciones de derechos. En este marco, vemos que nuestro taller se debe articular con una mirada más amplia en torno a la discriminación y la perspectiva de derechos; donde se trabaje especialmente la selectividad del sistema en torno a estas prácticas estructurales.

Al tiempo que elaboramos las herramientas pedagógicas y didácticas, comenzamos a indagar posibles espacios para la implementación del proyecto. La primera posibilidad se presentó en un colegio privado, pero habiendo concertado una fecha la institución manifestó problemas de tiempo por lo que la intervención fue suspendida. En consecuencia, se gestionó la articulación con la directora de otra escuela secundaria para llevar a cabo el proyecto en dos divisiones de segundo año. A pesar del traspie inicial que hubo con la docente a cargo, la experiencia resultó altamente satisfactoria. La actividad propuesta tuvo una buena recepción por parte de los jóvenes



pudiendo desarrollarse en su totalidad y con activa participación de los mismos. Al momento del cierre, en el cual explicamos la existencia de un discurso hegemónico en torno a la inseguridad el cual recorta el problema a una asociación de este con el delito callejero y los sectores populares, se generó un debate entre los chicos con respecto a los estereotipos formados socialmente en torno a dicha cuestión. A su vez, a pedido de la docente como recomendación pedagógica, se les propuso pensar entre todos qué otros hechos por fuera de los delitos comunes pueden clasificarse dentro del concepto inseguridad. Una vez finalizado el taller tuvimos un momento de reflexión junto a la docente en el cual nos dio algunas recomendaciones para perfeccionar la actividad en futuras intervenciones. De esta manera, el intercambio con la institución educativa resultó favorable, no solo por la posibilidad de “transferir” conocimientos a nuevos ámbitos sino también por la oportunidad del aprendizaje pedagógico que se nos presentó.

Es importante destacar que al momento de la escritura de esta ponencia nos encontramos en pleno desarrollo del proyecto, y que hemos podido implementar hasta la fecha sólo el primer eje descrito anteriormente. Es por esto que la reflexión sobre la experiencia de intentar transferir investigaciones o perspectivas teóricas académicas a los niveles medios es una experiencia viva, aún en desarrollo, y que todavía no ha desandado todas sus aristas.

Por último, quisiéramos presentar una breve reflexión acerca de lo que implica esta intervención respecto al problema de cómo darle una nomenclatura a la experiencia. La palabra que surge más fácilmente es la de “transferencia”, como un modo de transmitir los conocimientos construidos desde la universidad a la sociedad civil, en este caso a la escuela media. Sin embargo, nos interesa remarcar que no queremos con dicho concepto ubicarnos como sujetos de poder poseedores de la verdad absoluta, cuyo objetivo es transmitirlo a los alumnos. En este sentido, retomamos a Freire en su crítica a la educación “bancaria”, que supone un sujeto que narra y otro sujeto que oye. El primero tiene el monopolio de la verdad, como si fuera posible la existencia de tal o cual verdad. El que oye, no tiene más que escuchar el relato del que narra y aceptarlo como válido y como único discurso legítimo. El único rol que cumplen los educandos es el de recibir los depósitos de los depositadores, y aprender sin aprehender. No queremos simplemente “depositar” contenidos en la cabeza a los adolescentes, sino posibilitar que los estudiantes desarrollen su curiosidad, tornándose cada vez más crítica, y que produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores. Queremos una educación problemática, como una herramienta para la transformación social, para la liberación, para lo cual debe entablarse una relación

dialógica que supere la asimétrica relación educador- educando. El educador ya no es sólo el que educa, sino también aquel que es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa.

## **Bibliografía citada**

- CASTEL, R., (2004). La inseguridad social. ¿Qué es estar protegidos? Buenos Aires: Manantial.
- DALLORSO, N. y SEGUEZZO, G., (2014). “Inseguridad y política: el miedo como operador estratégico en las campañas electorales en Argentina”, Revista Comunicación y Sociedad. Universidad de Guadalajara. Aceptado para publicación en N° 24 (julio-diciembre 2015)
- DAROQUI, A., (2003). “Las seguridades perdidas”, Argumentos. Revista electrónica de crítica social. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- FOUCAULT, M., (2006). Seguridad, territorio, población. Curso en el College de France (1977 – 1978). Buenos Aires: FCE.
- FREIRE, P. (2014). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GARLAND, D., (2005). “La nueva cultura de control del delito”, en La cultura del control. Crimen y orden social en la sociedad contemporánea. Barcelona: Gedisa Editorial.
- RANGUGNI, V., (2004). “Reforma del Estado y Políticas de Control del Delito en la Argentina de los '90”, en Muñagorri y Pegoraro (comps.): La relación seguridad -inseguridad en centros urbanos de Europa y América Latina. Estrategias políticas, actores, perspectivas y resultados. Madrid: Oñati Proceedings, Editorial Dickinson.
- SANTOS, B. de S., (2003). “Los modos de producción del poder, del derecho y del sentido común”, en Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Volumen I Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. (Capítulo V)

## **Documentos de trabajo**

Diseño Curricular para la ES. Construcción de Ciudadanía. 1° a 3° año, disponible en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundariaciudadania.pdf>