.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Repositorio Digital Institucional

Tipo de documento: Tesis de Maestría

Título del documento: (In)seguridad y dispositivo escolar: el discurso pedagógico securitario en el nivel secundario (Provincia de Buenos Aires, 20062015)

Autores (en el caso de tesistas y directores):

Dara Paula Costas

Gabriela Seghezzo, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2021

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: http://repositorio.sociales.uba.ar/

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)
La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR

Repositorio Digital Institucional

.UBAsociales

Lic. Dara Paula Costas

(In)seguridad y dispositivo escolar. El discurso pedagógico securitario en el nivel secundario (Provincia de Buenos Aires, 2006-2015)

Tesis para optar por el título de Magister en Investigación en Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

Directora: Dra. Gabriela Seghezzo

Buenos Aires
2020

RESUMEN

En Argentina, desde la década del '90 la cuestión securitaria se vuelve un problema central de la agenda pública y de gobierno. Dicho problema emerge a partir de un entrecruzamiento de intervenciones mediáticas, políticas, académicas y de organizaciones de la sociedad civil que delimitan qué es y qué debe hacerse con la (in)seguridad. Entre estas definiciones del problema se vuelve predominante un discurso que asocia la (in)seguridad al delito callejero de los jóvenes de los sectores populares. En consecuencia, la centralidad que adquiere este discurso securitario relega otras formas de entender la cuestión securitaria y habilita la construcción de estereotipos discriminadores y el ejercicio de la violencia sobre estos jóvenes (Galvani et al. 2010).

Ahora bien, de acuerdo a los especialistas, durante el kirchnerismo (2003-2015) las políticas securitarias por momentos refuerzan dicho discurso securitario, como durante el 2004 con las denominadas *Leyes Blumberg*, y en otros se alejan, habilitando otras construcciones de sentido en torno a la (in)seguridad (Seghezzo y Dallorso 2016). En relación a esto último, se destaca la creación del Ministerio de Seguridad de la Nación (2010), desde el cuál emerge una discursividad que sostiene que la seguridad no es exclusivamente sinónimo de ausencia del delito, sino también un derecho de todos los ciudadanos y, en específico, de los jóvenes (Fiuza, 2018).

Por su parte, en el campo educativo, a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006), se desarrolla una reforma que considera a la educación como un derecho social a ser garantizado por el Estado y al estudiante como sujeto de derecho (Dusel, 2015). Asimismo, el nivel secundario se volvió obligatorio por primera vez en la historia del sistema educativo argentino, lo que permitió el acceso a la educación secundaria a jóvenes de los sectores populares que tradicionalmente habían sido excluidos de ella.

Pues bien, entre el 2006, año en que se promulga la Ley de Educación Nacional y el 2015, cierre del primer ciclo de gobiernos kirchneristas, identificamos que las políticas públicas securitarias y educativas tienen efectos potentes sobre los jóvenes, que son interpelados como sujetos de derecho y/o a controlar. Por ello, entendemos que es relevante analizar el entrecruzamiento que se produce entre los discursos securitarios y educativos en esta coyuntura.

El objetivo general de esta tesis es indagar el modo en que en el dispositivo escolar, en particular en el nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires, jurisdicción con mayor matrícula educativa de Argentina, se propone la enseñanza de la cuestión securitaria entre el 2006 y el 2015. Sostenemos que en este período se conforma lo que denominamos discurso pedagógico securitario, que es el efecto de conjunto de una multiplicidad de discursividades. Así, indagamos en los materiales producidos por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires donde identificamos una discursividad normativa, en los trabajos realizados por estudiantes y docentes para el *Programa Jóvenes y Memoria* a partir de los que caracterizamos la discursividad áulica, en el mercado de libros de texto para el nivel secundario, cuyos materiales nos permiten hablar de una discursividad editorial y en los materiales educativos producidos por el Ministerio de Seguridad de la Nación, en los que nos basamos para caracterizar la discursividad ministerial. De este modo, para analizar los sentidos presentes en el discurso pedagógico securitario utilizamos una metodología basada en la mirada arqueológica foucaultiana, que nos permitió analizar en profundidad nuestro *corpus* compuesto por documentos legales y curriculares, libros de texto, producciones artísticas, instructivos, cuadernos didácticos con secuencias de actividades, clases virtuales y entrevistas a informantes clave.

En la introducción analizamos la emergencia de este discurso pedagógico securitario y en los capítulos uno a cuatro la especificidad de cada una de las discursividades que lo componen, identificando los significantes y modalidades de argumentación que las caracterizan, su contexto de producción y su vínculo con las restantes discursividades. Por último, en la conclusión afirmamos que el discurso pedagógico securitario como efecto de conjunto tiene una serie de características. En primer lugar, tiene una morfología particular: los enunciados que lo componen se elaboran en el registro del género pedagógico, atendiendo a que sus destinatarios finales son los estudiantes para quiénes la cuestión securitaria es un contenido a aprender. En segundo lugar, se construye a partir de la premisa de que los jóvenes son sujetos de derecho y por ello se reconocen los intereses de los estudiantes en los contenidos escolares propuestos y se los invita a posicionarse en tanto ciudadanos respecto a la (in)seguridad como problema. En tercer lugar, en los recursos didácticos sugeridos y/o empleados para la enseñanza de la (in)seguridad predomina una mirada crítica hacia otros discursos securitarios como el mediático, el político, el académico y el de organizaciones de la sociedad civil. Y por último, en cuarto lugar, afirmamos que la cuestión securitaria es definida en relación con cuatro significantes clave: la desigualdad social,

la estatalidad, los derechos y el espacio público. En este discurso pedagógico securitario se entiende que el orden social es marcadamente desigual y por ello conflictivo y ello influye visiblemente en los sentidos que se construyen en torno al problema de la (in)seguridad. Atendiendo a lo anterior, el Estado es un actor central en el discurso pedagógico securitario, ya sea porque se cuestiona su accionar o porque se demanda una mayor intervención respecto a la cuestión securitaria. A su vez, se sostiene que la seguridad es un derecho de los ciudadanos y en particular, de los jóvenes, aunque no haya acuerdo entre las discursividades respecto al alcance de este derecho. Por último, la (in)seguridad aparece fuertemente asociada al espacio público, especialmente a las territorialidades populares que, según el caso, hay que proteger y/o controlar.

Finalmente, pero en relación con lo anterior, concluimos que en el discurso pedagógico securitario predomina una crítica a la asociación (in)seguridad-delito-juventud y pobreza, que permite que en el dispositivo escolar se desestabilicen las definiciones de la cuestión securitaria que tienen efectos violentos sobre los jóvenes de los sectores populares.

ABSTRACT

In Argentina, since the 1990s, the security issue has become a central problem on the public and government agenda. This problem emerges from a crossover of media, political, academic and civil society organizations interventions that define what is and what should be done with (in)security. Among these definitions of the problem, a discourse that associates (in)security with street crime of young people from the popular sectors becomes predominant. Consequently, the centrality that this security discourse acquires relegates other ways of understanding the security issue and enables the construction of discriminatory stereotypes and the exercise of violence against these young people (Galvani et al. 2010).

Now, according to specialists, during Kirchnerism (2003-2015) security policies sometimes reinforce that security discourse, as during 2004 with the so-called Blumberg Laws, and some other times they move away, enabling other constructions of meaning around (in)security (Seghezzo and Dallorso 2016). In relation to the latter, the creation of the Ministry of National Security (2010) stands out, from which a discursiveness emerges that argues that

security is not exclusively synonymous with the absence of crime, but also a right of all citizens and, specifically, of young people (Fiuza, 2018).

For its part, in the educational field, from the promulgation of the National Education Law No. 26,206 (2006), a reform is developed that considers education as a social right to be guaranteed by the State and the student as subject of law (Dusel, 2015). Likewise, the secondary level became compulsory for the first time in the history of the argentinian educational system, which allowed access to secondary education for young people from the popular sectors who had traditionally been excluded from it.

Well, between 2006, the year in which the National Education Law was enacted, and 2015, the closing of the first cycle of kirchnerist governments, we identified that public security and educational policies have powerful effects on young people, who are challenged as subjects of right and/or to control. Therefore, we understand that it is relevant to analyze the intersection that occurs between security and educational discourses at this juncture.

The general objective of this thesis is to investigate the way in which in the school dispositive, in particular at the secondary level of the Province of Buenos Aires, jurisdiction with the highest educational enrollment in Argentina, the teaching of the security issue is proposed between 2006 and 2015. We maintain that in this period what we call pedagogical security discourse is formed, which is the overall effect of a multiplicity of discursivities . Thus, we have inquired the materials produced by the General Directorate of Culture and Education of the Province of Buenos Aires where we identified a normative discursivity, in the works carried out by students and teachers for the Youth and Memory Program from which we characterize classroom discursivity , and in the textbook market for the secondary level, whose materials allow us to speak of an editorial discursivity and in the educational materials produced by the Ministry of National Security, on which we base to characterize ministerial discursivity. In this way, to analyze the meanings present in the security pedagogical discursivity we used a methodology based on the Foucauldian archaeological gaze, which allowed us to analyze in depth our corpus composed of legal and curricular documents, textbooks, artistic productions, instructions, didactic notebooks with sequences of activities, virtual classes and interviews with key informants.

In the introduction we analyze the emergence of this security pedagogical discourse and in chapters one to four the specificity of each of the discursivities that compose it, identifying the

signifiers and modes of argumentation that characterize them, their context of production and their link with the rest discursivities. Finally, in the conclusion we affirm that the security pedagogical discourse as an overall effect has a series of characteristics. In the first place, it has a particular morphology: the statements that compose it are elaborated in a pedagogical genre record, taking into account that its final recipients are the students for whom the security issue is a content to learn. Second, it is built from the premise that young people are subjects of law and therefore the interests of students in the proposed school contents are acknowledged and they are invited to position themselves as citizens with respect to (in)security as problem. Third, in the didactic resources suggested and / or used for the teaching of (in)security, a critical look at other security discourses such as media, political, academic and civil society organizations predominates. And finally, in fourth place, we affirm that the security issue is defined in relation to four key signifiers: social inequality, statehood, rights, and public space. In this security pedagogical discourse it is understood that the social order is markedly unequal and therefore conflictive and this visibly influences the senses that are built around the problem of (in)security. Considering the foregoing, the State is a central actor in the security pedagogical discourse, either because its actions are questioned or because a greater intervention is demanded regarding the security issue. In turn, it is argued that security is a right of citizens and, in particular, of young people, although there is no agreement between the discursivities regarding the scope of this right. Finally, (in)security appears strongly associated with public space, especially with popular territorialities that, depending on the case, must be protected and / or controlled.

In the end, but in relation to the above, we conclude that in the security pedagogical discourse a criticism of the association (in)security- crime- youth and poverty predominates, which allows the definitions of the security issue that have effects to be destabilized in the school dispositive violent on the youth of the popular sectors.

I. INTRODUCCIÓN **10**

a) Planteo del problema 10

1) La cuestión securitaria en Argentina 11

2) La reforma educativa durante el kirchnerismo 23

3) La emergencia de la (in)seguridad como problema en la escuela secundaria 32

b) Coordenadas teórico-metodológicas 36

c) Breve descripción del recorrido 46

II. CAPÍTULO 1: LA POLÍTICA CURRICULAR OFICIAL COMO COPRODUCTORA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO SECURITARIO **50**

a) El marco normativo de la reforma educativa 50

b) Antecedentes: el Diseño Curricular de la asignatura Derechos Humanos y Ciudadanía de la Provincia de Buenos Aires 60

c) La (in)seguridad en el diseño curricular de Construcción de Ciudadanía 65

1) La violencia hacia los jóvenes como una continuidad histórica 72

2) La crítica al discurso securitario de los medios de comunicación 77

3) Los jóvenes como sujetos políticos 83

III. CAPÍTULO 2: LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES COMO COPRODUCTORES DEL DISCURSO PEDAGÓGICO SECURITARIO **91**

a) El *Programa Jóvenes y Memoria* de la Provincia de Buenos Aires 91

b) Las producciones áulicas sobre la cuestión securitaria 98

1) Primera matriz argumentativa: *el miedo a los otros* 100

2) Segunda matriz argumentativa: *los jóvenes como sujetos de derecho* 124

IV. CAPÍTULO 3: EL MERCADO EDITORIAL COMO COPRODUCTOR DEL DISCURSO PEDAGÓGICO SECURITARIO **157**

a) Características de los libros de texto y del mercado editorial escolar en Argentina 157

b) Antecedentes: la crítica a la violencia policial en los libros producidos en el marco de la Ley Federal de Educación 162

c) La (in)seguridad: ¿delito, derecho o construcción social? 171

V. CAPÍTULO 4: EL MINISTERIO DE SEGURIDAD COMO COPRODUCTOR DEL DISCURSO PEDAGÓGICO SECURITARIO 200

a) Dos prioridades en la agenda del Ministerio de Seguridad: el control político de las fuerzas de seguridad y la participación comunitaria 200

b) Antecedentes: Las producciones educativas para la formación de las fuerzas de seguridad y para las organizaciones sociales 207

c) La seguridad como derecho y como responsabilidad: la formación de ciudadanos en el nivel medio.....221

1) La definición de la (in)seguridad: entre las conflictividades y los delitos 225

2) La construcción de la seguridad desde la corresponsabilidad: la policía y la ciudadanía 236

3) La escuela: un agente ineludible en la construcción de una seguridad ciudadana y democrática 255

VI. CONCLUSIÓN 269

a) La emergencia y consolidación del discurso pedagógico securitario 269

b) Alcances de la criticidad del discurso pedagógico securitario.....276

VII. BIBLIOGRAFÍA 289

Agradecimientos

A la Universidad pública, gratuita y de calidad. A la Facultad de Ciencias Sociales que me formó en las carreras de grado y posgrado, a todos sus docentes. Al INFOD y a la UNIPE que me dieron herramientas valiosísimas en el campo de educación y me animaron a formarme en plena vorágine personal y laboral.

A Gabriela, quién con mucha precisión, paciencia y cuidado me fue guiando a lo largo de este trabajo. Confiaba en que hacer la tesis me iba a suponer aprendizajes importantes y ella lo confirmó. Una alegría haber transitado este recorrido con una persona tan profesional, comprensiva y atenta.

A Juan porque me abrió un mundo distinto. Casi finalizando la carrera me hizo dar cuenta que no estaba pensando como socióloga, que se me estaba escapando algo muy importante.

A Julieta y a Andrea, ya que cada una desde su lugar, me convencieron una y otra vez de que esta tesis valía la pena.

A todos aquellos con los que comparto y compartí la escuela, espacio que defendemos con todo lo que tenemos a nuestro alcance. En especial a los Guisitos y a los del Huergo, con los que nos unen muchas otras cosas. También a los estudiantes, que año a año me confirman que juntos pensamos más y mejor.

A mis amigos de siempre por la risa, los abrazos y las mejores conversaciones. La certeza tranquilizadora de que van a estar ahí hace que me anime a asumir desafíos, porque no importa cuál sea el resultado, ustedes siempre van a saber acompañar. En particular a Iván, por su forma de expresar cariño a la distancia.

A mi familia que a lo largo de los años supo armar una red enorme a mí alrededor. Su presencia es siempre sinónimo de buena energía.

A mis hermanos, mi horizonte. Moni, la mejor hermana mayor que uno podría tener, ejemplo de compromiso con la ciencia y cariño infinito en una sola persona. Ale como el sinónimo de que hay que jugársela por lo que uno quiere; me enseñó que los caminos de los demás no necesariamente tienen que ser los nuestros.

A mi mamá, mi refugio. De ella aprendí que cuando algo vale la pena no se bajan los brazos. Y a Guido: “no alcanzan las palabras cuando lo que hay que decir desborda el alma”.

I. INTRODUCCIÓN

a) Planteo del problema

En esta tesis abordamos la emergencia y consolidación de un discurso pedagógico securitario en el nivel secundario, entre el 2006 y el 2015, en la provincia de Buenos Aires. Entendemos que dicho discurso es el efecto de conjunto de una serie de discursividades que emergen en el dispositivo escolar para explicar a la (in)seguridad[1] como problema. En este sentido, afirmamos que el discurso pedagógico securitario es el resultado del modo en que una serie de coproductores proponen enseñar dicho problema. El primero de ellos es la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, quién define la política curricular oficial. El segundo son los estudiantes y docentes, que en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, también construyen una forma de explicar la cuestión securitaria. El tercer coproductor de este discurso es el mercado editorial escolar, es decir las empresas de producción de libros de texto para el nivel secundario en Argentina. Y por último, el cuarto es el Ministerio de Seguridad de la Nación, que produce material didáctico para el nivel medio, y lo difunde en la Provincia de Buenos Aires, como parte de su estrategia de gobierno de la seguridad. Como veremos a lo largo de este trabajo, cada uno de los coproductores construye a la (in)seguridad como problema de un modo particular. Pero a su vez, identificamos una serie de regularidades entre estas discursividades, que nos permiten afirmar que, en este período, se consolida un discurso pedagógico securitario, que presenta una singularidad en relación a otros discursos que problematizan la cuestión securitaria.

Ahora bien, este discurso no se constituye en el vacío, sino que emerge en una coyuntura particular en la que confluyen principalmente dos cuestiones. Por un lado, entre el 2006 y el 2015 se produjo una disputa por la construcción de sentidos acerca de la (in)seguridad como problema y su posible solución. Y por el otro, en los años mencionados, el dispositivo escolar, especialmente en el nivel secundario, atravesó importantes transformaciones. En este sentido, en relación a la primera, creemos necesario explicar la emergencia y la consolidación de la

[1]Indagar en la cuestión de la "inseguridad" implica, necesariamente, un replanteo crítico de su reverso constitutivo, es decir, la "seguridad". Es por ello que preferimos hablar de (in)seguridad para dar cuenta de la imbricación constitutiva que se establece entre ambos términos, afirmando que la definición de la categoría supone su *otro* opuesto (Galvani Et Al, 2010).

(in)seguridad como problema público en Argentina y los efectos del discurso securitario dominante sobre la sociedad, pero especialmente sobre los jóvenes de las clases populares. Y respecto a la segunda, queremos dar cuenta del modo en que se reconfiguró el dispositivo escolar, que también tiene a los jóvenes como uno de sus principales destinatarios. Consideramos entonces, sumamente relevante analizar el entrecruzamiento que se produce entre estas dos cuestiones que tienen efectos potentes sobre la juventud ya que es la condición de posibilidad de lo que denominamos discurso pedagógico securitario. Una vez, planteadas las condiciones de emergencia de dicho discurso pedagógico securitario podremos definir las características que lo dotan de una singularidad que lo distingue de otros discursos que problematizan la (in)seguridad. A continuación, comenzaremos con el desarrollo de este planteo.

1) La cuestión securitaria en Argentina

Es importante situar la configuración de la (in)seguridad como un problema público en Argentina en la década del ´90, en el marco del neoliberalismo (Sozzo, 1999; Pegoraro, 2003; Kaminsky, 2005; Isla, 2007; Daroqui, 2009; Kessler, 2009; Martini et al, 2009; Rangugni, 2009; Calzado y Vilker, 2010; Galvani et al. 2010; Zaffaroni, 2011; Ayos y Dallorso, 2011; Lorenc Valcarce, 2011). En este punto seguimos a Pereyra (2013), quién sostiene que un problema público es el efecto de las intervenciones y acciones en torno a un fenómeno que es dado por supuesto por parte de determinados actores sociales. Es decir, la confluencia de estas intervenciones y la estabilización de un modo de comprender un asunto es lo que permite la configuración de un problema público. Dichos problemas, una vez consolidados, son centrales en términos políticos dado que son objeto de debates donde se define qué es lo que hay que hacer para actuar sobre ellos y quiénes deben hacerlo.

En Argentina existen numerosos trabajos que reflexionan sobre las configuraciones de sentido de la (in)seguridad en diversos campos sociales, como el de los medios de comunicación (Arfuch,1997; Calzado, 2006; Vilker, 2007; Martini et al., 2009; Ortiz Maldonado, et. al, 2010), el campo político (Calzado y Van den Dooren, 2009;Anitua, 2010;Galvani et. al., 2010; Rios et.al, 2010), el campo académico (Galeano, 2005; Kaminsky, 2005; Seghezzo, 2013), y sobre los modos en que el campo de las organizaciones de la sociedad civil se problematiza esta cuestión (Calzado y Vilker, 2010; Sosa, 2011; Murillo 2008). Pero aún no se ha abordado el modo en que

se construyen sentidos securitarios en el dispositivo escolar y su vínculo con los restantes campos mencionados.

Así, en esta tesis afirmamos que la (in)seguridad emerge a partir del entrecruzamiento de intervenciones mediáticas, políticas y académicas que la enuncian como un problema dado sobre el que se debe llamar la atención, intervenir y solucionar. Es decir, en lugar de entender a la (in)seguridad como una problemática que suscita diversas interpretaciones, sostenemos que es el efecto de dichas intervenciones que la configuran como problema público (Galvani, Et. Al, 2010). Pese a que los enunciados de los campos mencionados no son homogéneos, de acuerdo a algunos autores existe un discurso hegemónico que liga la (in)seguridad a los delitos callejeros y a la protección de ciertos bienes y grupos sociales en el espacio público. Así, esta definición de la cuestión securitaria, y su ponderación como uno de los problemas fundamentales del orden social, contribuye a la masiva exclusión de los sectores populares (Dallorso, 2014; Seghezzo y Dallorso 2016).

Uno de los principales efectos de esta definición hegemónica de la cuestión securitaria es que invisibiliza otro tipo de delitos y vulneraciones. Esto se manifiesta en la menor visibilidad pública de otros delitos, como los perpetrados por las clases dominantes. Así, delitos como la evasión impositiva, el fraude y el crimen organizado quedan invisibilizados o son tolerados porque se considera imposible su erradicación (Pegoraro, 2010). Lo mismo ocurre con los ilegalismos llevados a cabo por las fuerzas de seguridad en el ejercicio de sus funciones (Font, 1999; Sozzo, 2000; Sain, 2002, 2004, 2008; Isla y Miguez, 2003; Binder, 2004; Kessler, 2008; Palmieri y Wagmaister, 2009). Como así también, desde este discurso hegemónico, se hace foco en las desprotecciones individuales, en lugar de las desprotecciones sociales, lo que oculta la vulneración de derechos sociales característica del neoliberalismo, donde la mayor parte de la población no accede a las condiciones mínimas para garantizar una vida digna (Castel, 1997; Rangugni, 2010).

Asimismo, pueden identificarse otros efectos de este discurso hegemónico securitario. Se evidencia una ruptura de solidaridades, debido a la difusión de miedos que suscitan comportamientos individualizantes y se desarrollan formas de escapar a los peligros del encuentro con los otros en la vía pública, como el ocio mercantilizado que le permite a una parte de la población distenderse en lugares privados (Dallorso y Seghezzo, 2016). Como resultado, estos procesos producen una ciudad fragmentada, con espacios de permanencia y circulación

segmentados de acuerdo a la pertenencia socioeconómica (Reguillo, 2003; Carman, 2006) y se generan negocios vinculados con la seguridad de altísima rentabilidad, como la instalación de cámaras, alarmas y garitas de seguridad que funcionan las veinticuatro horas (Lorenc Valcarce, 2011; Rodriguez Alzueta, 2013).

Por último, esta enunciación hegemónica de la cuestión securitaria, refuerza estereotipos sociales y asienta prejuicios basados en una asociación entre delito callejero y pobreza que provocan la estigmatización de los jóvenes varones de los sectores populares (Ayos y Dallorso, 2011; Gingold, 1997; Tiscornia, Eilbaum y Lekerman, 2001; Daroqui y Guemureman, 2004; Sozzo, 2004; Tiscornia y Pita, 2005; Tiscornia, 2008; Montero, 2010), cuestión fundamental para el desarrollo de esta tesis, como veremos más adelante. Como consecuencia, estos discursos legitiman la intervención, en muchas ocasiones violenta, sobre una población a la que se considera peligrosa (Galvani, et.al, 2010; Gingold, 1997; Pegoraro, 1997; Tiscornia, 2004, 2008, 2009; Corti, 1999; Martínez, 2002; Sozzo, 2002, 2005; Daroqui y Guemureman, 2004; Eilbaum, 2004; Pita, 2005; Rangugni, 2004; Daroqui, 2009).

Esta asociación entre delito y pobreza se hace presente incluso cuando se recurre a estrategias de intervención menos violentas como las vinculadas a la prevención comunitaria o "nueva prevención". Se conoce con este nombre a las políticas públicas que se diseñan con la intención de prevenir el delito antes de que ocurra, en lugar de privilegiar el accionar del sistema penal *post facto*. En este marco, se promueven intervenciones sobre el espacio público como el uso de cámaras, el incremento de la iluminación callejera o las patrullas vecinales para reforzar la vigilancia ante el delito. El propósito es que quiénes tengan intenciones de delinquir se vean disuadidos por este tipo de medidas. De acuerdo a algunos autores, en esta solución no tradicional del delito también se consolida la asociación entre (in)seguridad y delitos cometidos por los sectores populares, ya que las intervenciones propuestas sólo se encuentran dirigidas a combatir el delito callejero llevado a cabo por estos sectores. Esto a su vez refuerza la separación espacial y simbólica de los sectores medios y altos a las que hay que proteger de los populares que son catalogados como "sujetos peligrosos" (Murillo, 2008; Aimar, 2008; Sozzo, 2008).

Esto último también caracteriza a los dispositivos penales destinado a los menores de edad, en los que pese a que formalmente se postulan objetivos socioeducativos, su lógica institucional los impulsa a constituirse en espacios de exclusión de los sectores populares donde se privilegia el castigo por sobre la educación (Alfieri y Olmos, 2009). De este modo, en estos

tipos de intervenciones contra el delito, se refuerza la desigualdad social y la vulneración de derechos, lo que debilita la sociabilidad democrática.

La política securitaria de la Provincia de Buenos Aires a lo largo de la década de los noventa y hasta los primeros dos años del nuevo milenio, tuvo un carácter primordialmente punitivista (Fuentes, 2005; Sozzo, 2007; Saín, 2008b; Gutiérrez, 2011; Camou, Antonio y Moreno, 2005). Como un hito de este período se señala la campaña electoral de 1999, fuertemente atravesada por la retórica de la "tolerancia cero". La frase "hay que meterle bala a los delincuentes" enunciada por Carlos Ruckauf, candidato a la gobernación de la provincia, es una expresión contundente de dicha retórica (Rangugni, 2009; Colombo, 2011). Así, Sozzo (2007) describe a este período como una "ola de populismo penal" en la que se multiplican discursos que proponen el endurecimiento del sistema penal para combatir el delito de los sectores populares.[2] Pese al predominio del discurso de la ley y el orden en materia securitaria, a partir de 1997 se destaca la gestión de León Arslanián, nombrado Ministro de Seguridad y Justicia por el gobernador Eduardo Duhalde, con la intención de producir un cambio de rumbo en materia securitaria tras la crisis desatada por el asesinato del periodista José Luis Cabezas.[3] Bajo su gestión se llevaron a cabo reformas penales y policiales, afines con los discursos garantistas y críticos de la autonomía policial[4] (Constantino, 2016). Dicha gestión es seguida por el triunfo electoral de Carlos Ruckauf en 1999, quién continúa con sus intervenciones públicas a favor de la

[2]Las cifras en los índices de encarcelamiento confirman la hipótesis de la inflación punitiva en esta etapa. En efecto, en el período 1990-2002 el crecimiento en las tasas de encarcelamiento en el ámbito federal fue de 97,54%, viéndose casi duplicada la cantidad de presos en estos años. A su vez el porcentaje de presos sin condena se fue incrementando llegando a ser del 58% en 2002. En la Provincia De Buenos Aires, el salto más importante se produce entre 1999 y 2000, en el marco de esta ola de populismo penal, cuando la población encarcelada incrementó un 22% (CELS, 2003)

[3]José Luis Cabezas fue un periodista argentino asesinado en 1997, poco tiempo después de haber publicado unas fotos del empresario Alfredo Yabrán acusado de corrupción. Los imputados por su muerte fueron el Jefe de Seguridad del empresario, los miembros de una banda criminal conocidos como "Los horneros" y los policías Sergio Camaratta, Aníbal Luna y Gustavo Prellezo de la Policía Bonaerense, cómplices por haber "liberado la zona". Fue un hecho que tuvo una enorme trascendencia pública y la figura de Cabezas se convirtió en el emblema de la lucha por la libertad de prensa.

[4] En este marco, la legislatura provincial aprobó y sancionó en julio las leyes 12.154, Ley Provincial de Seguridad Pública y la 12.155 Ley de Organización de las Policías de la Provincia de Buenos Aires. A partir de la primera, se proponía una definición integral de la seguridad que la alejaba de su definición exclusiva en términos de delito y con la segunda se propuso descentralizar la institución policial y subordinarla al gobierno de autoridades civiles. Como parte de estas reformas también comenzó a funcionar el Consejo de la Magistratura y el sistema acusatorio, transformando sustancialmente la administración de la justicia (Arslanian, 2005). No obstante, el gobernador Duhalde interrumpió este ciclo reformista, debido a las presiones de los intendentes y otros miembros del Partido Justicialista al que pertenecía, de los medios de comunicación y de Ruckauf, candidato a gobernador de Buenos Aires en las elecciones de 1999 al que respaldaba (Constantino, 2016).

mano dura y logra cumplir buena parte de sus promesas punitivas de campaña a partir de una serie de modificaciones legales.[5]

Como señalamos anteriormente, el discurso de la (in)seguridad emerge a mediados de la década del noventa en el marco de una coyuntura política de carácter neoliberal. Ahora bien, en tanto el problema a abordar en esta tesis surge entre el 2006 y el 2015, nos interesa caracterizar los vaivenes del discurso securitario en este contexto político. En este sentido, la crisis general del neoliberalismo, que se produjo entre los años 2001-2002, provocó un importante cambio en la orientación política del gobierno del país. A partir del 2003, el gobierno de Néstor Kirchner[6] inauguró un nuevo ciclo político que continuó con la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner[7], que se mostró muy crítico de las políticas sociales y económicas de los gobiernos previos, que tuvieron como consecuencia la pauperización de las condiciones de vida de buena

[5]En Marzo del 2000 promulgó la ley 12.405 que reformaba el Código Procesal Penal, ampliando las facultades policiales para practicar requisas, estableciendo la legalidad de los operativos de control, popularmente denominadas *razzias*, sin necesidad de causa que los motive y el derecho y la validez judicial del interrogatorio policial a detenidos. En diciembre del mismo año la legislatura aprobó la Ley 12.543 de Reforma del Código de Ejecución Penal a partir de la cual se prohibieron las salidas transitorias de readaptación y las medidas de penas alternativas para condenados por determinados delitos (Constantino, 2016).

[6]Néstor Carlos Kirchner fue un abogado, político argentino y presidente de la Nación Argentina entre el 25 de mayo de 2003 y el 10 de diciembre de 2007. Estudió abogacía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, donde en 1974 conoció a Cristina Fernández, quién en el 2007 lo sucedería en la presidencia. Durante sus años de estudiante militó en la Federación Universitaria de la Revolución Nacional y en la Juventud Universitaria Peronista. En 1987 ganó las elecciones a intendente de la ciudad de Río Gallegos, encabezando la lista del Frente para la Victoria Santacruceña, lo que le granjeó suficiente apoyo para ser electo en 1991 gobernador de su provincia, Santa Cruz, por el 61 % de los votos.

Durante el menemismo el gobernador y su esposa, entonces legisladora provincial, pertenecían al Peronismo Renovador, cuyo referente a nivel nacional era Antonio Cafiero. Se opusieron al proyecto relacionado al litigio del Campo de Hielo Patagónico Sur, la privatización de Aerolíneas Argentinas, el Pacto Fiscal II, la Reforma Laboral y la Ley de Hidrocarburos.

En las elecciones presidenciales de 2003, Kirchner encabezó la lista del Frente para la Victoria. Obtuvo el segundo lugar con el 22,24 % de los votos. Accedió a la presidencia luego de que su oponente Carlos Menem renunciara a la segunda vuelta electoral.

En las elecciones de 2009 obtuvo una banca en la Cámara de Diputados, por la provincia de Buenos Aires. Ese año también fue electo presidente del Partido Justicialista. Durante la primera presidencia de su esposa acompañó como legislador y referente político sus decisiones de Gobierno. También fue electo secretario general de la Unasur. En el 2010 falleció a los 60 años.

[7]Cristina Fernández de Kirchner fue presidenta de la Nación Argentina durante dos mandatos, desde el 10 de diciembre de 2007 hasta el 9 de diciembre de 2015. Su primer cargo electivo lo obtuvo en 1989 como diputada provincial de Santa Cruz. En 1995, Cristina Fernández fue elegida senadora nacional por la misma provincia, mientras Néstor Kirchner era gobernador. Permaneció en el cargo hasta el 3 de diciembre de 1997 en que, ya electa diputada nacional por la provincia Santa Cruz, renunció por sus diferencias con el bloque del Partido Justicialista al que pertenecía. Volvió al Senado en 2001 y asumió la presidencia de la Comisión de Asuntos Constitucionales. Se mantuvo en el cargo hasta 2005 donde fue elegida también senadora nacional pero por la provincia de Buenos Aires, cargo que desempeñó hasta asumir la primera magistratura en el 2007. En 2017 presentó su nueva coalición electoral, Unidad Ciudadana, y fue elegida senadora nacional por la minoría bajo esta nueva coalición. En las elecciones presidenciales de 2019 resultó electa vicepresidenta de la Nación con mandato desde el 10 de diciembre de 2019 al 9 de diciembre de 2023.

parte de la población. En contraposición al período anterior, desde el gobierno comenzó a revalorizarse el rol del Estado, en tanto promotor de políticas públicas de carácter inclusivo y de reconocimiento de derechos (Pautassi, 2010). Muchas de ellas como la Asignación Universal por Hijo, una nueva ley que castiga el Trabajo infantil, la legalización del matrimonio igualitario, la Ley de identidad de género, el endurecimiento de las penas para los delitos enmarcados en la violencia de género y de trata de personas y la Ley de empleo doméstico, redujeron el impacto de la desigualdad social sobre los sectores populares y las minorías (Danani, 2013; Repetto y Dalmasetto, 2011).

No obstante los cambios mencionados, en esta nueva coyuntura el discurso hegemónico securitario y sus efectos continuaron desplegándose.[8] Pero a su vez, otros sentidos en torno a la (in)seguridad como problema público se hicieron presentes. Desde la bibliografía especializada, se reconoce que pese a la modificación de las coordenadas políticas, los gobiernos kirchneristas mantuvieron una relación pendular con el discurso hegemónico securitario. Por momentos se distanciaron pronunciadamente, pero en otros lo avalaron y se mantuvieron sus efectos expulsivos sobre los sectores populares (Dallorso y Seghezzo, 2016; Sain, 2011; Sozzo; 2015, 2016).

A partir de algunos los autores que trabajaron el modo en que se abordó la cuestión securitaria durante los gobiernos kirchneristas, podemos identificar cuatro momentos donde se pueden reconocer acercamientos y distanciamientos con el discurso hegemónico securitario. Siguiendo a Saín (2011), el primero es entre el 2003-2004 y se caracteriza por presentar una fuerte distancia con el modo en que los gobiernos neoliberales previos entendían a la (in)seguridad como problema. Uno de los principales elementos de esta discursividad emergente es, precisamente, la asociación entre el aumento del delito y el incremento de la pauperización social que se había producido durante los años noventa. Pero a diferencia de la asociación que se hace desde el sentido común securitario, se problematizan las causas sociales e históricas de la (in)seguridad. Este distanciamiento con el discurso hegemónico securitario también se hace evidente en tanto durante este período desde el gobierno no aparecen propuestas de intervención punitiva, como el uso de fuerzas represivas o el incremento de las sanciones penales para solucionar el problema del delito (Sozzo, 2016). Incluso, desde la esfera gubernamental se

[8]En relación a esta caracterización, Sozzo (2016) señala a modo de indicador, que la tasa de encarcelamiento durante el período 2002-2013, fue menor que durante el menemismo, pero creció en un 24% en el total del país.

limitan las áreas de incumbencia del accionar policial, en tanto se afirma que las protestas sociales entendidas como expresión de problemáticas sociales, no tienen que ser reprimidas sino que deben ser resueltas a través de instrumentos políticos (Saín, 2011).

Asimismo, en estos primeros años de gobierno kirchnerista la policía es objeto de múltiples intervenciones dirigidas a solucionar el problema de la corrupción policial y del autogobierno de las fuerzas (Saín, 2007). En este marco, se interviene estatalmente sobre su estructura desplazando a miembros de la cúpula y a cientos de oficiales de la Policía Federal Argentina imputados por delitos (Sain, 2011; Rangugni 2010).

También, en estos años se produce un acercamiento del gobierno a los organismos de derechos humanos, gracias al inicio de un proceso de juzgamiento de los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura militar y la promoción de políticas de memoria (Andriotti Romanin, 2012; Ohanian; 2012). Este vínculo con los organismos de derechos humanos se consolidará en el posterior despliegue de una gramática de derechos humanos que caracterizó a muchas de las políticas públicas implementadas por el gobierno nacional, especialmente en el campo securitario (Fiuza, 2018) y educativo (Southwell, 2020). Como veremos en esta tesis, dicha gramática tendrá un especial impacto en la discursividad editorial y en la ministerial, que retomarán la centralidad de los derechos humanos en la enseñanza de la cuestión securitaria, como veremos en los capítulos tres y cuatro de esta tesis; aunque no deja de estar presente en las discursividades pedagógicas analizadas en los capítulos uno y dos.

En la Provincia de Buenos Aires, durante este período se produce una segunda experiencia de gobierno político de la policía. En el 2002, en el marco de la gobernación de Felipe Solá, quién buscó alinearse con la política securitaria a nivel nacional, se inició una reforma policial encarada por Juan Pablo Cafiero y Marcelo Saín, quiénes se encontraban a cargo del Ministerio de Seguridad de la Provincia. Se trata de una iniciativa que si bien no tuvo más de un año de duración, por la presiones de los intendentes justicialistas y otros miembros del partido que provocaron la renuncia de la cúpula ministerial, de acuerdo a Constantino (2016) demuestra la recurrencia de los intentos por llevar adelante un modelo de control político de las fuerzas de seguridad en la Provincia de Buenos Aires.

Este momento de la política securitaria kirchnerista que es caracterizado por Saín (2011) como "progresista", se interrumpe en marzo del 2004 a partir del asesinato de Axel Blumberg[9], mojón que inaugura una nueva etapa que se contrapone marcadamente a la anterior, en tanto se produce un giro conservador en el discurso securitario del gobierno (Guagnini, 2005; Calzado 2006; Murillo, 2008; Calzado y Van den Dooren, 2009). De acuerdo a Sozzo (2016), durante este período se abre una segunda "ola de populismo penal", donde parte de la sociedad civil movilizada clama por la aplicación de la "mano dura". En este sentido, Murillo (2008) sostiene que los pedidos de justicia por Axel dieron origen a una serie de movilizaciones que exigían un aumento de las políticas represivas, reivindicando el lugar de la víctima, y sus familiares, como autoridad moral.

Este aumento de la punitividad en respuesta a la exigencia de justicia desde las calles, tuvo como consecuencia el refuerzo de la asociación entre delincuentes y sectores populares y la deslegitimación de los expertos y funcionarios judiciales señalados peyorativamente como "garantistas", porque defendían los derechos de los acusados (Murillo, 2006). También conllevó al aumento de los niveles de punitividad en Argentina, tanto a nivel nacional como en la Provincia de Buenos Aires, gracias a la aprobación de una serie de medidas que incrementaron las penas para ciertos delitos (Leyes 13.177 y 13.183) y redujeron el acceso a derechos, como la libertad condicional, la excarcelación, las salidas transitorias y la libertad asistida (Sozzo, 2016; CELS, 2008). No obstante, en este mismo período León Arslanian vuelve a ser designado como Ministro de Seguridad de la Provincia. En este contexto, el ministro propone una nueva reforma en la política securitaria dirigida a profundizar los avances de su gestión anterior. Así, se promulgan nuevas normas como las leyes N° 13.201, 13.202 y 13.482 para reorganizar la administración del sistema policial y penal bonaerense (Arslanian y Duval, 2008).[10]

El tercer momento de la relación entre los gobiernos kirchneristas con la cuestión securitaria que comienza a partir del 2005 y culmina en el 2009, se caracteriza por la

[9]El 17 de marzo de 2004 Axel Blumberg fue secuestrado. El joven era hijo de Juan Carlos Blumberg y pertenecía a una familia de clase media-alta de la localidad de Vicente López de la provincia de Buenos Aires. El secuestro duró prácticamente una semana y la víctima apareció asesinada luego del pago del rescate y de un frustrado operativo policial. Fue a partir de allí que el caso tomó estado público y Juan Carlos Blumberg se convirtió en el centro de atención de los medios de comunicación protagonizando un reclamo de seguridad y justicia para toda la población (Murillo, 2008).

[10]Estas normas son las Leyes de personal policial, de creación de la Policía Bonaerense 2 y de organización de las policías. El objetivo de las mismas fue atacar el modelo castrense policial con su organización jerárquica, centralizada y autonómica, fraccionando, especializando y descentralizando su estructura bajo la conducción de un gobierno civil (Arslanian y Duval, 2008).

ambivalencia. Por momentos se fortalecen los sentidos comunes securitarios, y en otros se debilitan. De acuerdo a Sozzo (2016), entre el 2005 y el 2009, la cuestión securitaria queda en un segundo plano en la agenda de gobierno. Mientras que Saín (2008), señala que durante este período se minimiza la preocupación por el control político de las fuerzas de seguridad, delegando la gestión de seguridad a las cúpulas de las instituciones policiales.

Ahora bien, en el 2009, en el gobierno reaparecen los discursos que exigen mayor severidad penal, en el marco de la discusión de la problemática de la "puerta giratoria", entendida como la incapacidad de retener a los delincuentes en la cárcel y del delito llevado a cabo por los menores de edad. En este sentido, se reactiva la interpelación a los jueces para producir condenas más severas, y se retoma la propuesta de bajar la edad de imputabilidad y de promulgar una ley de responsabilidad penal juvenil (Sozzo, 2016).[11]

De acuerdo a Gutiérrez (2015), el fortalecimiento de este discurso conservador fue aún más marcado, en el gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Si bien hasta el 2007 continúa vigente la gestión de León Arslanian, cuando Daniel Scioli asume la gobernación la política securitaria sufre un cambio abrupto. En los primeros años de su gestión se realizan una serie de modificaciones en el gobierno de las fuerzas de seguridad que suponen una abierta contradicción con la reforma encarada durante los años previos. Sintéticamente: se vuelve a designar a un Jefe de Policía, se reestructura jerárquicamente a las fuerzas dividiéndolas en cuatro regiones con sus respectivos jefes y se implementa un nuevo estatuto policial de carácter castrense, jerárquico y tradicionalista (Constantino, 2016). Asimismo, tanto el gobernador como su Ministro de Seguridad, Carlos Stornelli y de Justicia, Ricardo Casal, promovieron medidas y reformas legales que tenían como objetivo disminuir las excarcelaciones y terminar con los presuntos "beneficios"

[11]Esta reactivación de los discursos punitivistas se producen en una coyuntura muy particular. En el 2008 tuvo lugar una disputa con "el campo" en torno a la Resolución n°125/2008. A partir de la misma se buscaba establecer un sistema de retenciones impositivas móviles para la exportación de soja, maíz y trigo. Dicha medida generó un fuerte rechazo de las centrales empresariales agrarias quiénes realizaron un *lock out* que duró varios días, provocando entre otras consecuencias desabastecimiento de productos agrarios en todo el país. En términos políticos este conflicto derivó en una importante polarización social con movilizaciones a favor y en contra de la medida. Finalmente, cuando se envía un proyecto de ley al Congreso para que el poder legislativo resuelva la situación, este es rechazado por la Cámara de Senadores. Luego de la pérdida del conflicto el kirchnerismo quedó muy debilitado y fragmentado, produciéndose una fuga de dirigentes de la oposición y una fractura en el bloque de diputados. Esto impacta en las elecciones legislativas del 2009, donde el kirchnerismo sufre un notable desgaste, resultando derrotadas las listas del Frente para la Victoria de los distritos más poblados (Kulfas, 2016).

a los delincuentes[12] al tiempo que propusieron judicializar acciones hasta el momento no penalizadas a partir de la sanción de un nuevo código contravencional (Gutiérrez, 2015).

Mientras que el cuarto y último período que nos proponemos analizar se caracteriza por un avance en la construcción de un paradigma democrático de gobierno de la seguridad, que supuso entre otras cosas la creación del Ministerio de Seguridad en el 2010[13], otorgándole por primera vez a esta área de gobierno nacional un carácter ministerial. Esto implicó que las fuerzas de seguridad comenzaran a ser controladas políticamente por una cartera estatal y que se impulsaran diversas políticas públicas para adecuar su funcionamiento en el marco de una sociedad democrática. Dentro de las fuerzas de seguridad federales que actualmente dependen del Ministerio de Seguridad de la Nación, se encuentran la Policía Federal, la Gendarmería Nacional, Prefectura Naval Argentina y la Policía de Seguridad Aeroportuaria. Luego cada provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mantienen sus fuerzas de seguridad propias. La policía de la Provincia de Buenos Aires es denominada Policía Bonaerense mientras que CABA cuenta con la Policía Metropolitana.

Pues bien, la creación de este Ministerio ocurrió durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner cuando se decidió sustraer la injerencia de ciertas áreas al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, para dar lugar a un nuevo aparato institucional que se ocuparía exclusivamente de la seguridad. Su emergencia ocurre en el marco de dos hechos de enorme trascendencia pública en los que se vieron involucradas las fuerzas de seguridad: el crimen de Mariano Ferreyra y la represión tras la toma del Parque Indoamericano. A continuación describiremos brevemente cada uno de ellos.

El asesinato de Mariano Ferreyra, militante del Partido Obrero, se produjo el 20 de octubre del 2010, cuando junto a otras organizaciones de izquierda, acompañaba el reclamo de los trabajadores terciarizados del Ferrocarril Roca que exigían la reincorporación de cien despedidos y el pase a planta permanente de los trabajadores. En este marco, fueron atacados por

[12]Durante 2008 Scioli y Casal impulsaron la reforma del Código Procesal Penal a través de tres leyes que fueron aprobadas en la Legislatura, las leyes 13.811, 13.812 y 13.943. La primera de estas normas avanzó sobre la implementación del juicio especial a los delitos descubiertos en flagrancia. La segunda, modificó la competencia del Tribunal de Casación. La tercera, revirtió el principio de excepcionalidad de la prisión y prácticamente acabó con los Tribunales Colegiados al promover instancias unipersonales de juzgamiento de las personas. Todos estos cambios se propusieron con el objetivo de agilizar la justicia penal (Constantino, 2016).

[13]A fines de 2009, en respuesta a la reactivación del discurso securitario punitivo, distintas figuras de reconocida trayectoria en el campo securitario y judicial firmaron el denominado "Acuerdo por la Seguridad Democrática", proceso que se considera como un antecedente de la creación de la nueva cartera ministerial (Fiuza, 2018).

un grupo armado que respondía a la dirección de la "Unión Ferroviaria"[14], sindicato que nuclea al personal de las empresas de trenes en Argentina, en complicidad con las fuerzas de seguridad que "liberaron la zona".[15] Es importante resaltar que la Policía Federal Argentina, no sólo fue cómplice de lo sucedido el 20 de octubre, sino que también contribuyó con la defensa de los imputados durante el proceso judicial que se desarrolló posteriormente (Rojas, 2011). El episodio fue interpretado por el gobierno nacional de diversas formas, donde el común denominador fue desresponsabilizar a las fuerzas de seguridad en tanto institución.[16] Sin embargo, este hecho tuvo una enorme trascendencia política y mediática, dejando en primer plano, la libertad con la que actuó el grupo armado contando con la complicidad de la Policía Federal.

Poco tiempo después, ocurre el segundo hecho que de acuerdo a los especialistas se encuentra vinculado con la creación del Ministerio de Seguridad. Entre el 7 y el 10 de diciembre de 2010, mil trescientas familias con graves problemas habitacionales ocuparon el Parque Indoamericano, ubicado en el barrio de Villa Lugano de la Ciudad de Buenos Aires. La ocupación pacífica fue respondida con una violenta represión ordenada por la justicia y el gobierno porteño y llevada a cabo por la Policía Federal y la Policía Metropolitana quiénes asesinaron a dos personas e hirieron de gravedad a cinco personas más. Si bien, como señalamos en la introducción, uno de los pilares de la política securitaria de los primeros años del kirchnerismo fue la no represión de la protesta social, para evitar su criminalización, claramente la intervención policial realizada en el Indoamericano contradecía este principio. En ese sentido, la represión ocurrida en el Indoamericano fue objeto de debate entre los distintos niveles de gobierno. En el caso del gobierno nacional, la señaló como un hecho que escondía una intencionalidad política por parte de las fuerzas de seguridad. Desde la perspectiva de la presidenta Cristina Fernández de

[14]La dirigencia de la "Unión Ferroviaria" es conocida por tener una trayectoria vinculada a la denominada "burocracia sindical". Se entiende por burocracia sindical, a la dirigencia de los sindicatos, cuyo accionar suele distanciarse de los intereses de sus representados y tiende a mantener el *statu quo*. Los dirigentes mencionados, suelen permanecer en su rol durante largos períodos de tiempo, siendo destinatarios de acusaciones de fraude y de persecución de los representantes de las listas opositoras (Santella, 2011).

[15]Por esta razón, quedan procesados dos comisarios y seis policías. En el año 2016 se ratifica la condena y los dos primeros son mandados a prisión (*La Nación* 15-11-2016).

[16]Al día siguiente, Aníbal Fernández, Jefe de Gabinete, defendió a la Policía Federal señalando, que "hizo lo que debía hacer", en tanto no podía acceder con un patrullero a la zona de las vías y que la responsabilidad del asesinato era únicamente atribuible al asesino (Clarín, 21/10/10). Por su parte, Cristina Fernández de Kirchner, negó la responsabilidad del gobierno en el hecho, señalando que fue llevado a cabo por una banda y no por "las fuerzas policiales comandadas por los sectores políticos" (Clarín, 22/10/10).

Kirchner, la forma en la que se actuó en el desalojo tenía el propósito de demostrar la ausencia de intervención del gobierno nacional en la seguridad.[17]

En este contexto la creación del Ministerio de Seguridad, supuso un replanteo del gobierno de las fuerzas de seguridad. A partir de entonces, el gobierno asume la construcción de un paradigma democrático de gobierno de la seguridad, que entiende que la seguridad sólo puede existir en el marco del respeto de los derechos humanos (Fiuza, 2018). De acuerdo a Sozzo (2016) y a Fiuza (2018), puede afirmarse que a partir del 2010 , se abre una etapa en la que se disputan los sentidos de la cuestión securitaria, en tanto desde el Ministerio se entiende a la seguridad como un derecho que deben gozar todos los ciudadanos y debe ser garantizado por el Estado. Esto supone una novedad en dos sentidos. En primer lugar, porque se opone fuertemente a los sentidos comunes securitarios, desde los cuáles se sostiene que quiénes deben ser protegidos por el Estado son los ciudadanos que son víctimas de los delitos callejeros. En segundo lugar, porque se distancia del abordaje punitivista de la política securitaria que adoptaron en ocasiones los gobiernos kirchneristas. De acuerdo a Fiuza (2018), a partir del 2013 esta definición estatal de la cuestión securitaria perderá terreno en la agenda pública, y se fortalecerán discursos más punitivistas, que asocian la (in)seguridad al delito de los sectores populares e incluso de los extranjeros. No obstante, a partir de ese mismo año desde el Ministerio de Seguridad de la Nación se producirán una serie de materiales educativos destinados a los institutos universitarios donde se dicta la Licenciatura en Seguridad Ciudadana, a organizaciones sociales y a los niveles primario y secundario del sistema educativo, enmarcados en el paradigma de la seguridad democrática, cuestión que abordaremos oportunamente en el capítulo cuatro.

Si bien, los especialistas sostienen que durante las gestiones de Daniel Scioli en la Provincia de Buenos Aires (2008-2011 y 2012-2015) en líneas generales se sostuvo una política securitaria tradicional y punitiva, es importante destacar que el gobierno de la seguridad de la provincia se alineó provisoriamente con la política del ejecutivo nacional desplegada a partir de la creación del Ministerio de Seguridad de la Nación (Constantino, 2016; Oyhandy, 2014; CELS,

[17]El día 10 de diciembre la Presidenta Cristina Fernández, adjudicó la escalada de los incidentes en Villa Soldati a quienes "intentan desgastar a un gobierno". Así manifestó que: "Hay que hacer muchos esfuerzos y tener mucha paciencia para desactivar los conflictos, aún aquellos que sabemos pueden estar dirigidos, orientados a intentar desgastar un gobierno diciendo que no nos importa la seguridad, tengo mucho dolor en mi alma pero aún puedo razonar y pensar, y en esta fecha tan especial del 10 de diciembre, y el tercer aniversario de mi gestión, no soy ingenua como para no darme cuenta de que esto no sucede por casualidad" (*Página/12*, 11-12-2010). Es importante aclarar que en la cita se hace referencia al fallecimiento de Néstor Kirchner ocurrido el 27 de octubre del mismo año.

2015). En dicha coyuntura, se desarrollaron algunas políticas favorables a la retórica de los derechos humanos. Dos de las medidas más importantes en este sentido fueron la convocatoria para incorporar civiles al trabajo administrativo en las comisarías y en el 911 y el progresivo traslado de detenidos alojados en comisarías al ámbito del servicio penitenciario bonaerense(Constantino, 2016). No obstante, este período que podría calificarse como excepcional, termina decididamente en el 2013 con la designación de Alejandro Granados al frente del Ministerio de Seguridad, de perfil marcadamente punitivista y con la declaración de emergencia en materia de Seguridad en el 2014. A partir de dicho suceso, se consolida la transferencia de recursos para incrementar la presencia policial en las calles, se convoca a oficiales retirados, se promueven controles de vehículos privados y transporte público y se habilita el uso de comisarías como lugares de detención (Oyhandy, 2014).[18]

Como vemos, el período del que nos ocupamos en esta tesis se caracteriza por ser bastante paradójico. Si bien, es una coyuntura en la que se avanza sobre la conquista de derechos para los sectores populares, y emerge una discursividad que se enfrenta al sentido común securitario, por momentos se mantiene vigente un discurso que señala a estos mismos sectores como la causa eficiente del problema de la (in)seguridad. Veamos a continuación que ocurrió en el mismo período en el campo educativo y sus antecedentes.

2) La reforma educativa durante el kirchnerismo

Pese a que el sistema educativo argentino, fue permeable a las orientaciones políticas de los distintos gobiernos que dirigieron al país a lo largo de la historia, y a los propios cambios desarrollados por las instituciones, pueden identificarse sólo dos reformas generales del sistema desde su creación en 1884 a partir de la ley 1420. En 1993, se promulgó la Ley Federal de Educación (LFE), N° 24.125, durante el gobierno de Carlos Saúl Menem y en el 2006, durante el gobierno de Néstor Kirchner se derogó dicha ley reemplazándola por la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206. A continuación describiremos brevemente las características de cada uno de los proyectos educativos que impulsaron dichas leyes, a los fines de comprender, a

[18]Algunos indicadores del carácter punitivo de la gestión de la seguridad bajo el gobierno de Daniel Scioli son el nivel de letalidad de la Policía Bonaerense que en el 2014 duplica la de 1999 y triplica la del 2005 y el aumento de las personas privadas de su libertad, que durante su gestión creció en un 23% (CELS, 2015).

grandes rasgos, el recorrido que se encuentra detrás del modo en que se organiza actualmente el sistema educativo.

El sistema educativo argentino surge formalmente a partir de la ley 1420, promulgada en 1884 durante el gobierno de Julio A. Roca, como parte del aparato estatal abocado a la construcción del Estado Nación. Dicha ley sostiene que la educación será de carácter común, gratuito y obligatorio para todos los niños entre seis y catorce años de edad. En este proyecto la escuela aparecía como una maquinaria que aseguraba, bajo la utopía de la igualdad y la homogeneización, procesos de uniformidad, y la configuración de un imaginario acerca de la disolución de las diferencias sociales, raciales, lingüísticas, entre otras (Caruso, Dussel y Pineau, 2001; Soutwhell, Puiggrós y Gagliano, 2003).

En este contexto, el sistema educativo formó parte de las instituciones que permitieron socializar a la población marcadamente heterogénea que habitaba el territorio argentino. Este proyecto tuvo como principal meta la formación de ciudadanos y trabajadores, combinando dos funciones: la pedagógica, es decir la enseñanza y aprendizaje de contenidos mínimos relevantes de cierto sistema cultural, y la ética política, entendida como el desarrollo de habilidades del pensamiento que permiten potenciar la capacidad crítica de los individuos y su participación en el espacio público (Cullen, 2004; Arata y Mariño, 2010; Nuñez, 2007). En este marco, el disciplinamiento de la clase trabajadora, objetivo implícito de este proyecto educativo, se constituyó como un proceso creativo, donde la sistematización de los espacios y tiempos educativos permitió el despliegue de estrategias normalizadoras (Puiggrós, 1990).

La escuela media, pese a no contar con un encuadre legal propio, comenzó a desarrollarse con la creación de los colegios nacionales entre 1863 y 1864[19], buscando captar y formar a los hijos de las élites que luego concurrirían a la universidad. Luego continuó diversificándose a partir de 1870 con la creación de las Escuelas Normales, que tenían como objetivo profesionalizar a las mujeres en tanto educadoras, de 1890 con la creación de las escuelas comerciales y desde 1910 con la creación de las primeras escuelas técnico-profesionalizantes (Cucuzza, 1985; Pineau y Birgin, 2015). De acuerdo a ciertos autores, el nivel secundario de fines del siglo XIX y principios del XX, se ordenó en torno a un modelo de formación humanista-

[19]Los Colegios Nacionales fueron creados durante el Gobierno de Bartolomé Mitre y se consideran las primeras instituciones de educación media, que preceden a la formalización del sistema educativo que se lleva a cabo con la ley 1420. Dichos Colegios se ubicaban en las principales ciudades del interior del país, pero estaban fuertemente dirigidos por el gobierno nacional, tanto en términos económicos como pedagógicos.

enciclopédico, con un *currículum* escolar marcadamente disciplinar y con una práctica pedagógica centrada en el docente (Acosta, 2012; Palamidessi, 2012). Durante dicho período a su vez se configuró una forma de organización del nivel, que se mantiene en la mayor parte de los espacios educativos en la actualidad, caracterizada por la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2008).

Pese a las sucesivas modificaciones sobre el nivel primario y la consolidación del nivel secundario entre fines del SXIX y principios del SXX, la primera reforma general del sistema educativo argentino se produce más de un siglo después de la ley fundacional, en 1993 con la Ley Federal de Educación. Dicha ley extiende la obligatoriedad a diez años, modificando niveles, currículums y formas organizativas de diferentes modos a lo largo de todo el país. Esta reforma se da en el marco de un proceso más general de reforma del Estado, caracterizado por la descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales (Gentili, 1998). La Ley de Transferencia Educativa de 1992[20], la Ley Federal de Educación de 1993 y el Pacto Federal Educativo de 1994-1997 son las normas en las que se enmarca la transformación del sistema educativo. De acuerdo a los especialistas, dicha transformación se caracteriza por un avance en la concepción de la educación como una responsabilidad individual, la inclusión de la educación privada dentro del concepto de lo público, la autonomía de las provincias en la decisión de los programas educativos y el avance de la lógica compensatoria en detrimento de una lógica universalista, que fragmenta al sistema educativo, aumentando la desigualdad educativa[21]. (Feldfeber y Gluz, 2011, Braslavsky, 2001; Soutwhell, Puiggrós y Gagliano, 2003).

La Ley Federal de Educación, sostenía entre sus principales objetivos la mejora de la calidad y equidad.[22] Dos de sus principales componentes fueron la ampliación de la

[20]Las escuelas nacionales de nivel secundario, técnico y de los institutos de formación docente, ubicados en territorios provinciales y gestionados desde hacía un siglo por el gobierno nacional fueron transferidos a las provincias, especialmente por razones financieras. Pese a que las provincias aceptaron la transferencia, no recibieron recursos económicos para afrontar los costos de funcionamiento de dichos espacios institucionales.

[21]La lógica compensatoria supone programas de apoyo pedagógico o económico para aquellos estudiantes que no cuentan con un piso mínimo de oportunidades para alcanzar los resultados educativos esperados. En cambio la lógica universalista se basa en la implementación de políticas educativas para la totalidad de los destinatarios del sistema educativo. Se suele cuestionar a la primera por su potencialidad de ampliar la brecha social, debido a la estigmatización y diferencias de aprendizajes que se generan entre los diversos sectores sociales.

[22]De acuerdo a Mancebo y Goyeneche (2010) si bien el uso del concepto equidad en las políticas educativas no es novedoso, en tanto tiene antecedentes que se remontan a la década del ´40, en la década de los ´90 fue objeto de múltiples críticas. En relación con lo explicado en la anterior nota a pie de página, se cuestionó su uso en tanto se consideraba que favoreció el despliegue de políticas educativas descentralizadas y focalizadas en poblaciones

obligatoriedad de siete a diez años y el cambio de la estructura académica. Pero también se introdujeron modificaciones en el currículum, la formación docente, la gestión escolar y en la evaluación de resultados. Cada gobierno provincial tomó decisiones respecto a la forma de implementar estas modificaciones, lo que condujo a una fragmentación inmensa del sistema educativo. En la Provincia de Buenos Aires, se reemplazó la antigua educación secundaria, por tres años de Educación General Básica (EGB 3) que se presentaba como la continuación de los dos primeros ciclos de Educación General Básica (EGB 1 y 2), correspondientes al nivel primario, y por un ciclo de tres años orientado hacia una modalidad, denominado Polimodal (Gorostiaga, Acedo y Senén, 2004; Holc, Gómez, Miguel, 2013).

En este contexto, se dio lugar a un diagnóstico compartido por varios autores que postulan la crisis de la escuela media en relación a las dificultades para cumplir con sus funciones en un contexto distinto al que se plantearon, ya sea por la compleja relación entre las culturas juveniles, la cultura contemporánea y la cultura escolar (Blanco, R, Marchesi, A, Hernández, L, 2014; Larrondo, 2009), por la fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2004, 2011; Dussel, 2004; Tenti Fanfani, 2009) o por las dificultades del formato escolar para socializar a los jóvenes, en particular a los más pobres, en tanto estudiantes (Baquero, Diker y Frigerio, 2007; Southwell, 2008; Tiramonti, 2011).

Pues bien, en el 2006, se produce una segunda reforma general, coordinada a partir de la Ley de Educación Nacional, N°26.206, que es la que configura al sistema educativo argentino en la actualidad.[23] Esta reforma se caracteriza por la recuperación de la conceptualización de la educación como un bien público y como un derecho social a ser garantizado por el Estado. Pese a que se yuxtapone con la formulación de la educación como un derecho personal y con el rol de la familia como agente natural y primario de la educación, implicó un cambio conceptual de enorme envergadura, con consecuencias directas en otras políticas educativas y en particular, curriculares. El estudiante en tanto sujeto de derecho fue colocado en el centro de las preocupaciones, cuestión

consideradas de riesgo, aumentando la segmentación del sistema educativo. En este sentido, Casciano (2006) sostiene que pensar la educación desde esta perspectiva, en términos de equidad en lugar de igualdad, supuso trasladar el problema de la igualdad desde la oferta hacia la receptividad de la oferta. De este modo se buscó resolver situaciones particulares para garantizar el acceso a la escuela, en lugar de repensar que dificultades planteaba el sistema educativo para garantizar la inclusión de los estudiantes.

[23]Esta reforma general tuvo una serie de antecedentes de relevancia que son necesarios tener en cuenta para caracterizar la política educativa del kirchnerismo. En el 2004 se promulga la Ley 25864 sobre el ciclo lectivo de 180 días de clase y en el 2005 la Ley 26058 de Educación Técnico Profesional y la Ley 26075 de Financiamiento Educativo, que establece que el presupuesto mínimo destinado a la educación debe corresponder al 6% del PBI (Ruiz, 2009).

central para el argumento de esta tesis como veremos en el próximo apartado, y se propusieron cambios tanto a nivel administrativo, organizativo y pedagógico para propiciar su ingreso, permanencia y egreso (Dusel, 2015; Frigerio, 2008; Feldfeber y Gluz, 2011; Ruiz, 2009).

El sistema educativo en la actualidad está integrado por servicios educativos de gestión estatal, privada, cooperativa y social; comprende cuatro niveles: educación inicial, primaria, secundaria (también denominada educación media) y superior; y ocho modalidades: técnico profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, en contextos de privación de libertad y educación domiciliaria y hospitalaria. [24] El sistema educativo es de carácter federal, cada provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen la potestad de gobernar la actividad educativa en su territorio. No obstante a partir del 2006, se encaró un proceso de unificación en todo el país con el propósito de asegurar su ordenamiento, cohesión, organización y articulación entre niveles y modalidades, así como la validez de los títulos y certificados que expide. En este sentido, pese a que existe un currículum diversificado en las diferentes provincias, a partir del Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por el Consejo Federal de Educación (CFE)[25] a través de la resolución 79/09, se comparten ciertos elementos que son comunes y obligatorios en todo el país, con la intención de garantizar la igualdad en la calidad educativa. Una de las principales preocupaciones de este proceso de reforma fue la articulación e integración entre la primaria y el ciclo básico de la secundaria, pero también se trabajó sobre la oferta de contenidos. En este sentido, en el 2004 el CFE emitió la resolución 214/04 en la que se acordó la identificación de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)[26] y el compromiso de todas las provincias para generar acciones que permitan garantizar el acceso de todos los estudiantes a esos aprendizajes (Holc, Gómez, Miguel, 2013; Ruiz, 2009/2010).

[24]Las modalidades especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, en contextos de privación de libertad y educación domiciliaria y hospitalaria apuntan a fortalecer el acceso a la educación de poblaciones que por distintas razones requieren trayectos formativos diversos en los niveles inicial, primario y secundario. Mientras que la modalidad artística y la técnico profesional son propias del nivel secundario.

[25]El Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

[26]De acuerdo al Ministerio de Educación (2016) los NAP son un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos propios de cada disciplina o área que permiten el desarrollo cognitivo, expresivo y social de los estudiantes. Dichos contenidos funcionan como organizadores de la enseñanza, que puede adoptar diversas formas según el ambiente y las condiciones en las que se lleve a cabo.

Asimismo, la Ley de Educación Nacional establece trece años de escolaridad obligatoria que contemplan desde el último año de educación inicial hasta la finalización de la secundaria. Así, el nivel secundario se vuelve obligatorio por primera vez en la Argentina. Sus objetivos principales son la preparación para los estudios superiores, para el trabajo y la contribución a la formación de una ciudadanía participativa.[27]En la mayor parte de los casos, la edad teórica de los estudiantes del nivel secundario oscila entre los 11 y 18 años de edad, y deben completar cinco o seis años de escolaridad.[28] Es decir, según lo determine cada jurisdicción, en función de la localización del séptimo año, la duración de la escolaridad secundaria será de cinco o seis años.[29] Las jurisdicciones pueden organizar sus estructuras académicas en función de dos opciones posibles: una estructura de seis años para el nivel primario y seis años para el secundario o una estructura de siete años para el primario y cinco para el secundario (DINIECE, 2011). En la Provincia de Buenos Aires, esto supuso el reemplazo progresivo del Polimodal, de tres años de duración, por una escuela secundaria con las características mencionadas anteriormente, cuestión que retomaremos en el capítulo uno.

En particular, la educación secundaria tiene cuatro modalidades: orientada, técnico profesional, artística y de educación permanente de jóvenes y adultos. A excepción de esta última, cada una de ellas se estructura en dos ciclos: uno *básico*, con carácter común a todas las orientaciones (de dos o tres años de duración, según la localización del séptimo año) y un *ciclo orientado*, con carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, el cual será de tres años o de cuatro, en las ofertas de modalidad técnico profesional y artística que así lo requieran (CFE, 2009). Esta distinción es relevante en nuestra tesis y será retomada oportunamente, en tanto como veremos los materiales educativos analizados se dirigen a uno u otro ciclo.

Siguiendo a Feldfeber y Gluz (2011) y Dussel (2015), con esta reforma, que se desplegó a través de múltiples instrumentos normativos, entre ellos la Ley de Educación de la Provincia de

[27]Estos objetivos se encuentran tanto en la Ley Nacional de Educación, en la resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación (CFE) y en el Plan Nacional de Educación Obligatoria del 2009. Volveremos sobre el último de estos objetivos en numerosas oportunidades en tanto la enseñanza de la cuestión securitaria se plantea en el marco de la formación en ciudadanía.

[28]Se conoce como edad teórica a la edad esperada de los estudiantes de cierto nivel educativo. No obstante, debido a la repitencia o abandono provisiorio, puede haber estudiantes de mayor edad.

[29]En el caso de la modalidad técnica y artística los planes de estudios pueden tener un año más de duración.

Buenos Aires del 2007, y la creación de nuevos diseños curriculares para la jurisdicción[30], se desplazó la preocupación por la equidad hacia la igualdad, poniendo en el centro de la discusión la inclusión de la diversidad en la escuela y el fortalecimiento de una ciudadanía democrática. En este sentido, se desarrollaron múltiples políticas educativas dirigidas a garantizar la educación de todos los estudiantes, atendiendo a la variedad de dificultades que atraviesan en su paso por el sistema educativo (Steinberg, 2013). Muchas de ellas pusieron el foco en las debilidades del dispositivo escolar en lugar de en las características socioeconómicas de los jóvenes y sus familias lo que supuso un importante cambio respecto al modo en que se abordó la desigualdad educativa en la década de los noventa (Southwell, 2020). Al respecto Llobet (2013) señala que hubo un giro de las políticas educativas desde un enfoque de combate de la pobreza hacia un enfoque basado en derechos, lo que supone una nueva forma de protección social.

En relación con lo anterior, Gorostiaga (2012) apunta que entre el 2009 y el 2015 se implementaron el Plan Nacional de Educación Obligatoria y el Programa de Transformación de la Escuela Secundaria, dirigidos a modificar las pautas institucionales que atentaban contra el avance del modelo inclusivo. Asimismo, se desarrolló el Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar en las Escuelas Secundarias, que incluyó tutorías y seguimiento para trayectorias intermitentes (Southwell, 2020).

En el caso de la Provincia de Buenos Aires se buscó acompañar a los estudiantes con dificultades de integración y riesgo de abandono escolar a través de Proyectos de Mejora Institucional[31] y propuestas específicas como los Centros de Orientación y Apoyo (COA) y los Centros de Escolarización Secundaria para adolescentes y jóvenes (CESAJ)[32] Estas iniciativas se

[30]Analizaremos el contenido de esta ley, en relación con la LEN y el Marco General de Política curricular de la Provincia de Buenos Aires en el capítulo 1. Como así también uno de los nuevos diseños curriculares, el de la asignatura Construcción de Ciudadanía.

[31]Los Proyectos de Mejora Institucional (PMI) permitieron que algunas escuelas accedieran a fondos para mejorar su situación edilicia, para incorporar equipamiento, para desarrollar espacios de apoyo escolar o talleres extracurriculares (Terigi, 2016).

[32]Los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) fueron creados para que en dos años puedan terminar la escuela media quienes abandonaron sus estudios o tienen la primaria completa. Está destinado a adolescentes y jóvenes de 15 a 18 años y la propuesta del CESAJ abarca todas las materias contenidas en el ciclo básico de la educación secundaria. Mientras que los Centros de Orientación y Apoyo (COA) se propusieron como una alternativa para la finalización de los estudios secundarios, donde era posible cursar solamente las asignaturas pendientes de aprobación. Una vez aprobadas todas las asignaturas pendientes la escuela donde el estudiante había transitado su escolaridad emitía el título del nivel secundario (Southwell, 2020). En el 2008 los COA, se reemplazaron por el sistema Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs), que también se propone ofrecer una alternativa a los jóvenes mayores de 18 años para terminar su escolarización (Terigi, 2016).

complementaron con programas de becas o ayudas económicas para acompañar a los estudiantes y familias (Terigi, 2016; Vasquez, 2015).

A lo largo de estos años, también se produjeron cambios en la concepción de la disciplina y la convivencia que buscaban incorporar a los estudiantes en la definición de las pautas a seguir en los establecimientos escolares (Litichever, 2014), se promulgó la Ley n°26877 de Centros de estudiantes, se inauguraron centros de actividades juveniles y se fortaleció la provisión de libros y materiales por parte del Estado (Terigi, 2016). A su vez, dentro de la multiplicidad de programas de alcance nacional que se desarrollaron a lo largo de estos años podemos destacar dos por su novedad e impacto. El primero es el Programa Nacional de Educación Sexual Integral que surge a partir de la ley 26.150 (2006), que incluyó la producción de materiales e instancias de capacitación a docentes de todo el país para incorporar la perspectiva del programa a los contenidos curriculares, al abordaje de situaciones conflictivas y a la organización institucional escolar (Terigi, 2016). El segundo es el Plan Conectar Igualdad, creado a partir del decreto 459/10, que persiguió la idea de extender el modelo 1 a 1 a las escuelas estatales para incorporar el uso de computadoras en la cotidianidad escolar y en las casas de los estudiantes (Vacchieri, 2013, Tedesco y Steimberg, 2015; Dussel, 2014).

Ahora bien, de acuerdo a algunos investigadores, pese a la enorme envergadura de las transformaciones suscitadas en esta segunda reforma general del sistema educativo, se dio un proceso de expansión condicionada del nivel secundario.[33] Aunque la ley 26.206 promueve la educación como un derecho y un bien público a ser garantizado por el Estado, en la práctica la inclusión de los llamados "nuevos públicos"[34] no fue del todo exitosa. Numerosos problemas como el abandono, la repitencia, el ausentismo y las trayectorias débiles muestran que el acceso igualitario a la educación no es un problema resuelto y que, pese a que más alumnos están dentro de las aulas, operan diversos mecanismos que hacen que esta inclusión sea excluyente (Gluz, 2013; Gentili, 2009; Dussel, 2015; Terigi, 2008). Las intervenciones estatales sobre el sistema

[33]De acuerdo a datos publicados por UNICEF (2011) en su informe *La educación en cifras*, basado en datos de la Encuesta Permanente de Hogares, el acceso al nivel secundario fue de un 90% para el primer quintil y de un 99% para el quinto quintil durante el año 2010. Sin embargo, este amplio acceso se contrasta con los factores que señalamos luego.

[34]Se denomina "nuevos públicos" a la incorporación masiva de los estudiantes de los sectores populares al nivel secundario que se comienza a producir con la LFE y se consolida con la LEN. Los especialistas consideran que la escuela secundaria se creó como un espacio dirigido a las elites y que este imaginario no fue radicalmente modificado a lo largo del tiempo, pese a la incorporación masiva de la clase media a mediados del siglo XX (Gentili, 2009; Dussel 2015; Terigi, 2008).

educativo, no alcanzaron para superar la situación de segmentación del sistema escolar que supone una diferenciación de escuelas según los sectores sociales que asisten, ni su fragmentación, es decir que cada escuela opera como un sistema cerrado y particular, aislándose de las restantes (Tiramonti, 2011; Tenti Fanfani, 2009).[35]

Sin embargo, sostenemos que pese a que aún no se resolvió el problema de la inclusión de todos los jóvenes al sistema educativo y muchos de sus principios se encuentran en crisis[36], la escuela sigue cumpliendo un papel importante en la sociedad. Es decir, sigue enseñando y problematizando ciertos contenidos definidos como socialmente relevantes tanto por los especialistas en educación como por otros interlocutores (políticos, organizaciones de la sociedad civil, comunicadores sociales, sindicatos) y continua aspirando a formar ciudadanos (De Alba, 1995). En este sentido, el dispositivo escolar ocupa un lugar estratégico en la reproducción, construcción y discusión del sentido común, lo que tiene posibles consecuencias en la reproducción del orden social, profundamente desigual (Bourdieu, 2005; Bourdieu y Passeron, 2006), como también en la posibilidad de su cuestionamiento (Tenti Fanfani, 2005; Masschlein y Simmons, 2014). En nuestro caso, nos centraremos en el análisis de uno de los sentidos que se ponen en discusión en el dispositivo escolar entre el 2006 y el 2015, que es aquel que denominamos discurso pedagógico securitario. En el siguiente apartado, entonces, nos dedicaremos a caracterizar sucintamente su emergencia y principales características.

[35]Nos resulta interesante recuperar el aporte de Southwell y Vassiliades (2014) quienes hacen hincapié en la importancia de los posicionamientos docentes en estos nuevos dispositivos de inclusión que se desarrollaron en el marco de la reforma educativa. En este sentido, valoran el modo en que los educadores que trabajan en contextos de desigualdad social, construyen herramientas para garantizar aprendizajes en los estudiantes a los que enseñan, pese a las dificultades que les impone el contexto. De este modo su análisis pone el foco en la articulación entre la dimensión institucional y las acciones de los individuos que forman parte del sistema educativo. En línea con lo anterior, Kaplan (2012) sostiene que las representaciones sociales que los docentes tienen de los estudiantes, en algunos casos marcadas por fuertes prejuicios, direccionan sus propias prácticas transformándolas en excluyentes e impactan en el desempeño escolar y en las trayectorias educativas de los estudiantes.

[36]Seguimos a Dubet (2007) quién señala que la crisis de la escuela como institución se manifiesta en cuatro aspectos principales. En primer lugar, afirma que se perdió el consenso social respecto al lugar de la escuela como transmisor de valores universalmente aceptados. En segundo lugar, apunta que comienza a discutirse la utilidad social de los contenidos enseñados en la escuela y con ello la legitimidad de este espacio para generar saberes "útiles" para el mercado laboral y la vida cotidiana. En tercer lugar, a causa de lo anterior, afirma que los docentes quedan a cargo de la producción de legitimidad del sistema, antes establecida por la propia institución, lo que trae en muchas oportunidades sobrecarga de trabajo, agotamiento y un replanteamiento profundo de su actividad. Y en cuarto lugar, subraya que se masifica el acceso al nivel medio y los estudiantes empiezan a ser considerados sujetos, con una personalidad determinada, que la escuela debe contribuir a desarrollar, lo que suscita una serie de conflictos cuando esto no se logra.

3) La emergencia de la (in)seguridad como problema en la escuela secundaria

A partir de lo expuesto, podemos afirmar que entre el 2006 y el 2015, se producen dos transformaciones estructurales en el gobierno estatal de la educación y la seguridad que ponen en el centro de la escena la cuestión de los derechos: la reforma educativa que se encara a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional y la creación del Ministerio de Seguridad de la Nación.

Asimismo, observamos que a lo largo de los gobiernos kirchneristas, tanto en el campo securitario como en el educativo los jóvenes son interpelados, ya sea como sujetos de derecho y/o a controlar. En este sentido, encontramos que por momentos las intervenciones estatales apuntan a reforzar el discurso hegemónico securitario. Teniendo en cuenta lo que señalamos en el apartado anterior, desde este discurso se sostiene que hay que proteger a los jóvenes de las clases medias y altas de los peligros de la vida urbana, mientras que se señala a los jóvenes de los sectores populares como los principales responsables de la (in)seguridad, lo que tiene como consecuencia, que sobre ellos recaiga buena parte de las acciones de control estatal y en particular, policial. En otros momentos, especialmente desde el 2010, vimos que desde la esfera estatal se construyen otras definiciones de la cuestión securitaria que entiende que todos los ciudadanos, y como veremos más precisión en el capítulo cuatro en particular los jóvenes, tienen el derecho a la seguridad. En el campo educativo, queremos destacar especialmente la promulgación de la Ley Nacional de Educación N°26.206, donde se sentaron las bases para redefinir el nivel secundario, que se volvió obligatorio por primera vez en la historia del sistema educativo argentino. Como ya vimos, esta ley y el entramado normativo que se construyó para garantizarla, permitieron el acceso a la educación secundaria a jóvenes de los sectores populares que tradicionalmente habían sido excluidos de ella.

Pues bien, entendemos que en este período hay un punto de confluencia entre la política educativa y la política securitaria ya que en ambas se considera a los jóvenes como un actor central de las problemáticas que proponen atender. A su vez, tanto en el campo securitario como en el educativo, se propusieron reformas estructurales que supusieron un cambio de sentidos que implicaron un avance en el reconocimiento de derechos de los jóvenes de los sectores populares, tradicionalmente excluidos. Por ello, nos parece relevante analizar el entrecruzamiento entre estos

dos campos. En este sentido, nos interesa analizar el modo en que desde el dispositivo escolar se propone la enseñanza de la cuestión securitaria.

En este punto, queremos señalar la importancia de indagar sobre cómo se vinculan los conocimientos escolares con proyectos sociales y políticos más amplios, insertos en una trama socio-histórica específica. Así, cabe aclarar que este proceso de reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho, no es exclusivo del campo securitario y educativo. A nivel nacional se promovieron y llevaron a cabo múltiples políticas públicas en diferentes ámbitos que persiguieron el mismo objetivo. Dentro de las principales se encuentran la atención autónoma en los sistemas de salud a partir de los trece años de edad (Ley 26.061), la posibilidad de participar en las elecciones nacionales a partir de los dieciséis (Ley 26.774) y el acceso a un ingreso mínimo a partir del cobro de la Asignación Universal por Hijo (Decreto 1602/09) (Vásquez, 2015).[37]

Siguiendo a Stenhouse (1991), los temas escolares, aunque sean transformados por el dispositivo escolar, tienen su origen fuera de este ámbito, en puntos de referencia que emergen de otros espacios. En este sentido, podemos decir que las disputas hegemónicas que se producen entre proyectos políticos en pugna tienen un impacto en los discursos que se habilitan, circulan, se reproducen y se cuestionan en el dispositivo escolar. Por eso afirmamos, que es de suma importancia reconocer que es en este contexto de transformaciones de la política securitaria y educativa, que se inscribe en un marco más amplio de políticas públicas dirigidas a los jóvenes, que la (in)seguridad deviene un problema a ser trabajado en la escuela.[38]

[37]En relación a la primera, en el 2005, se otorga el derecho de la atención autónoma en los sistemas de salud para prácticas no invasivas. Esto supone un reconocimiento de los jóvenes en tanto capaces de tomar decisiones sobre el cuidado de su propio cuerpo, en tanto no se encuentren involucradas prácticas riesgosas. Respecto al segundo derecho, con esta ley promulgada en el 2012 se propone que los jóvenes de 16 y 17 años puedan participar de las elecciones de forma voluntaria, ampliando los límites del ejercicio de la ciudadanía política en la esfera electoral nacional. En el 2013, la Ley 14456 modifica la Ley Electoral provincial 5109 de la Provincia de Buenos Aires e incorpora a los jóvenes desde 16 años como electores. Mientras que en el caso de la Asignación Universal por Hijo, desde el 2009 se asigna un ingreso mínimo por niño o joven desde su nacimiento hasta los 18 años de edad, a ser cobrado por el padre o madre que viva con el menor y se encuentre desocupado, con un trabajo no registrado, trabajando como empleado doméstico, inscripto como monotributista social o en algún plan estatal de trabajo. Mensualmente se accede al 80% de ese ingreso y para poder acceder al 20% restante deben presentarse certificados que acrediten la asistencia a la escuela y controles de salud, lo que permite, además del acceso a bienes de primera necesidad, la ampliación del cumplimiento de estos derechos (Vasquez, 2015). Esta asistencia económica tiene una continuidad en las becas Progresar, creadas a partir del decreto 84/14 destinadas a jóvenes entre 18 y 24 años que buscan culminar sus estudios obligatorios o desean formarse en instituciones del nivel superior (Rodríguez, 2017).

[38]Isabelino Siede, quién realizó una investigación exhaustiva en torno a las diversas formas en las que se abordó el significante derechos humanos en la política curricular desde mediados del siglo XX hasta el 2007, señala que a

Pues bien, en tanto a partir de la reforma educativa del 2006, la escuela secundaria amplió su matrícula a nivel nacional gracias a la obligatorización del nivel, resulta relevante analizar en Buenos Aires, la jurisdicción con mayor número de estudiantes y docentes del país[39], la conformación de lo que denominamos discurso pedagógico securitario.

Entendemos que el discurso pedagógico securitario es, como dijimos anteriormente, el efecto de conjunto de una multiplicidad de discursividades. En este punto, afirmamos que este discurso posee tres características que lo distinguen de otros que enuncian como problema la cuestión securitaria. En primer lugar, tiene un objetivo que difiere al de otros discursos securitarios. Este es un discurso pedagógico, porque su principal propósito es habilitar relaciones de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, se posiciona de un modo particular respecto a los jóvenes, en tanto este discurso se construye a partir de la premisa de que los jóvenes son sujetos de derecho. En este sentido, se les otorga un enorme protagonismo a los estudiantes, en tanto se reconocen sus intereses en los contenidos escolares propuestos y se los invita a posicionarse en tanto ciudadanos respecto a la (in)seguridad como problema. En tercer lugar, este discurso tiene una morfología específica: los enunciados que lo componen se elaboran en el registro del género pedagógico, atendiendo a que sus destinatarios finales son los estudiantes para quiénes la cuestión securitaria es un contenido a aprender.

Pues bien, para analizar el discurso pedagógico securitario nos proponemos tres objetivos: 1) Caracterizar la emergencia y contexto de producción del discurso pedagógico securitario en la Provincia de Buenos Aires entre el 2006 y el 2015; 2) Reconocer a partir de qué significantes y modalidades de argumentación se construye este discurso; y 3) Identificar con qué otras discursividades se acopla o discute el discurso pedagógico securitario durante este período. Veamos el modo en que abordaremos nuestros objetivos a lo largo de los capítulos.

Recordamos, que este discurso pedagógico securitario, es el efecto de conjunto de una serie de discursividades: la normativa, que expresa la perspectiva de la política curricular oficial, la áulica, donde se vinculan estudiantes y docentes, la del mercado editorial y la ministerial, que es producida por el Ministerio de Seguridad de la Nación. En cada una de ellas, la definición de

---

partir de 2006 la inseguridad aparece en la escuela como nuevo tema de agenda de los derechos humanos o como categoría que tensiona esos derechos en las demandas de la opinión pública (Siede, 2016).

[39]De acuerdo a los datos publicados por la Diniee en el Anuario estadístico educativo del 2015, correspondiente al período de análisis de esta tesis, en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires hay 878.154 alumnos de un total de 2.349.746 a nivel nacional.

la cuestión securitaria asume tintes particulares, aunque también son heterogéneas en su interior y se sustentan en una serie de antecedentes y/o un contexto de producción que son trabajados oportunamente en cada capítulo. Así, como veremos en el capítulo uno, encontramos que la discursividad normativa tiene sus antecedentes en el contenido de documentos legales que consolidan la reforma educativa y también en prescripciones curriculares previas; que la discursividad áulica, analizada en el capítulo dos, se despliega en el marco de los lineamientos del *Programa Jóvenes y Memoria* perteneciente a la Comisión Provincial de la Memoria; que la discursividad editorial, abordada en el capítulo tres, tiene lugar en un contexto determinado de producción de los libros escolares y que retoma modos de problematización de libros de texto que anteceden al recorte temporal que nos proponemos analizar; y que la discursividad ministerial, trabajada en el capítulo cuatro, se desarrolla posteriormente a la intervención pedagógica del Ministerio dirigida hacia otros destinatarios: los institutos de formación universitaria en Seguridad Ciudadana y las Mesas Barriales y Zonales de Participación Comunitaria en Seguridad.

Pese a la singularidad de cada discursividad, es posible encontrar una serie de regularidades que nos permiten afirmar que el discurso pedagógico securitario como efecto de conjunto de las diversas discursividades se propone enseñar el problema de la (in)seguridad bajo articulaciones de significantes y modalidades de argumentación distintas a otros discursos que tematizan dicho problema. Como señalamos, reconocer estas cuestiones constituye nuestro segundo objetivo. En este sentido, en el conjunto de materiales a analizar, identificamos que predomina una suerte de mirada crítica que se propone problematizar sentidos comunes securitarios. Pero además, afirmamos que la cuestión securitaria es definida en relación con cuatro significantes clave: la desigualdad social, la estatalidad, los derechos y el espacio público. En primer lugar, en este discurso se entiende que el orden social es marcadamente desigual y por ello conflictivo. Como veremos a lo largo de la tesis, el modo en que es definido el ordenamiento social, va a influir visiblemente en los sentidos que se construyen en torno al problema de la (in)seguridad. En segundo lugar, pero atendiendo a lo anterior, es un discurso que pone en primer plano el vínculo entre la estatalidad y los jóvenes. Ya sea porque se cuestiona su accionar o porque se demanda una mayor intervención respecto a la cuestión securitaria, el Estado es un actor central en el discurso pedagógico securitario. En tercer lugar, se sostiene que la seguridad es un derecho que poseen los ciudadanos y en particular, los jóvenes, aunque en la especificidad de

cada una de las discursividades surjan diferencias en el modo en que proponen garantizarlo. Por último, la (in)seguridad aparece fuertemente asociada al espacio público, especialmente a las territorialidades populares que según el caso hay que proteger y/o controlar.

Pues bien, en relación con nuestro tercer objetivo, el discurso pedagógico securitario retoma, avala, cuestiona y/o discute otras discursividades securitarias, que emergen por fuera del dispositivo escolar, como las del campo mediático, político, académico y de las organizaciones de la sociedad civil. Por ello, teniendo en cuenta lo señalado unos párrafos más arriba, afirmamos que este discurso que nos proponemos analizar posee una especificidad en relación con otros sentidos securitarios, pero a su vez se nutre de estos para resignificarlos en un nuevo conjunto de enunciados.

En pocas palabras, nos proponemos analizar de qué manera se construyen los enunciados sobre la (in)seguridad en el dispositivo escolar, considerando sus condiciones de posibilidad, su relación con otros significantes y sus posibles efectos sociales, tanto reproductores como transformadores del orden social, con el objetivo de avanzar en la caracterización del discurso securitario de este período.

Así, dar cuenta de las maneras en que el dispositivo escolar construye o problematiza qué es y qué se debe hacer en relación al problema de la (in)seguridad permite observar en qué medida contribuye a la naturalización o cuestionamiento de los discursos securitarios que atribuyen el problema de la (in)seguridad casi exclusivamente al delito de los jóvenes de los sectores populares. Teniendo en cuenta los efectos de estos discursos, que suponen la consolidación de los estereotipos que estigmatizan a los jóvenes de los sectores populares y habilitan el ejercicio de la violencia de las fuerzas policiales, y que uno de los principales objetivos de la escuela media es contribuir a la formación de ciudadanos democráticos, resulta de vital importancia reconocer en qué medida existen instrumentos que permitan resignificar los discursos que refuerzan la desigualdad social.

b) Coordenadas teórico-metodológicas

En la presente investigación analizamos lo que hemos decidido llamar “discurso pedagógico securitario”. Este discurso pedagógico securitario, se produce en y para la escuela

media. Como señalamos en el apartado anterior, sostenemos que esta última es un dispositivo productor de sentidos que tienen un fuerte impacto en la reproducción o cuestionamiento del orden social. Por ello, nos interesa analizar el modo en que se propone la enseñanza de la cuestión securitaria en el nivel secundario. Para construir un marco conceptual apropiado será necesario dar cuenta de tres ejes teóricos: 1) la noción de dispositivo escolar, 2) la (in)seguridad entendida como una práctica discursiva y, 3) los géneros discursivos y el discurso pedagógico.

En primer lugar, consideramos al sistema educativo un dispositivo. Por ello, nos interesa recuperar los desarrollos teóricos de Michel Foucault quién define dispositivo como la cristalización del efecto de un conjunto de prácticas significantes que se encuentran vinculadas entre sí, en tanto permiten, en un momento dado responder o dar cuenta de una problemática (Foucault, 1984). Para poder caracterizar las prácticas significantes que dan lugar al dispositivo es necesario poder atender a una variedad de elementos que se encuentran dispersos y son heterogéneos entre sí, pese a que puedan identificarse regularidades de conjunto. Sin ser exhaustivos, dentro de la multiplicidad de los elementos que componen al dispositivo aparecen "discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas (Foucault, 1984: 183)". Para este autor, cuando pensamos en términos de dispositivo, se busca atender bajo qué condiciones, determinados hechos sociales pueden ser construidos como problemas a ser resueltos desde una multiplicidad de espacios de enunciación (Foucault, 2006a, 2007). Es decir, cada uno de los elementos del dispositivo es producido desde distintas esferas que no necesariamente tienen intereses homogéneos, pero si comparten un rasgo común que es que para todos estos espacios existe un problema y debe atenderse de un modo particular. La noción de dispositivo fue retomada por múltiples autores quiénes hicieron aportes que nos permiten precisar los alcances de este concepto. Retomamos a Deleuze (1990), quién en su artículo *¿Qué es un dispositivo?*, explica que el dispositivo es una máquina para *hacer hacer, hacer ver* y *hacer hablar* que funciona acoplada a determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidad. Y en este sentido, podemos entender al dispositivo como una retícula o grilla analítica a través de la cual se problematizan los fenómenos sociopolíticos (Dallorso, 2012).

En el campo de la investigación educativa, diversos autores plantean que pensar a la escuela como un dispositivo supone considerarla como el efecto de un proyecto político sobre la infancia que emerge en el siglo XIX y produce una forma determinada de niñez, a partir de la

escolarización obligatoria y por ello masiva. El dispositivo escolar entendido como proyecto político, supone un conjunto de decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción y sobre la manera en que se forjará su identidad (Perrenoud, 1990; Baquero y Terigi, 1996). De acuerdo a Dubet (2007), la escuela tiene la función de instituir y socializar a los individuos, haciéndolos formar parte de un orden simbólico compartido, por lo que es uno de los dispositivos clave de las sociedades modernas.[40]

A partir de lo expuesto, podemos argumentar que el dispositivo escolar está conformado por un conjunto de prácticas significantes que tienen por objetivo la producción de una forma determinada de infancia y juventud. Siguiendo a Gringberg (2008), el concepto de dispositivo escolar permite abordar los significados, las normas, las distribuciones temporales y espaciales que configuran la escolaridad y con ello al sujeto que aprende, en un determinado tiempo y espacio histórico. Es decir, cuando pensamos en términos de dispositivo escolar:

> más que procurar una definición última y acabada de la educación se trata de preguntarse qué es o ha sido considerado en cada momento, en cada sociedad, acto educativo; qué instituciones se crearon, qué finalidades se definieron, qué sujetos se asumieron y definieron como objetos de la formación; cuáles enunciados son los que rigen como política general de la verdad en los relatos educativos (Grinberg, 2008: 100).

En este punto, cabe destacar que, dentro de la multiplicidad de discursos que circulan en el dispositivo escolar, en esta investigación hacemos hincapié en la emergencia y consolidación de un discurso que toma por objeto a la cuestión securitaria. Y esto nos lleva al desarrollo del segundo eje conceptual de estas coordenadas metodológicas, para comprender a qué nos referimos cuando afirmamos que la (in)seguridad es una práctica discursiva. Para ello, retomamos en primer lugar, a Laclau y Mouffe (2010) quiénes en su libro *Hegemonía y estrategia socialista,* explican que entienden al discurso como una totalidad relacional de secuencias significantes. Asumimos la mirada de estos autores, quiénes se alejan de la postura que piensa que el discurso es una construcción mental que refleja o interpreta el mundo y sostienen que todas las prácticas son discursivas en tanto, la realidad solo existe discursivamente.

[40]Si bien Dubet (2007) y otros autores, coinciden en señalar la crisis del programa institucional de la escuela moderna, no profundizaremos en este aspecto en tanto no se vincula directamente con el problema de investigación a trabajar. En la actualidad, pueden identificarse continuidades con las formas en las que operaba el dispositivo escolar tradicional, junto a las rupturas y las novedades que configuran una nueva forma de producción de sentidos. Nos encontramos entonces, con que la escuela es un dispositivo en transformación, y que el declive del programa institucional, lejos de representar un cambio radical de paradigma, deja a la escuela como un espacio marcado por tensiones que configuran nuevas potencialidades pero también dificultades para los actores que se relacionan en este espacio.

El discurso, entonces, no se limita al material escrito y hablado, sino que incluye todas las prácticas significativas a partir de las cuáles los seres humanos hacen, dicen y piensan al mundo. Por ello, no se trata de distinguir entre prácticas discursivas y extradiscursivas, sino que se sostiene que las prácticas discursivas, tienen tanto aspectos estrictamente lingüísticos como otros no lingüísticos[41] (Laclau y Mouffe, 2010).

Retomamos a su vez el postulado laclausiano que afirma que los discursos son el resultado del vínculo entre una serie de elementos disímiles, que es provisorio, por lo que no tienen una fundamentación última. Así, la relación entre los elementos que producen los discursos, en un momento dado, les da una identidad. Esta identidad, siempre se define a partir de la demarcación de una frontera de exclusión, que deja de lado otras definiciones de la cuestión que el discurso toma por objeto. Esto supone, que la manera en que es definido un significante es el efecto de conjunto de su relación con otros significantes, que se afirma a partir de su oposición a otras posibles relaciones. En otras palabras, un discurso siempre se enfrenta a otros contra-discursos. En cada coyuntura histórica, unos sentidos se imponen frente a otros, delimitando una forma de ver un problema (Laclau y Mouffe, 2010).

Pues bien, en consonancia con lo expuesto anteriormente seguimos a Dallorso y Seghezzo (2017), quiénes entienden a la (in)seguridad como un discurso. Es decir, como una práctica creadora de sentido que produce efectos y promueve maneras de actuar sobre lo que se define como problema. Como se mencionó en el apartado anterior, si bien existen distintas prácticas discursivas acerca de la (in)seguridad, a partir de la década de los ´90 en Argentina, logró consolidarse un discurso hegemónico que la asocia casi exclusivamente a delitos protagonizados por los sectores populares. Dicha definición, produce una triple invisibilización: oculta los delitos de las clases dominantes, oculta la violencia policial, como así también, oculta otras desprotecciones vinculadas con la vulneración de los derechos sociales. Así:

[41]Respecto a esta cuestión, junto con estos autores entendemos que independientemente de su inscripción lingüística o no lingüística, toda práctica social es productora de sentido. Como sugieren Mouffe y Laclau, "[e]l hecho de que todo objeto se constituya como objeto de discurso no tiene nada que ver con la cuestión acerca de un mundo exterior al pensamiento, ni con la alternativa realismo/idealismo. Un terremoto o la caída de un ladrillo son hechos perfectamente existentes en el sentido de que ocurren aquí y ahora, independientemente de mi voluntad. Pero el hecho de que su especificidad como objeto se construya en términos de 'fenómenos naturales' o de 'expresión de la ira de Dios' depende de la estructuración de un campo discursivo" (Laclau y Mouffe: 2010: 146-147) Pese a que esta mirada, contradice la distinción que realiza Foucault entre prácticas discursivas y extradiscursivas, consideramos que es posible, e incluso fructífero, utilizar conjuntamente la noción foucaultiana de dispositivo y la perspectiva laclausiana del discurso.

> La seguridad queda circunscripta, en esta gramática, a la esfera de las protecciones civiles, desligándose de las protecciones sociales: la preocupación sobre cómo garantizar seguridades sociales se diluye ante el imperativo de qué hacer con los efectos del proceso de cancelación de las protecciones, qué hacer con los sectores populares, cómo gobernarlos (Seghezzo y Dallorso, 2016:124-125).

En relación a la última afirmación, queremos volver a resaltar que esta asociación entre delito y sectores populares tiene como efecto fundamental, la estigmatización de los varones jóvenes de esos sectores, lo que habilita que se vuelvan objeto de prácticas represivas llevadas a cabo por las fuerzas de seguridad (Rangugni, 2004; Daroqui, 2009). Ahora bien, siguiendo la perspectiva de Dallorso y Seghezzo (2017), la (in)seguridad es un significante en pugna, cuyo significado hegemónico es el resultado de la lucha entre diferentes definiciones del problema securitario. Pero, la articulación de significantes que le dan sentido a esta definición hegemónica es inestable y está sujeta a transformaciones. Por ello, podemos afirmar, que en tanto la disputa por el significado de la cuestión securitaria no se encuentra clausurada, aparecen otros discursos que definen qué es la (in)seguridad y que debe hacerse con ella.

Atendiendo a lo anterior, nos proponemos analizar el discurso pedagógico securitario que se produce en el dispositivo escolar, donde los mismos jóvenes que son señalados por los sentidos comunes securitarios que circulan en la agenda pública política (Calzado y Van den Dooren, 2009;Anitua, 2010;Galvani et. al., 2010; Rios et.al, 2010) y mediática (Arfuch,1997; Calzado, 2006; Vilker, 2007; Martini et al., 2009; Ortiz Maldonado, et. al, 2010) como los responsables de la (in)seguridad, son objeto de otros discursos securitarios, como el pedagógico, que los construyen como sujetos de derecho. Para ello, analizamos una serie de discursividades diversas pero que, en su conjunto, componen lo que llamamos discurso pedagógico securitario. Así indagamos en los materiales producidos por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires donde identificamos una discursividad normativa, en los trabajos realizados por estudiantes y docentes para el *Programa Jóvenes y Memoria*, de la Comisión Provincial de la Memoria a partir de los que caracterizamos la discursividad áulica, en el mercado de libros de texto para el nivel secundario[42] , cuyos materiales nos permiten hablar de una discursividad editorial y en los materiales educativos producidos por el Ministerio de Seguridad

[42]Como veremos en profundidad en el capítulo tres, los libros de texto son utilizados por muchos docentes como recurso privilegiado para la enseñanza. Los libros escolares ofrecen una selección y secuenciación de los contenidos a enseñar y recursos didácticos para poner en práctica. A partir del uso de elementos textuales, imágenes y otros elementos para-textuales, el mercado editorial construye ciertos sentidos de las problemáticas que sugieren para su enseñanza (Romero, 2004, Grinberg, 1997).

de la Nación, en los que nos basamos para caracterizar la discursividad ministerial. En este sentido, nos interesa indagar de qué manera el dispositivo escolar produce otras formas de comprender la cuestión securitaria que pueden poner en tensión los sentidos comunes securitarios o bien, limitarse a reificarlos. Como veremos a lo largo del desarrollo de esta tesis, la relación que mantienen las discursividades que nos proponemos analizar con la agenda pública securitaria política y mediática son múltiples: en oportunidades se la retoma, en otras se la discute e incluso se la contradice.

Ahora bien, ¿qué es lo que dota de especificidad al discurso pedagógico securitario? Entre otras cuestiones que abordaremos en la tesis, hay una que requiere nuestra atención: este discurso se escribe bajo las reglas del género pedagógico. Por ello, a continuación, nos adentraremos en el despliegue del tercer eje conceptual, donde definiremos a los géneros discursivos. De acuerdo a Bajtín (1985), estos últimos son tipos relativamente estables de enunciados que poseen una naturaleza verbal común. Nos expresamos únicamente mediante géneros discursivos, es decir que todos nuestros enunciados poseen unas formas típicas que pueden reconocerse en una sociedad determinada. En este sentido, definimos género "como clases de textos u objetos culturales discriminables en toda área de circulación de sentido y en todo soporte de la comunicación" (Altamirano, 2002:101).

Los géneros poseen una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana), unas condiciones determinadas de producción para cada esfera de comunicación discursiva y comparten unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos. En relación a esto último, los géneros se vinculan con uno o más estilos, y esto supone que los enunciados que lo conforman se estructuran de una forma particular, se establecen ciertos tipos de relación entre el hablante y otros participantes de la comunicación y se formulan ciertos tipos de conclusiones. Así, los géneros constituyen opciones comunicacionales sistematizadas por el uso que garantizan condiciones de previsibilidad en distintas áreas de la comunicación.

En nuestro caso, nos enfocaremos en el género pedagógico, cuyos enunciados se caracterizan por producir sentidos que se puedan enseñar y aprender. Bajo las reglas de este género, se produce el discurso pedagógico al que definimos como un acto cultural comunicativo que se construye por medio de un proceso dialógico intersubjetivo, que supone una intención de enseñar y provocar el aprendizaje acerca de uno o más contenidos contando con métodos y procedimientos para llegar al fin didáctico. Tanto el enseñante como el aprendiente, deben

compartir ciertos modelos culturales para adquirir ese conocimiento que se busca transmitir y conocer el uso de los recursos que se utilizan en el género pedagógico (Ladrón de Guevara, 2009).

Para poder pensar la especificidad de este discurso, seguimos a Gvirtz (1999), quién sostiene que la escuela no se ocupa de la distribución de saberes producidos en otros ámbitos, sino que crea y distribuye saberes que se distinguen de aquellos que pueden ser enseñados en otros espacios. De acuerdo a Bernstein (1990), es el dispositivo escolar el que garantiza la transformación de los discursos primarios o secundarios en discursos pedagógicos. Así, el discurso pedagógico descontextualiza a otros discursos para recontextualizarlos con fines de enseñanza.[43]A partir de los aportes de Latour (2008) para pensar el rol de los actores en los procesos sociales, podemos afirmar que dicho proceso supone múltiples capas. Los funcionarios estatales realizan una primera descontextualización y recontextualización de los contenidos seleccionados para enseñarse y ser incluidos en el currículo oficial. Luego otros agentes del dispositivo escolar, como los docentes, editores de libros de texto e incluso otras autoridades ministeriales, actualizan esta operación, seleccionando ciertos contenidos del *currículum* y recontextualizando otros discursos para ser enseñados. Teniendo en cuenta lo señalado, podemos afirmar que el discurso pedagógico securitario, si bien retoma otros géneros, como el de la investigación científica o el de los medios de comunicación, asume características particulares en tanto participan del mismo sujetos de la enunciación y destinatarios diferentes, cuestión que ya abordamos en el planteo del problema.

En relación a las coordenadas metodológicas, en la medida en que la investigación se propone dar cuenta de procesos simbólicos y de producción de sentido, trabajamos en una perspectiva orientada a la indagación de prácticas discursivas (Bajtin, 1992; Chartier, 2006). Para poder analizar los discursos acerca de la (in)seguridad nos basamos en la mirada arqueológica que supone localizar la emergencia de los objetos en una formación discursiva y describir la delimitación de los mismos, dando cuenta de los diversos sentidos que puede portar un significante. En cada discursividad, en tanto sistema de dispersión de enunciados, se elaboran

[43]Es importante aclarar que retomamos a Bernstein (1990) para mostrar el juego de descontextualizaciones y recontextualizaciones que caracteriza al discurso pedagógico, pero no coincidimos con el autor en que esto suponga la "inexistencia" del discurso pedagógico *per se*. De este modo, afirmamos la existencia del discurso pedagógico como una forma particular de construcción de sentidos, en tanto si bien se construye a partir de otros discursos, en su operatoria produce nuevas discursividades.

conceptos, objetos, tipos de enunciados y se fijan modos de relación entre estos; se determina lo que puede y debe ser dicho en un contexto determinado (Foucault, 2005). En este marco, siguiendo a Foucault (1994), indagaremos en las especificidades de cada discursividad atendiendo al espacio desde donde fueron producidas, para luego poder analizarlas en conjunto considerando sus articulaciones y dispersiones. Por eso, sostenemos que la constitución de sentido debe pensarse no sólo en relación a lo que se dice, sino también analizar quién, a quién, dónde, cómo y desde qué posición se lo enuncia (Murillo, 2008). En pocas palabras, nuestro análisis arqueológico supone identificar las reglas de formación, las modalidades enunciativas y las mallas significantes que configuran las discursividades diversas que componen aquello que llamamos discurso pedagógico securitario.

La estrategia metodológica es entonces, de carácter cualitativo, ya que buscamos analizar los datos en profundidad, privilegiando su riqueza interpretativa (Hernández Sampieri, 2003; Salvia, 1997). En este sentido, como veremos en la descripción del *corpus*, al final de esta introducción, los enunciados que conforman el discurso pedagógico securitario se sitúan en diversos tipos de soportes, dentro de los que se encuentran documentos legales y curriculares, libros de texto, producciones artísticas visuales y audiovisuales, instructivos, cuadernos didácticos con secuencias de actividades y clases virtuales. En tanto el material empírico se obtuvo a partir del análisis de estos documentos y de la realización de entrevistas en profundidad a funcionarios de dos carteras estatales, la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Seguridad[44], pudimos realizar una triangulación intramétodo, combinando las dos técnicas mencionadas para el análisis de un mismo fenómeno (Jick, 1979; Vasilachis de Gialdino, 1992).

La demarcación espacial de este trabajo se centra en la Provincia de Buenos Aires considerando su relevancia en términos de matrícula educativa[45] y la accesibilidad a los materiales que tomaron por objeto la cuestión securitaria que fueron producidos o circulan en este territorio. Cabe destacar que en tanto el sistema educativo argentino se encuentra federalizado, es importante tener en cuenta dos cuestiones. Por un lado, que no se pueden extrapolar los resultados del análisis de esta investigación para pensar al sistema educativo nacional en su

[44]Como precisaremos más adelante, se trabajó con un muestreo no probabilístico, en tanto el objetivo no es que los resultados sean extrapolables a la totalidad de la población, sino indagar en profundidad sobre la experiencia de ciertos informantes en la producción de documentos (Baranger, 1992).
[45]Ver nota al pie N°39.

conjunto. Y por el otro, que es necesario no perder de vista los vínculos que se producen con discursividades que emergen a escala nacional, como la que se produjo desde el Ministerio de Seguridad de la Nación, cuyos principales destinatarios fueron los docentes y estudiantes de la Provincia de Buenos Aires, como veremos en el capítulo cuatro; o con materiales producidos en la CABA, como los libros de texto del mercado editorial que por su cercanía geográfica son utilizados también en la Provincia de Buenos Aires, cuestión abordada en el capítulo tres.

Nuestro recorte temporal es entre 2006-2015 en tanto durante el período se llevó a cabo una reforma estructural del sistema educativo. La misma se enmarcó en lo dispuesto por la Ley de Educación Nacional N°26.206 del 2006, y fue profundizada a partir de otras políticas educativas y curriculares que se llevaron a cabo en los años posteriores, durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner.[46] En relación al discurso securitario, como se señaló en el planteo del problema, durante los gobiernos mencionados se llevó a cabo una política pendular que por momentos relegó y por otros reforzó los sentidos comunes securitarios. Como expusimos, es en esta coyuntura particular en la que emerge el discurso pedagógico securitario, marcado por los cambios que supuso la reforma educativa y por las continuidades y rupturas que los gobiernos mencionados mantuvieron con la agenda pública mediática y política que asocia casi exclusivamente la (in)seguridad al delito de los jóvenes varones de los sectores populares cometidos en la vía pública. Teniendo en cuenta lo anterior, sostenemos que es relevante conocer los sentidos securitarios que circularon en el dispositivo escolar a lo largo de estos años de gobiernos kirchneristas.

Por último, el *corpus* construido para la presente tesis se conforma de una serie de materiales que soportan las discursividades a analizar. En este sentido se trabajaron:1) las principales leyes educativas y documentos curriculares en relación a la temática de esta tesis, dentro de las que se encuentran: la Ley Federal de Educación, el Diseño curricular de Derechos Humanos y Ciudadanía de la Provincia de Buenos Aires y un documento de apoyo curricular de la misma asignatura; también la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Formación Ética y Ciudadana para el Ciclo Básico y para el Ciclo Orientado, el Marco General de Política Curricular de la Provincia

[46]Dentro de las cuales se encuentran la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N°13.688, las resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 79/09, 84/09, 88/09 y 93/09, el Marco General de Política curricular de la Provincia de Buenos Aires y los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires.

de Buenos Aires y el Diseño curricular de la asignatura Construcción de Ciudadanía de la Provincia de Buenos Aires; 2) los materiales del *Programa Jóvenes y Memoria* de la Provincia de Buenos Aires disponibles en su página web y en el catálogo de la institución. Seleccionamos estos materiales como medio para acceder a la construcción de sentidos acerca de la cuestión securitaria realizada por docentes y estudiantes. [47] En primer lugar, analizamos tres documentos que presentan las características del Programa y las condiciones para la participación en el mismo, para dar cuenta del marco institucional en el que docentes y estudiantes trabajaron. Y en segundo lugar, analizamos catorce producciones de arte visual y audiovisual elaboradas por estudiantes y docentes de escuelas secundarias para el *Programa Jóvenes y Memoria* realizadas entre el año 2008 y el 2015; 3) los libros de texto que produjo el mercado editorial escolar de la Provincia de Buenos Aires y CABA[48], de los cuales tres son para el espacio curricular Derechos humanos y ciudadanía, tres para Educación cívica, dos para Política y ciudadanía y uno para Construcción de ciudadanía. Los mismos pertenecen a las editoriales Santillana, Maipue, Aique, SM y El autor; 4) los materiales educativos producidos por el Ministerio de Seguridad de la Nación dentro de los que se encuentran: un cuadernillo para la formación de las organizaciones sociales que componían las Mesas Barriales y Zonales de Participación Comunitaria en Seguridad denominado *Seguridad y derechos humanos. Herramientas para la reflexión sobre la seguridad humana y democrática,* un documento hecho en colaboración con el Ministerio de Educación de la Nación destinado a las instituciones universitarias de formación en Seguridad Ciudadana llamado *Lineamientos para la mejora de la formación en seguridad ciudadana*, los tres cuadernos del *Programa Pensar y hacer la seguridad con las escuelas* destinados al Nivel secundario, y las cinco clases y documentos anexos del curso realizado en el marco del Programa Nacional de Formación Docente cuyo título también es *Pensar y hacer la seguridad con las escuelas.*

También se realizaron entrevistas a informantes clave, en tanto se encontraban fuertemente involucrados en la elaboración de los documentos ya mencionados, que aportaron

[47]Acceder a las discursividades producidas en el espacio áulico hace más de una década requirió identificar experiencias ancladas en un soporte particular que garantizara poder acceder a su contenido en la actualidad. En este sentido, las producciones artísticas grabadas en video o retratadas en fotografías cumplen con dicho propósito. En el capítulo dos, ampliaremos los motivos por los cuáles seleccionamos estos materiales como medio para acceder a experiencias de enseñanza y aprendizaje áulicas en torno a la cuestión securitaria en el período que nos proponemos analizar.

[48]Como explicaremos con más detalle en el capítulo tres, los libros de texto de ambas jurisdicciones circulan fluidamente entre docentes y estudiantes del nivel secundario.

datos relevantes respecto al contexto de producción de los materiales. Específicamente dos de ellas fueron realizadas a funcionarios de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires que participaron de la elaboración del Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía y dos a funcionarios del Ministerio de Seguridad que participaron en la elaboración de los materiales educativos a analizar.

Esta variedad de materiales nos permite dar cuenta del contexto de producción de este discurso pedagógico securitario, del *currículum* escrito, entendido como el conjunto de prescripciones acerca de qué y cómo se debe enseñar que circulan en una coyuntura determinada, y también del *currículum* en acto, en tanto se recuperan experiencias de enseñanza y aprendizaje llevadas a cabo por estudiantes y docentes en el período 2006-2015.

A continuación en el último apartado de esta introducción presentaremos el contenido de cada uno de los capítulos de esta tesis.

c) Breve descripción del recorrido

Para poder analizar la emergencia y consolidación del discurso pedagógico securitario, en tanto efecto de conjunto de una serie de discursividades, pero que a su vez se pueda comprender la especificidad de cada una de ellas, proponemos el recorrido que explicaremos a continuación.

En el primer capítulo, a partir de una serie de materiales producidos para definir la política educativa y curricular desde el 2006 en la Nación y en la Provincia de Buenos Aires y del análisis de una propuesta curricular antecedente, indagamos el modo en que desde la discursividad normativa se propone la enseñanza de la cuestión securitaria. Sostenemos que esta propuesta se despliega a partir de tres reflexiones en torno a los jóvenes. Así, desde la discursividad normativa se denuncia la violencia estatal ejercida contra los jóvenes, se cuestionan los estereotipos criminalizantes que construyen los medios de comunicación acerca de los jóvenes de los sectores populares y se propone que los estudiantes reflexionen en torno a la seguridad como un problema histórico, no necesariamente asociado al delito, para que actúen en el espacio público defendiendo sus derechos.

En el segundo capítulo, analizamos la discursividad áulica en la que a diferencia de las restantes, son los mismos jóvenes, junto con sus docentes, quiénes definen que es la (in)seguridad

y cuál es su solución. Para ello recurrimos a un conjunto de producciones artísticas realizadas por escuelas de la Provincia de Buenos Aires en el marco del *Programa Jóvenes y Memoria*, de la Comisión Provincial por la Memoria. En estas producciones identificamos dos matrices argumentativas diversas en relación al modo en que definen a la (in)seguridad, a la forma en la que se representa a los jóvenes y a las soluciones que se proponen a la cuestión securitaria. Así, en la primera matriz denominada *el miedo a los otros* identificamos que la (in)seguridad es asociada a los delitos callejeros cometidos por los jóvenes de los sectores populares. En relación con lo anterior, aparece una dicotomía entre los jóvenes de los sectores populares, los victimarios, y los estudiantes que se identifican a sí mismos como potenciales víctimas. Por ello, estos últimos demandan más seguridad y para lograrlo proponen desarrollar estrategias preventivas y resocializadoras para evitar el delito de los primeros. Mientras que en la segunda matriz, a la que nombramos *los jóvenes como sujetos de derecho* se cuestionan las intervenciones públicas políticas y mediáticas que asocian (in)seguridad al delito de los jóvenes de los sectores populares. Como contraparte se señala que estos jóvenes son víctimas de la violencia policial y de otras vulneraciones en sus vidas cotidianas que les impiden acceder a la seguridad en tanto derecho. En línea con lo anterior, los estudiantes y su entorno, que se reconocen como parte de los sectores populares, critican los estereotipos estigmatizantes que circulan en torno a ellos y reivindican sus características identitarias. Por último, en esta matriz se sostiene que el mejor modo de garantizar el acceso a la seguridad es a partir de la participación comunitaria en tanto permite que los ciudadanos identifiquen problemas barriales y reclamen soluciones al Estado.

En el tercer capítulo, trabajamos sobre la discursividad editorial. Es decir, aquella que surge del mercado editorial de libros de texto para el nivel secundario. A modo de antecedente, analizamos el abordaje de la violencia policial en libros de texto previos a la reforma educativa del 2006. En este conjunto de materiales identificamos una importante heterogeneidad en la problematización de la cuestión securitaria. Así, la (in)seguridad en ocasiones en definida en relación con los derechos, en otros casos con la problemática del delito y en otras oportunidades aparece explicada como una construcción sociohistórica que produce efectos discriminadores sobre los jóvenes de los sectores populares. Esta heterogeneidad a veces coexiste en los mismos libros de texto donde se articulan definiciones del problema distintas de forma complementaria. A su vez, identificamos que se busca hacer reflexionar a los estudiantes respecto a las causas, dentro de las que se destaca la vulneración de derechos, y consecuencias de la cuestión securitaria, que

hacen hincapié en los sentimientos y actitudes que provoca y que desembocan en un cambio en la vida cotidiana de la ciudadanía. En este sentido, la exclusión social aparece como un significante asociado la inseguridad de carácter polivalente, en tanto se considera su causa y/o consecuencia según la trama argumentativa que se despliegue.

En el cuarto capítulo, nos detenemos en el análisis de la discursividad ministerial y sus antecedentes. Así, en dos documentos educativos dirigidos a la formación de profesionales en Seguridad Ciudadana y a organizaciones de la sociedad civil, creados por el Ministerio de Seguridad de la Nación, analizamos cómo se abordan el rol de las fuerzas de seguridad y la participación comunitaria y nos detenemos en tres cuestiones claves de los materiales educativos para el nivel secundario. En primer lugar, abordamos la definición ambigua que se realiza en torno a la (in)seguridad, en tanto se la entiende tanto en términos de conflictividad como de delito. En segundo lugar, indagamos en la consolidación de una mirada que afirma la corresponsabilidad de la ciudadanía y las fuerzas de seguridad en la generación de más seguridad. Y en tercer lugar, presentamos el modo en que se convoca a la escuela a ocupar el rol de educar a los ciudadanos en seguridad ciudadana. Como explicamos más adelante, de la conjunción de estos tres elementos emerge una discursividad que considera que la seguridad se alcanza a través del respeto de la ley, instrumento que permite una adecuada convivencia y que los jóvenes, desde su lugar, deben contribuir a la resolución pacífica de los conflictos de los que forman parte para garantizarla.

Por último en la conclusión, recapitulamos los elementos que nos permiten dar cuenta de la emergencia y consolidación de un discurso pedagógico securitario, que lo distinguen de otras intervenciones públicas que toman por objeto la (in)seguridad. Asimismo, retomamos el modo en que desde el dispositivo escolar se anuda el problema de la cuestión securitaria a una manera de entender la desigualdad social, la estatalidad, los derechos y el espacio público, a partir de una modalidad de argumentación crítica; como así también su relación con otras intervenciones públicas en torno a la (in)seguridad de los ámbitos político, académico, mediático y de las organizaciones de la sociedad civil. De este modo, a partir del análisis de las regularidades que identificamos en el discurso pedagógico securitario como efecto de conjunto de esas múltiples discursividades que analizamos en los capítulos precedentes, y de la indagación en las especificidades de cada una de ellas, nos proponemos indagar en las características del modo en

que el dispositivo escolar problematiza la (in)seguridad y reflexionar acerca de los alcances de su criticidad.

II. CAPÍTULO 1: LA POLÍTICA CURRICULAR OFICIAL COMO COPRODUCTORA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO SECURITARIO

a) El marco normativo de la reforma educativa

En la introducción, dimos cuenta del modo en que estructuramos el planteo del problema y nuestras coordenadas teórico- metodológicas. Planteamos que el objeto de esta tesis es dar cuenta de la emergencia y características de lo que denominamos discurso pedagógico securitario, que se produce en el nivel secundario. A su vez, explicamos que dicho discurso es el efecto de conjunto de una serie de discursividades. A lo largo de los capítulos veremos que cada una de ellas se caracteriza por un modo específico de definir la cuestión securitaria, pero que a su vez se configuran una serie de puntos en común que suponen entender a la seguridad como un derecho y a los jóvenes como ciudadanos activos en condiciones de exigir este y otros derechos. Como así también que se problematizan estas dos cuestiones en el marco de una preocupación más general por la desigualdad social y del uso del espacio público.

En este primer capítulo trabajaremos con documentos de la política curricular oficial de la Provincia de Buenos Aires. Especialmente, indagaremos en el modo en que se enuncia la cuestión securitaria en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria de Construcción de Ciudadanía, materia correspondiente a los primeros años del nivel secundario. No obstante, en este primer apartado, nos proponemos abordar algunos aspectos de la Ley de Educación Nacional (N°26.206), la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (N°13.688), los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) de Formación Ética y Ciudadana destinados al Ciclo Básico y Orientado del nivel secundario y el Marco General de Política curricular de la Provincia de Buenos Aires, normativas que constituyen núcleos nodales de la reforma educativa llevada a cabo a partir del 2006. En particular, analizaremos el modo en que se concibe la enseñanza de la ciudadanía en estos documentos, en tanto entendemos que produce efectos en la forma en que se explica el problema de la (in)seguridad en el diseño curricular de Construcción de Ciudadanía. Y a su vez, estos efectos se extienden, aunque menos directamente, a las discursividades producidas por el mercado editorial, los estudiantes y docentes y el Ministerio de Seguridad de la Nación, a analizar en los próximos capítulos, en tanto en estas se remite explícita o implícitamente al marco normativo que presentaremos. También, en el segundo apartado de este

capítulo, abordaremos el Diseño curricular de Derechos Humanos y Ciudadanía, materia correspondiente al Polimodal, que como explicamos en la introducción, fue el modo de organizar la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires hasta el 2009.[49] También trabajaremos con un documento de apoyo curricular de la misma materia, creado para ofrecer herramientas a los docentes para su enseñanza. En estos materiales nos interesa analizar el modo en que se entiende a los jóvenes y su relación con el delito, en tanto en algunos puntos se contrapone a la propuesta de enseñanza del Diseño curricular de Construcción de Ciudadanía, mientras que otros son retomados y profundizados en este último. De este modo, comprendemos que la discursividad normativa emerge de este conjunto de heterogeneidades discursivas, y por ello nos proponemos analizarlas teniendo en cuenta sus particularidades, pero sin perder de vista las regularidades que caracterizan a esta discursividad.

Para comenzar con el análisis de las leyes y normativas, recordamos que la Ley Nacional de Educación (LEN) del 2006 y la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (LEPBA) del 2007, se proponen definir los principales lineamientos educativos, lo que incluye una perspectiva general en torno a los propósitos, destinatarios y responsables de la educación. En este sentido, establecen a la educación como una prioridad nacional y una política a ser garantizada por el Estado para todos los jóvenes, que deben acceder a la escuela de modo obligatorio desde el nivel inicial[50] hasta el nivel secundario. Como ya se señaló en la introducción, ambas leyes dieron pie a un proceso de reforma en la política educativa que tuvo como consecuencia cambios tanto pedagógicos, como organizativos y administrativos.

A continuación, abordaremos la forma en que se entiende la formación en ciudadanía en este marco normativo ya que, como señalamos previamente, en el mismo se perfila el modo en que se aborda la cuestión securitaria en los materiales de política educativa a analizar. En este sentido, encontramos dos ejes para pensar bajo qué lineamientos se propone la construcción de ciudadanía en la escuela. El primero de ellos resalta el lugar privilegiado que adquieren los derechos, en particular los derechos humanos, para concebir la formación de los estudiantes en tanto ciudadanos, y el segundo, refiere a la relación que se pretende entre el sistema educativo y los medios de comunicación.

[49]En el año 2010 en la Provincia de Buenos Aires comenzó a implementarse la nueva organización del nivel secundario que reemplazaba al Polimodal de tres años de duración por un nivel medio de seis años. Dicha organización actualmente se encuentra vigente.

[50]A partir de los cuatro años de edad (LEN, 2006).

Respecto del primer eje encontramos que en la LEN, ya desde el capítulo uno, en el artículo tres se señala que:

> La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (LEN, 2006: 1).

Asimismo, más adelante en el artículo once, inciso c se señala que se debe: "Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultura.*"*(LEN, 2006: 2)[51] En el mismo artículo encontramos que se debe*: "*Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo."(LEN, 2006:2)[52]

A su vez, en los NAP de Formación Ética y Ciudadana destinados al Ciclo Orientado aparece una cuestión complementaria a lo anterior, en tanto en uno de los contenidos se hace hincapié en el rol de la ciudadanía en el análisis de las vulneraciones de derechos humanos y los avances de las políticas públicas al respecto:

> La identificación del estado de situación de los Derechos Humanos y los nuevos desafíos de la ciudadanía en nuestro país, analizando las situaciones de vulneración de derechos, las condiciones sociales, económicas y políticas que atentan contra su ejercicio pleno y efectivo y los avances en las políticas públicas. (NAP Formación Ética y Ciudadana, 2012:19)

La formación de ciudadanos, cuya importancia fue central en las tres leyes educativas nacionales, en este caso se aborda desde la perspectiva de los derechos humanos, donde se espera que el cumplimiento de los mismos garantice la posibilidad de que la ciudadanía pueda reconocer la diversidad, evitando la discriminación de cualquier tipo. El enfoque de derechos se articula con una valoración de la democracia, en tanto régimen que posibilita la participación ciudadana y de la resolución pacífica de conflictos, que como se analizará más adelante es retomado especialmente por la discursividad ministerial, trabajada en el capítulo cuatro.

Este énfasis en la formación de una ciudadanía democrática que encontramos en la LEN

[51]Dichos artículos se repiten en el artículo tres del Capítulo I y en el Capítulo II, Artículo 16, inciso d, respectivamente, de la LEPBA, lo que evidencia una fuerte concordancia entre la legislación nacional y provincial.
[52]Este artículo se corresponde con el Capítulo II, Artículo 16, inciso g de la LEPBA.

y en la LEPBA se traduce en la prescripción de ciertos contenidos que permitan concientizar acerca del carácter histórico de la democracia como régimen de gobierno, como así también de las violaciones a los derechos humanos ocurridas durante la última dictadura militar. De todos modos, se resalta la actualidad de la vigencia de los derechos humanos, con la intención de fomentar la defensa del Estado de derecho. En este sentido, en la LEN se señala la importancia de incluir los siguientes contenidos:

> El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.[53] (LEN, 2006: 19)

A su vez, encontramos un artículo de la LEPBA que lo complementa donde se registra la importancia de: *"*Propiciar el abordaje de contenidos vinculados a la formación ciudadana y al respeto de los derechos humanos en todos los espacios generados para impulsar estrategias de inclusión*."(LEPBA, 2007: 33)*[54]

Por último, en el Capítulo IV de la LEN que refiere a la Educación Secundaria encontramos que se debe: "Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio."(LEN, 2006: 6)[55]

Ambas leyes refieren a la importancia del reconocimiento por parte del Estado y los ciudadanos de la vigencia de los derechos humanos, tanto para fortalecer la memoria colectiva como para construir relaciones sociales más inclusivas en la actualidad, pero a su vez, les asigna un rol activo a los estudiantes, que no sólo deben tener garantizados sus derechos o acceder a ciertos conocimientos, sino que se espera que sean capaces de transformar su entorno social.[56]

Entendemos que lo novedoso de este enfoque se aprecia mejor a partir de su comparación

[53]Disponible en el Título VI. Capítulo II, Artículo 9, inciso c. Este inciso se corresponde con el inciso c, artículo 107, capítulo III de la LEPBA.
[54]Disponible en el Capítulo III, Artículo 114, inciso c.
[55]Disponible en el Artículo 30, inciso b.
[56]Esta cuestión tiene un antecedente en la Ley Federal de Educación en tanto se señala que los estudiantes deben constituirse en "Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo."(LFE, 1993:3) y "Afianzar la conciencia del deber de constituirse en agente de cambio positivo en su medio social y natural." (LFE, 1993: 6).

con lo prescripto por la Ley Federal de Educación (LFE)[57], que si bien anticipa algunos de los significantes claves del marco normativo que nos encontramos analizando, como la igualdad y el rechazo a la discriminación, no remite a la retórica de los derechos humanos como podemos ver en los siguientes artículos:

> El Estado nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios:
>
> f) La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación.
>
> […]n) La superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos.[58]
>
> (LFE, 1993:2)
>
> El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia.[59](LFE, 1993:3)

Respecto a la valoración del Estado de derecho, encontramos en la LFE que se debe respetar "La consolidación de la democracia en su forma representativa, republicana y federal" (LFE, 1993:3)[60] y "Preparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano/a en una sociedad democrática moderna, de manera de lograr una voluntad comprometida con el bien común, para el uso responsable de la libertad y para la adopción de comportamientos sociales de contenido ético en el plano individual, familiar, laboral y comunitario. (LFE, 1993:4)[61] Si bien en la LFE aparecen algunos antecedentes de la importancia de formar a los estudiantes para la consolidación de la democracia, podemos afirmar el carácter novedoso que presenta la articulación entre los significantes derechos humanos, inclusión y Estado de derecho en las leyes de la reforma educativa encarada a partir del 2006.

Continuando con el análisis, como señalamos en la introducción, tanto la LEN como la LEPBA, dieron pie a un proceso de reforma curricular en el nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires. Se propuso, paulatinamente, reemplazar el Polimodal, ciclo de tres años de

[57]Como señalamos en la introducción, la Ley Federal de Educación era la ley marco que regulaba el sistema educativo a nivel nacional, antes de la reforma del año 2006.
[58]Disponibles en Título II, Capítulo I, Artículo 5.
[59]Disponible en Título II, Capítulo II, Artículo 6.
[60]Disponibles en Título II, Capítulo I, Artículo 5, inciso c.
[61]Disponible en Título III, Capítulo IV, Artículo 16, inciso a.

duración por un Nivel secundario de seis años, para lo que se incluyeron reformas de espacios curriculares vigentes hasta el momento, así como también se incorporaron nuevas materias. Cabe destacar que las reformas curriculares, no consisten en decisiones imparciales y racionales sobre lo que se juzga de interés para los estudiantes. Estos procesos son un acto político en el que variados grupos de interés tienen la palabra y se constituyen a través de procesos de disputa, cuyos resultados quedan plasmados en los propios documentos curriculares (Goodson, 2003).[62]

A los fines de organizar esta reforma, en el 2007 se publica un documento denominado *Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires* con el objetivo de ofrecer un encuadre pedagógico, teórico y metodológico de la propuesta curricular que se desarrollaría a partir de la LEN. En el mismo encontramos dos elementos específicos que se vinculan con la importancia de concebir la enseñanza de la ciudadanía desde el enfoque de derechos, ya que en primer lugar se explica qué contenidos promueven este tipo de aprendizajes y, en segundo lugar, una concepción de los estudiantes como sujetos de derecho.

En relación al primer elemento, en dicho documento, se reafirma la obligación del Estado de garantizar la educación, incluyendo la diversidad pero sin promover la desigualdad, en este caso prescribiendo la enseñanza de contenidos educativos, social y científicamente pertinentes. Respecto a qué tipo de contenidos son los privilegiados para ser incluidos en los diseños curriculares se señala que:

> En esta selección, ocupan un lugar primordial aquellos **saberes definidos como socialmente productivos**. Esta categoría no se circunscribe a los saberes técnicos, del trabajo, prácticos o útiles. La productividad social de los saberes, que sólo es posible evaluar en el largo plazo, hace referencia a la capacidad de crear lazo y tejido social, de servir en un determinado momento al desarrollo del conjunto de la sociedad.
>
> […] Son saberes que engendran, que producen, en el plano económico, cultural, social y de la biografía personal. Puesto que producen tejido social, estos saberes dan lugar a procesos de **creación, conservación y destrucción** de prácticas, discursos, relaciones sociales y conocimientos. (Marco General de Política Curricular, 2007: 14)[63]

Este criterio de selección es coincidente con el enfoque general tanto de la LEN y de la

[62]De acuerdo a De Alba, quién coincide con Goodson respecto a la definición del currículum como acto político, este se define como como la "síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el acontecer de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación" (2006:59).

[63]El resaltado es del documento original.

LEPBA en tanto se asocia de modo indisoluble la política educativa con un proyecto político y social que pone en primer plano la retórica de los derechos y la inclusión social. En este documento encontramos que este enfoque asume una forma particular para pensar los contenidos que deben ser incluidos en las propuestas curriculares. En primer lugar señalamos que si bien uno de los fines de la educación secundaria es la preparación para el mundo del trabajo, no sólo los conocimientos específicamente técnicos, prácticos y útiles en este sentido son seleccionados para la política curricular, sino que el criterio es incluir todos los que permitan la construcción de lazo social. En segundo lugar, se espera que estos saberes que sirven para construir una forma de vida social, económica y cultural no sólo se transmitan, sino que permitan a los individuos crear y también destruir prácticas y conocimientos que naturalizan la desigualdad. Así, encontramos en esta política marco una preocupación por la generación de instancias de pensamiento crítico que permitan romper con relaciones sociales de desigualdad y generar una sociedad más igualitaria en derechos. Este fin aparece con claridad enunciado unas páginas más adelante:

> El currículum da lugar a la diversidad y tiene como propósito formar sujetos que la reconozcan y valoren, que se reconozcan en la diferencia y que se inscriban con lo diferente. Pero al mismo tiempo, el currículum denuncia y rechaza todo tipo de desigualdad y se constituye en instrumento para la producción histórica de más igualdad (Marco General de Política Curricular, 2007: 16).

Por último, y en relación con lo anterior, en este documento aparece la noción de sujeto como uno de los conceptos principales que estructuran la política curricular de la provincia. Si bien es utilizada para referirse a todos los miembros de la comunidad educativa, se hace hincapié en la definición de los estudiantes como sujetos de derecho:

> Educadores/as y educandos son sujetos de derecho. El avance en el reconocimiento de los niños/as, adolescentes y jóvenes, legalizado y legitimado en la Declaración de los Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño –reconocidas en las constituciones nacional y provincial- marcan derechos y obligaciones respecto de estos grupos etarios. (Marco General de Política Curricular, 2007:22)

Se parte de la posición de que ser sujeto supone una dimensión colectiva, en tanto implica estar en relación con un mundo cultural, social y político: "El término **sujeto** contiene en sí mismo la noción de relación, de estar unido a –sujeto a- una psiquis, un lenguaje, una sociedad, una cultura, una historia, un ambiente y a otros sujetos. Sujeción que no ha de entenderse como determinación, sino como condición de identidad." (Marco General de Política

Curricular, 2007:21)[64]

Y en este sentido, se señala que una de las principales características a partir de las cuáles se define al sujeto, es su carácter histórico:

> En tanto **sujetos históricos** están situados/as en un determinado momento de la historia, en un presente que configura el escenario de su constitución, un presente conformado por las continuidades y rupturas de un pasado y por los escenarios futuros imaginados, proyectados o negados. El sujeto histórico, sin embargo, no está determinado en su totalidad por las estructuras sociales producidas históricamente. Por un lado, porque es un **sujeto inconcluso**, siempre en construcción; proceso que resulta conflictivo. Por otro lado, porque también las estructuras son incompletas y tienen fisuras y son los sujetos los que con su acción contribuyen a su creación, conservación y/o destrucción. (Marco General de Política Curricular, 2007: 21)[65]

En síntesis, encontramos que también en el Marco General de Política Curricular se propone abordar la enseñanza desde contenidos socialmente significativos, históricamente situados a partir de propuestas curriculares que conciban al estudiante como un ciudadano que puede intervenir en la esfera social para avanzar en la supresión de la desigualdad. La concepción de los estudiantes en tanto sujetos de derecho, cuyo principal garante es el Estado, en este caso a partir de la prescripción de la política curricular, permite desarrollar la formación de estudiantes en tanto ciudadanos capaces de intervenir en la realidad social, cuestión que será central en el modo de definir el abordaje de la cuestión securitaria en los materiales educativos que analizaremos a lo largo de los capítulos.

Nuevamente una comparación con lo prescripto en la Ley Federal de Educación, nos permitirá ilustrar con mayor claridad el carácter novedoso de este marco normativo. Si bien en el marco regulatorio anterior aparecen cuestiones vinculadas con los derechos de los estudiantes encontramos dos diferencias. En primer lugar se los posiciona en un lugar de mayor pasividad, en tanto se entiende que deben aprender ciertos comportamientos sociales para garantizar la convivencia como podemos ver en el siguiente artículo que exige: "El establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa." (LFE, 1993:3)[66] y en este otro que sostiene que los estudiantes tienen derecho a "Recibir educación en cantidad y calidad tales que posibiliten el desarrollo de sus conocimientos,

[64]El resaltado es del documento original.
[65]Ídem.
[66]Disponible en Título II, Capítulo I, Artículo 5, inciso r.

habilidades y su sentido de responsabilidad y responsabilidad social." (LFE, 1993:12)[67]. En segundo lugar, se entiende que los estudiantes poseen derechos en tanto individuos, como vemos en los siguientes artículos que advierten sobre "El derecho de los alumnos a que se respete su integridad, dignidad, libertad de conciencia, de expresión y a recibir orientación." (LFE, 1993: 3)[68] y a "Ser respetados en su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, morales y políticas en el marco de la convivencia democrática." (LFE, 1993:13).[69] Esta perspectiva es bien diferente a la propuesta del Marco General de Política Curricular que, como ya vimos, los considera como parte de un entramado social y por ello piensa que los estudiantes además de gozar de sus derechos deben intervenir en la realidad para que otros colectivos puedan alcanzarlos.

El segundo eje de análisis propuesto para este marco normativo, que aborda la relación entre el sistema educativo y los medios de comunicación, resulta fundamental en tanto en la LEN y en la LEPBA se evidencia una tensión entre estos dos espacios de formación de ciudadanía. Dicha tensión, no era evidente en la Ley Federal de Educación donde esta relación se abordaba en dos artículos que proponían: "Desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social" (LFE, 1993:6)[70] y "Alentar el uso de los medios de comunicación social estatales y privados para la difusión de programas educativo-culturales que contribuyan a la afirmación de la identidad nacional y regional" (LFE, 1993:17)[71].

En este sentido, encontramos en el artículo 30, inciso o de la LEN que se debe: "Comprometer a los medios masivos de comunicación a asumir mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten." (LEN, 2006: 2).[72] Mientras que, en el apartado Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación, en el artículo 103 se menciona la articulación entre el Ministerio de Educación y los medios de comunicación:

> El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología creará un Consejo Consultivo constituido por representantes de los medios de comunicación escritos, radiales y televisivos, de los organismos representativos de los anunciantes publicitarios y del Consejo Federal de Educación, con el objeto de promover mayores niveles de responsabilidad y compromiso de

[67]Disponible en Título VIII, Capítulo 1, Artículo 43, inciso a.
[68]Disponible en Título II, Capítulo I, Artículo 5, inciso u.
[69]Disponible en Título VIII, Capítulo 1, Artículo 43, inciso b.
[70]Disponible en Título III, Capítulo IV, Artículo 16, inciso e.
[71]Disponible en Título X, Capítulo I, Artículo 53, inciso j.
[72]El mismo artículo aparece en el Capítulo II, Artículo 16, inciso r de la LEPBA.

> los medios masivos de comunicación con la tarea educativa de niños/as y jóvenes (LEN, 2006: 21).[73]

En la LEPBA encontramos un elemento complementario a los señalados, se propone: "Asegurar una educación para todos los alumnos que favorezca la construcción de un pensamiento crítico para la interpelación de la realidad, su comprensión y la construcción de herramientas para incidir y transformarla, así como con los distintos discursos, especialmente los generados por los medios de comunicación"[74]

A partir de los artículos mencionados podemos decir que, en ambas leyes de la reforma educativa llevada a cabo durante el kirchnerismo, se entiende fundamental articular las acciones educativas junto con las de los medios de comunicación. Hay una preocupación por el rol que cumplen estos últimos en tanto formadores de opinión.[75] Frente a esta situación se proponen dos intervenciones, por un lado, alentar a los medios de comunicación a producir más cuidadosamente sus contenidos, como así también ofrecer a los estudiantes herramientas que favorezcan una lectura crítica de la información. En ambas propuestas se reconoce la intervención específica de los medios de comunicación en la construcción de un discurso particular que habilita ciertas formas de interpretar la realidad, frente a la que se debe estar alerta en pos de contribuir a la formación de los jóvenes. Si consideramos lo señalado en relación a la Ley Federal de Educación, estas leyes adoptan una postura diferente respecto a la forma en que producen información los medios de comunicación y su impacto en la formación ciudadana, buscando no sólo brindar herramientas a los estudiantes para una lectura crítica, sino intervenir estatalmente en la forma en la que se producen estos contenidos.[76]

---

[73]El contenido es similar al que se encuentra en el Capítulo II, Artículo 107, inciso e de la LEPBA.

[74]Disponible en el Capítulo II, Artículo 16, inciso s.

[75]Esta preocupación aparece también en los NAP de Formación Ética y Ciudadana destinados al Ciclo Básico en tanto se incluye como aprendizaje prioritario: "El análisis crítico de los mensajes de los medios de comunicación y su rol como formadores de opinión". (NAP Formación Ética y Ciudadana, 2011: 20)

[76]Entendemos que hay dos hechos que dan cuenta de lo señalado. Por un lado, en el 2007 comenzaron a transmitirse las producciones del Canal Encuentro, canal estatal destinado a la difusión de programas educativos y culturales para todas las edades. Por el otro, pocos años después de la publicación de este marco normativo, en el 2009, se promulga la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (N°26.522). La misma recibió un fuerte rechazo de parte de las empresas dedicadas a proveer este servicio, debido a que entre sus principales puntos proponía evitar los grupos empresariales oligopólicos, promoviendo de este modo un mayor pluralismo en los medios de comunicación. La propuesta consistía en abrir el espacio a empresas más pequeñas, pero también a organizaciones sociales y universidades de todas las provincias para garantizar la diversidad de productos audiovisuales que representaran a una mayor variedad de actores sociales (Postolski, 2013). En el artículo 17de esta ley se propone la creación de un Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia. El mismo debería ser integrado por personas y organizaciones sociales con reconocida trayectoria en el tema y por representantes de niños, niñas y adolescentes, garantizando su carácter de carácter multidisciplinario, pluralista, y federal. Dentro de sus funciones se incluyen:

Hasta el momento indagamos en el modo en que se delimitó una forma de pensar la enseñanza de la ciudadanía en una serie de documentos normativos y curriculares, que como veremos a partir del tercer apartado de este capítulo, tiene efectos en el modo en que se problematiza la cuestión securitaria en el dispositivo escolar. A continuación, analizaremos dos documentos que son preexistentes a la reforma educativa que comienza en el año 2006: el Diseño Curricular de Derechos Humanos y Ciudadanía correspondiente al tercer año del Polimodal y un documento de apoyo curricular de la misma materia, con propuestas y explicaciones complementarias al diseño, destinado a los docentes.

b) Antecedentes: el Diseño Curricular de la asignatura Derechos Humanos y Ciudadanía de la Provincia de Buenos Aires

La materia Derechos Humanos y Ciudadanía, cuyo diseño curricular consideramos un antecedente del abordaje de la cuestión securitaria en la política curricular de la Provincia de Buenos Aires, fue incorporada tardíamente al nivel Polimodal[77], en el año 2004, en pleno proceso de cambio de gobierno. Podemos pensar a este diseño como un documento de transición, en tanto se publica en un momento conflictivo caracterizado por los efectos de la crisis política desatada en el 2001 y el cambio de orientación que implicó la elección de Néstor Kirchner a comienzos del 2003, quién sucedió a Eduardo Duhalde el 25 de mayo de ese mismo año. El documento fue creado durante el 2003 y aprobado el año siguiente, en el marco de la Ley Federal de Educación. Entendemos que en el mismo aparecen algunos supuestos sobre los

---

"Elaborar un Programa de Formación en Recepción Crítica de Medios y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, a fin de: (1) Contribuir a la capacitación y actualización de los docentes para una apropiación crítica y creativa del audiovisual y las tecnologías de la información y las comunicaciones, en su carácter de campos de conocimiento y lenguajes crecientemente articulados entre sí. (2) Formar las capacidades de análisis crítico, apreciación y comunicación audiovisual de los niños, niñas y adolescentes para que puedan ejercer sus derechos a la libertad de elección, de información y de expresión, en su calidad de ciudadanos y de públicos competentes de las obras audiovisuales nacionales e internacionales. (3) Apoyar la creación y el funcionamiento de redes de niños, niñas y adolescentes en las que sus participantes puedan generar acciones autónomas de análisis y creación de sus propios discursos audiovisuales e instancias de circulación de los mismos, como parte inescindible de su formación integral y de su condición de ciudadanos. (4) Aportar a la generación de condiciones de igualdad de oportunidades para el acceso a la información, conocimientos, aptitudes y tecnologías de la información y las comunicaciones que posibiliten la superación de la brecha digital y promuevan la inserción de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la sociedad del conocimiento y el diálogo intercultural que ella reclama." (Ley de Servicios de comunicación audiovisual, 2009: 23) En este sentido, observamos una continuidad en la forma de pensar el rol de los medios de comunicación en la educación y los modos de intervención estatal posibles en este conjunto de leyes.

[77]El Polimodal comienza a implementarse en la Provincia de Buenos Aires en 1993.

jóvenes que serán discutidos en la definición de la cuestión securitaria que se realiza en el Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, mientras que otros serán retomados y profundizados. A su vez, se ofrece una propuesta de enseñanza para abordar la cuestión securitaria, a la que entendemos como un antecedente inmediato de la propuesta del diseño curricular que analizaremos en el tercer apartado de este capítulo.

El primer elemento que abordaremos es la mirada sobre los jóvenes. Para ello comenzaremos con el análisis del siguiente párrafo:

> La falta de vigencia de la promesa esfuerzo-recompensa sostenida por la cultura del trabajo, despoja de sentido al eje trabajo-estudio en el que se sostuvo la escuela como articuladora social. Frente al desprestigio de las instituciones públicas y la dificultad de insertarse en ellas, los jóvenes comienzan a valorar otros circuitos- incluidos los marginales o ilegales- en busca de una identidad, de construir una idea de sí mismos y auto legitimarse como parte de algo que les sirva de red protectora frente a la hostilidad de un mundo que no les reserva lugar. (Diseño Curricular de Derechos Humanos y Ciudadanía, 2004a:2)

A partir del mismo, podemos ver que en el Diseño Curricular de Derechos Humanos y Ciudadanía la mirada sobre los jóvenes, se contrapone al modo en que se los piensa en la normativa analizada previamente y que, como veremos en el próximo apartado, a su vez comparte el Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía. En este sentido, a riesgo de ser repetitivos, es importante recordar que la creación del Diseño Curricular de Derechos Humanos y ciudadanía es tres años anterior al proceso de reforma educativa.

En primer lugar, en el párrafo a analizar, llama la atención la visión desesperanzadora que se tiene acerca de la escuela como articuladora social. Por el contrario, como ya vimos en el apartado anterior, y continuaremos haciéndolo a lo largo de la tesis en los materiales con los que trabajaremos, una de las características del discurso pedagógico securitario, pero también de la normatividad del período que nos encontramos analizando, es la reivindicación de la escuela en tanto espacio de formación y ejercicio de una ciudadanía activa. En segundo lugar, vemos que en vez de considerarlos sujetos de derecho, en el diseño curricular de Derechos Humanos y Ciudadanía los jóvenes aparecen como individuos que ante las dificultades de vivir en un contexto social que no garantiza la lógica de esfuerzo- recompensa, deciden construir su identidad juvenil en otros espacios, dentro de los que se destacan los marginales e ilegales.[78] Es

[78]En estas ideas resuenan los aportes de dos criminólogos del siglo XX: Robert Merton y Edwin Sutherland. En la década del ´50, Merton en *Estructura social y anomia*, sostiene que el delito se explica por una incompatibilidad entre las metas culturales de una sociedad y los medios con los que cuentan los individuos para alcanzarlas. Como la

decir, en lugar de posicionar a los jóvenes en tanto ciudadanos con capacidad de actuar positivamente en el mundo en el que viven, se asume que su participación en el espacio público es en el terreno de la marginalidad y la ilegalidad. Como veremos en el capítulo dos y en el tres, algunos enunciados de la discursividad áulica y editorial asumen esta caracterización, que no es predominante en el conjunto de las discursividades pedagógico securitarias.

Para continuar con el análisis de la mirada que se sostiene en las propuestas de enseñanza para la asignatura Derechos Humanos y ciudadanía acerca de los jóvenes, analizaremos los siguientes párrafos del documento de apoyo curricular en los que se evidencia una preocupación en torno a que los docentes aborden temas vinculados con las inquietudes de los estudiantes:

> Cada docente puede reorganizar el tratamiento de los temas a partir de esos interrogantes o afirmaciones. Preguntas tales como ¿por qué el gobierno no resuelve el tema de la desocupación?, ¿son legítimas las acciones de los piqueteros? o afirmaciones del tipo *no somos iguales ante la ley porque a nosotros nos meten presos y a los ricos no* pueden dar lugar a interesantes recorridos por los contenidos del espacio. (Documento de apoyo curricular de Derechos Humanos y Ciudadanía, 2004b:12)

> Hay temas que son particularmente convocantes en los grupos de jóvenes con los que trabaja, sin descontar otros más generales, que entran en su universo de preocupaciones a fuerza de vivir situaciones que los afectan o de exposición a los medios de comunicación: los derechos de los piqueteros, la penalización de los jóvenes, la entrada al mundo del trabajo, las normas para la circulación y permanencia en espacios públicos, el ingreso restricto o irrestricto a lugares privados, los casos de *gatillo fácil*, el vínculo con lo ilegal o lo legal-ilegal en situaciones de la vida cotidiana, el delito y la corrupción, etc. (Documento de apoyo curricular de Derechos Humanos y Ciudadanía, 2004b:13)[79]

En estos párrafos, vemos que dentro de las preocupaciones que se sugiere que tienen los jóvenes aparecen problemáticas propias de los trabajadores, como la desocupación y las formas de protesta que suponen medidas de acción directa, como la que llevan a cabo los piqueteros. En

---

sociedad hace más hincapié en los fines que en los medios, quiénes no cuentan con los segundos rompen con la norma para poder alcanzar los primeros. De este modo para el autor son las características de la estructura social las que promueven los comportamientos delictivos en los individuos. Asimismo, el contenido de este párrafo, en particular cuando refiere a la inserción de los jóvenes en los circuitos ilegales y marginales como medio para construir su identidad en relación con otros, nos remite al concepto de *asociación diferencial* acuñado por Edwin Sutherland (1992), para explicar el modo en que quienes cometen delitos aprenden, en sus interacciones en el grupo del que forman parte, estrategias de supervivencia, códigos, valores y técnicas para llevarlos a cabo. Para este autor, no son los individuos quienes deciden aisladamente cometer delitos. Sino que lo hacen en el marco de las interacciones que se producen en grupos de pertenencia donde no se valora el cumplimiento de la ley, porque se considera que es más favorable incumplirla. Por ello, es en estos grupos de pertenencia donde se aprende el comportamiento criminal. Así, para Sutherland (1992) cuanto más frecuentes e intensas sean las asociaciones diferenciales del individuo en estos grupos que encuentran más favorable infringir la ley que respetarla, es más probable que se involucre en la comisión de delitos.

[79]Las cursivas son propias del documento.

el mismo sentido, llama la atención la afirmación “no somos iguales ante la ley porque a nosotros nos meten presos”, que se encuentra resaltada en cursiva. Entendemos que quiénes escriben el documento asumen la posición de los jóvenes de los sectores populares y sus familias, tanto para recomendar el abordaje de los problemas y formas de organización de la clase trabajadora, como para denunciar la desigualdad en la distribución del castigo penal.

Pero también en estos párrafos se hace referencia a la situación ambigua en la que se encuentran los jóvenes respecto al delito y su castigo. Como podemos ver en el segundo párrafo, desde la perspectiva de quiénes escriben el diseño curricular son víctimas de los casos de gatillo fácil y la penalización selectiva, pero a la vez se encuentran inmersos en un mundo complejo que se caracteriza por un vínculo de lo legal-ilegal en la vida cotidiana, por la corrupción y por las restricciones en el uso del espacio público. Como veremos en el próximo apartado, en el diseño de Construcción de Ciudadanía se recuperará el primer aspecto que supone entender a los jóvenes como víctimas de la violencia estatal, en detrimento del segundo que remite a la ilegalidad y a los delitos como hechos de la vida cotidiana que atraviesan al conjunto del entramado social.

Por último, analizaremos un último párrafo en el que encontramos un primer abordaje de la cuestión securitaria en la política curricular oficial correspondiente a los gobiernos kirchneristas:

> Tomemos como ejemplo el tema de la delincuencia juvenil que tiene una fuerte presencia en los **medios masivos de comunicación** y encuentra gran resonancia en las preocupaciones por la seguridad de las personas en su vida cotidiana. Cuando se habla de delincuencia juvenil generalmente se toman casos puntuales y se los presenta como un conflicto entre **dos partes individuales**, poniendo el acento en la inocencia de la víctima y la maldad o crueldad del victimario. De este modo queda conformada una oposición binaria entre individuos y, según qué caso se elija y quien emita el discurso, el conflicto se dibuja entre jóvenes buenos y jóvenes malos, policías buenos y jóvenes malos, policías malos y jóvenes buenos, etc.
>
> ¿De qué modo diseñaría usted una actividad que permita convertir ese conflicto individual en un **conflicto contextualizado socialmente**? Un procedimiento podría ser partir de las expresiones de los jóvenes y deducir cuáles son las proposiciones generales que subyacen a su pensamiento. El próximo paso es convertir esas proposiciones en interrogantes factibles de ser confrontados con **datos de estudios confiables o con el marco jurídico** que concierne al caso. Por ejemplo:
>
> -*La mayoría de los delincuentes es menor de edad:* ¿es cierto que la mayoría de los actos delictivos los cometen los jóvenes?
>
> -*La delincuencia juvenil es producto de la pobreza y la exclusión*: ¿existe correlación entre el aumento de la pobreza y el aumento de la delincuencia juvenil?
>
> -*La delincuencia juvenil es el resultado de familias que no se ocupan de sus hijos o de la*

> *escuela que no les enseña lo que debe*: ¿qué puede hacer la familia o la escuela para evitar la delincuencia juvenil? ¿está en condiciones de hacerlo?, ¿qué escuela o qué familia serían necesarias para disminuir la delincuencia juvenil?
>
> -*Los jóvenes delinquen porque no son castigados*: ¿es cierto que o existe castigo para los jóvenes que delinquen?, ¿cuáles son las leyes de minoridad que los rigen?, ¿cómo opera efectivamente el sistema de minoridad en Argentina? (Documento de apoyo curricular de Derechos Humanos y Ciudadanía, 2003b:13)[80]

En estos párrafos correspondientes al documento de apoyo curricular de Derechos Humanos y ciudadanía, se ofrece una posible estrategia de enseñanza en torno al tema de la seguridad, que en este caso es asociado a la delincuencia juvenil, de la cual queremos destacar una serie de cuestiones. En primer lugar, se problematiza la forma en que los medios de comunicación informan acerca de la delincuencia juvenil, en tanto se sostiene que lo hacen en términos individuales en lugar de en términos sociales. En segundo lugar, no sólo se desvaloriza el discurso de los medios de comunicación, sino que se valoran otros discursos a las que se considera apropiados para pensar el delito juvenil: los estudios confiables y el marco jurídico.[81] Y en tercer lugar, se promueve el cuestionamiento de los sentidos comunes en torno a la asociación delito, jóvenes y pobreza, a partir de la sugerencia de preguntas a ser realizadas a los estudiantes. En este sentido, vemos que se propone que se problematicen los discursos que sostienen que las causas de los delitos de los jóvenes pobres se encuentran en sus condiciones de vida y los que proponen como respuesta el punitivismo, ignorando los mecanismos legales existentes para el castigo de los menores. Entendemos que las respuestas que desde esta normativa se consideran válidas son aquellas que se encuentran en los discursos valorados en el punto anterior, es decir el académico y el jurídico.

Resumidamente, en estos documentos de política curricular correspondientes a la asignatura Derechos Humanos y Ciudadanía identificamos una mirada heterogénea hacia los jóvenes. Por un lado, se asume que una sociedad en crisis, en términos económicos, sociales y culturales da lugar a que los jóvenes encuentren en el delito y la marginalidad un espacio de socialización. Y por el otro se cuestiona el modo en que las instituciones estatales y los medios de comunicación, actúan e informan sobre la delincuencia juvenil y se valorizan otras discursividades, la académica y la jurídica, como recursos para desnaturalizar sentidos comunes

[80]La negrita es propia.

[81]En el capítulo tres, veremos que en la discursividad editorial, también se valoran los enunciados académicos en las propuestas de enseñanza de la cuestión securitaria.

en torno a la misma. Como veremos más adelante, el modo en que se propone la enseñanza del problema de la (in)seguridad en el Diseño curricular de Construcción de Ciudadanía, recupera este segundo posicionamiento y cuestiona el primero. En este sentido, podemos pensar que en los documentos curriculares de la materia Derechos humanos y ciudadanía, hay un antecedente importante de lo que denominamos discurso pedagógico securitario, en tanto su mirada acerca de los jóvenes y sobre la cuestión securitaria, es retomada en el Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, para discutirla y profundizarla.

En el próximo apartado, analizaremos el Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, documento normativo que forma parte del proceso de reforma general del sistema educativo, y en particular del nivel secundario, en el cual se trabaja la cuestión securitaria como problema. A su vez, indagaremos en las regularidades y discontinuidades que presenta con los materiales analizados hasta el momento.

c) La (in)seguridad en el diseño curricular de Construcción de Ciudadanía

Como se mencionó anteriormente, en la Provincia de Buenos Aires, los cambios generales de la política educativa implicaron reformas en los diseños curriculares. En el nivel secundario existe un conjunto de materias cuyo propósito es, fundamentalmente, la formación y puesta en ejercicio de una ciudadanía activa por parte de los estudiantes. En primero, segundo y tercer año, tienen la materia Construcción de Ciudadanía, en cuarto Salud y Adolescencia, en quinto Política y Ciudadanía y en sexto Trabajo y Ciudadanía. En Construcción de Ciudadanía el diseño curricular propone el trabajo por proyectos, a partir de temas de interés de los jóvenes que se enmarquen en una serie de ejes propuestos, mientras que en las materias del Ciclo Superior (cuarto, quinto y sexto año) existe un programa con contenidos conceptuales determinados.[82] Si bien la Ley Nacional de Educación, y especialmente el Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires, señalan el rol central que deben tener los estudiantes en el proceso de aprendizaje en todas las áreas, en tanto sujetos de derecho, en estas materias se propicia especialmente el desarrollo de opiniones, la discusión de temas de actualidad y la puesta en

[82]Como señalamos en la introducción la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Las materias del área de ciudadanía son comunes a todas las orientaciones.

práctica de acciones que les permiten y permitirán una participación civil y política en la sociedad.

Tras un relevamiento de los diseños curriculares del área de ciudadanía, se encontró que el problema de la (in)seguridad aparece trabajado en el diseño de Construcción de Ciudadanía. En los restantes se incluyen temas como Estado, poder, violencia, derechos humanos y juventud, significantes que se encuentran vinculados con la temática en distintas definiciones del problema, pero su abordaje en específico no es sugerido.[83]

Por lo tanto, se trabajará sobre el análisis del *Diseño curricular para la Educación Secundaria de Construcción de Ciudadanía*, complementando la información que ofrece con entrevistas realizadas a dos funcionarios de la Dirección de Educación de la Provincia de Buenos Aires que conformaron el equipo de especialistas que se ocuparon de su elaboración.

En relación a su formato curricular, es importante señalar que la materia Construcción de Ciudadanía fue diseñada con la intención de romper con la disposición de materias por curso, ya que desde su primera formulación[84] se propone que la misma sea trabajada por proyectos elegidos por los jóvenes independientemente de la pertenencia a su curso (dentro del Ciclo Básico). Uno de los funcionarios entrevistados, nos señaló que esta decisión se tomó para marcar una distancia respecto al modo en que tradicionalmente se concibió la enseñanza de la ciudadanía a partir de la memorización de leyes y otros documentos normativos. Desde su perspectiva, el trabajo por proyectos permitía garantizar que se abordaran problemas que involucraran a los jóvenes a través del ejercicio de prácticas ciudadanas. En la segunda entrevista realizada, la funcionaria señaló que este formato es utilizado en otros países de América Latina y Europa, y que los autores de este diseño se basaron en estas experiencias para desarrollar la propuesta. Para comprender en profundidad la definición de esta estrategia didáctica seguimos a Quinquer que señala:

[83]Llama la atención que en los NAP de Formación Ética y Ciudadana destinados al Ciclo Orientado aparece como aprendizaje prioritario: "La visibilización, análisis y desnaturalización de la particular condición de los y las jóvenes en situaciones de vulneración de derechos y de su estigmatización y criminalización." (NAP Formación Ética y Ciudadana, 2012:19) y que esto no se encuentre presente en los diseños curriculares dirigidos a los últimos años del nivel secundario. No obstante, si verificamos su incorporación en el Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía como veremos más adelante.

[84]Debido a su formato innovador, fue una materia que sufrió una serie de cambios a lo largo de su implementación. El más notable fue la incorporación de la calificación en el 2011 (Siede, 2016). De acuerdo a los entrevistados, en su primera versión se propuso que el espacio curricular no sea evaluado numéricamente, y tras varios conflictos con las instituciones escolares la Dirección General de Cultura y Educación modificó esta cuestión igualándola al resto de las materias del nivel.

> El método de trabajo por proyectos también puede inscribirse entre las estrategias de enseñanza que dan un especial protagonismo a los propios estudiantes y fomentan la interacción. Un trabajo por proyectos se caracteriza porque se propone a los estudiantes un tema a desarrollar o una idea a realizar o bien ellos mismos los escogen, se planifican tareas necesarias para conseguir su objetivo, se ejecuta o se materializa esta idea, se presentan en el marco del grupo clase, de la escuela o en otro contexto y se evalúan el proceso y el resultado. Por tanto, la actividad se centra en los propios alumnos, que actúan con bastante autonomía y se organizan en grupos reducidos, mientras que el profesor actúa de guía, proporciona recursos y organiza el proceso. (Quinquer, 1997:113)

En este sentido, esta estrategia didáctica, a diferencia de otras más tradicionales, supone otorgarles un rol protagónico a los estudiantes tanto en la selección de un tema o problema a resolver, como en la planificación de las distintas etapas del proyecto y en su evaluación. Por su parte, el docente asume una posición de guía del proceso de aprendizaje ubicándose en un segundo plano. De acuerdo a Davini (2008), el desarrollo de esta estrategia didáctica supone cinco fases. La primera, denominada apertura, en la que estudiantes proponen un proyecto viable, que considere aquello que se busca aprender y las capacidades de quiénes lo van a llevar a cabo. La segunda de organización, donde se busca la información necesaria, se desarrolla un plan de trabajo y se distribuyen tareas en grupos de trabajo. En la tercera, se lleva a cabo la puesta en marcha y el monitoreo de lo realizado, buscando superar las dificultades y garantizar los aprendizajes propuestos. En la cuarta, se difunden y socializan los resultados en la escuela o en otras organizaciones sociales. Finalmente en la quinta, se trabaja en la integración de lo realizado y se evalúan los logros de aprendizaje. Ambas autoras coinciden en señalar que esta estrategia didáctica es sumamente valiosa por su carácter interactivo, que permite involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, en tanto buena parte de las decisiones son tomadas por ellos, y debido a que pueden ver que los resultados de su trabajo impactan en la comunidad de la que forman parte. Como veremos más adelante, en este diseño curricular, se ofrece una propuesta de trabajo en torno a la cuestión securitaria para realizar con los estudiantes que va en línea con lo señalado, lo que evidencia el carácter crítico del discurso pedagógico securitario que señalamos en la introducción, que propone un cuestionamiento de otros discursos e intervención de los estudiantes en el espacio público.

En relación a la propuesta curricular de esta materia, se indica que los proyectos a ser desarrollados por los estudiantes se deben enmarcar en alguno de los nueve ámbitos[85] que se

[85]De este modo de denomina a los ejes temáticos que propone el diseño curricular.

indican en el diseño curricular. Estos son: Ambiente, Arte, Comunicación y tecnologías de la información, Estado y política, Identidades y relaciones interculturales, Recreación y deporte, Salud, alimentación y drogas, Sexualidad y género y Trabajo.

De acuerdo a una de las funcionarias entrevistadas que conformó el equipo de especialistas que desarrolló el diseño curricular, esta forma de trabajo también se inspiró en el Plan Provincial *Adolescencia, escuela e integración social* de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires coordinado por Norberto Liwski, en el cual se invitaba a los docentes a trabajar con sus estudiantes en el desarrollo de proyectos de investigación acerca de problemas de su interés. Dicho programa contaba con instancias de encuentros entre funcionarios provinciales y los participantes para poner en común los trabajos realizados, cuestión que se repitió durante los primeros años de implementación de la asignatura Construcción de Ciudadanía. A su vez, la entrevistada reconoció una fuerte afinidad del diseño curricular con el *Programa Jóvenes y Memoria*, de la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires. En el mismo los estudiantes deben elaborar proyectos de investigación acerca de problemas de su comunidad que se inscriban en alguna de las líneas temáticas que propone la institución y como producto final, desarrollar una producción artística que refleje los aprendizajes realizados por los jóvenes para compartirlos con otros estudiantes. En el capítulo dos, como indicamos en la introducción, analizaremos una selección de dichas producciones y ampliaremos la propuesta de trabajo de la institución mencionada.

Otro de los entrevistados, nos señaló que los ámbitos o ejes temáticos, se decidieron a partir de una serie de consultas realizadas en las escuelas donde se preguntó a los docentes de la provincia sobre sus experiencias de trabajo en relación a propuestas que posicionaran a los jóvenes como sujetos de derecho. A su vez, nos explicó que este diseño que nos proponemos analizar es un documento que se creó tras la puesta en práctica de una propuesta anterior en una prueba piloto. Durante el 2006, escuelas de gestión pública y privada, comenzaron a trabajar con la primera propuesta curricular, y durante ese mismo año se fueron realizando encuentros entre los docentes, estudiantes y autoridades de la Dirección General de Cultura y Educación para realizar los ajustes que se consideraban necesarios y así dar lugar a la propuesta definitiva. Todos estos elementos dan cuenta de que este diseño curricular fue fruto del consenso de un conjunto de actores del sistema educativo y que se produjo como corolario de una serie de experiencias educativas cuyo objetivo principal fue posicionar a los jóvenes como sujetos de derecho.

En tanto ya ofrecimos una explicación acerca de la propuesta de enseñanza más general de la asignatura Construcción de Ciudadanía, nos interesa recuperar la caracterización de la noción de ciudadanía que se ofrece en el documento para mostrar su continuidad con el abordaje que propone el marco normativo que analizamos en el apartado uno de este capítulo. Para ello proponemos la lectura de los siguientes párrafos:

> En una sociedad compleja, signada por la desigualdad, ser ciudadano no es equiparable a la posibilidad de ejercer sus derechos, aunque esto constituye parte fundamental de su construcción (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007: 11).
>
> La ciudadanía se ejerce desde las prácticas particulares de grupos y sujetos sociales. Estas prácticas ciudadanas son entonces prácticas que ponen al descubierto la trama de las relaciones sociales y por lo tanto la conflictividad de las interacciones (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007: 13).

En continuidad con el marco normativo analizado en el primer apartado, encontramos que se entiende al ejercicio de la ciudadanía como una práctica colectiva, en el marco de una sociedad a la que se caracteriza como compleja. Se señala que esta sociedad es desigual y que ello supone una limitación para que todos los ciudadanos puedan ejercer sus derechos. A su vez, en este diseño se vuelve a caracterizar a las relaciones sociales como conflictivas, lo que supone afirmar implícitamente la imposibilidad de concebir una sociedad regulada a través del principio del orden. Esto desencadena, como vemos en los fragmentos que se encuentran a continuación, en un llamado a que los ciudadanos intervengan en el marco de la conflictividad para reducir la desigualdad social:

> […] el sólo reconocimiento de la diversidad y la diferencia no permite avanzar en la interculturalidad: para ello es necesario intervenir y actuar en la conflictividad que implican necesariamente las relaciones sociales" (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007: 11).
>
> […] la ciudadanía no es per se una condición práctica de igualdad, sino que su ejercicio debe construirse en pos de la igualdad y la justicia social […] (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007: 32).

Recordamos que esta posición respecto a que uno de los objetivos centrales del ejercicio de la ciudadanía es la inclusión y la caracterización de la sociedad como conflictiva y desigual en términos de derecho, es propia del marco legal y normativo más general que guió la reforma educativa. También, que esto supone un quiebre respecto al modo en que se entendió la enseñanza de la ciudadanía a partir de la Ley Federal de Educación, como señalamos en el primer apartado de este capítulo.

Teniendo en cuenta lo anterior, pero puntualmente en relación al ejercicio de la ciudadanía juvenil en el diseño curricular de la asignatura Construcción de Ciudadanía se señala que:

> […] se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad. (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007: 11)

Al igual que en el marco normativo más general, el tipo de acción ciudadana que se espera, lejos se encuentra de la mera explicación conceptual de lo que sucede en el mundo, sino que apuesta a su transformación. Esto supone una diferencia cualitativa respecto al enfoque propuesto para la materia Derechos Humanos y Ciudadanía, creado en el marco de la Ley Federal de Educación en el año 2004, que entiende la formación en ciudadanía a partir de la enseñanza y aprendizaje de contenidos científicos y jurídicos, sin promover la participación activa de los estudiantes en la sociedad, como lo hace el diseño curricular que nos encontramos analizando.

Ahora bien, la enseñanza de la (in)seguridad en tanto problema aparece en el cuarto ámbito o eje de trabajo denominado Estado y política. El hecho de que esté trabajado en esta área, anticipa el modo en que se orientará su abordaje. A continuación ofrecemos una serie de párrafos que nos permitirán profundizar en esta cuestión:

> El ejercicio de la ciudadanía requiere de la distribución de la palabra, así como de la riqueza, pero **no todas las voces tienen las mismas posibilidades de hacerse escuchar en sociedades y culturas estructuradas en la diversidad y la desigualdad**. Sabido es que las leyes y las instituciones que respaldan la ciudadanía no son neutras sino resultantes de un proceso de disputa, no exento de conflictos, entre actores sociales con poderes diferenciales de incidencia en los niveles de planificación de la política pública.
>
> […]Se propone un abordaje que enfoque **el análisis de las cuestiones que involucran a los y las jóvenes, en tanto problemas políticos**, esto es "aquellos que requieren soluciones a través de los instrumentos tradicionales de la acción política, o sea, de la acción que tiene como fin la formación de decisiones colectivas, que, una vez tomadas, se convierten en vinculantes para toda la colectividad" (Bobbio, 1995:60) para promover de esta manera una ciudadanía plena. (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007: 101)
>
> El **Estado se constituye en garante primero y último de las condiciones necesarias para el ejercicio pleno de la ciudadanía**. Por su parte los ciudadanos/as, en forma individual o a través de sus organizaciones, son garantes del ejercicio ciudadano pleno y del cumplimiento del papel del Estado como garante principal. (Diseño Curricular de Construcción de

Ciudadanía, 2007: 102)[86]

En este diseño curricular se concibe que el ejercicio de la ciudadanía es político en la medida en que se pone en juego en un espacio público caracterizado por la diversidad y desigualdad. También, desde este documento se entiende que el Estado es el principal garante del ejercicio de la ciudadanía, pero que a su vez, los ciudadanos son responsables de garantizar que el Estado cumpla con su función. Teniendo en cuenta estos dos elementos, se propone que en la asignatura se analicen problemas políticos en los que los jóvenes se encuentran involucrados. Para poder definir qué se entiende por problemas políticos se recurre a la conceptualización de Norberto Bobbio, politólogo italiano, que entendemos que permite vincular el rol de la ciudadanía, como aquella que actúa en el espacio público para promover sus intereses y el del Estado, como aquel que se ocupa de hacer que las decisiones que se toman colectivamente sean vinculantes para toda la sociedad.

Este abordaje, como veremos más adelante, caracterizará a la propuesta de enseñanza de la cuestión securitaria que se sugiere en el diseño curricular, en tanto se espera que los estudiantes cuestionen la violencia que el Estado ejerce o permite que se ejerza hacia los jóvenes, y se expresen en el espacio público para promover maneras alternativas de ver y actuar sobre el problema de la (in)seguridad.

En torno a la definición de cuál es la perspectiva del diseño curricular para entender la política también aparece una referencia teórica a la filósofa y politóloga Chantal Mouffe que nos interesa reponer:

> En tanto la distinción nosotros/ellos es constitutiva de la política como espacio de antagonismos y prerrequisito para la formación de identidades, resulta esencial establecerla de manera tal que sea compatible con el reconocimiento del pluralismo. De esta forma «lo que la política democrática requiere es que los otros no sean vistos como enemigos a ser destruidos sino como adversarios cuyas ideas serán combatidas, incluso de modo virulento, pero cuyo derecho a defenderlas nunca será puesto en cuestión» (Mouffe, 2005:86) (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007:108-109)

Entendemos que en el diseño curricular se recurre a esta autora, que sostiene conceptualmente la importancia de reconciliar la concepción de la política en tanto espacio de disputa con un enfoque pluralista, en tanto coincide con la intención declarada de este documento normativo: la defensa de una sociedad inclusiva. Asimismo, como veremos más adelante, en la

[86]La negrita es propia.

propuesta de enseñanza de la cuestión securitaria se propone el desplazamiento de la lógica del otro como enemigo a destruir, por una que contemple al otro, como un igual en términos de derechos.

A continuación, abordaremos el modo en que se propone la enseñanza de la cuestión securitaria en el Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía. Para ello, construimos tres categorías analíticas que expresan aspectos fundamentales del abordaje del tema. La primera hace hincapié en el modo en que se problematiza el lugar de los jóvenes como víctimas de violencias estatales a lo largo de la historia y su vinculación con la cuestión securitaria actual. La segunda refiere a la crítica que se realiza al discurso predominante en torno a la seguridad que circula en el espacio público y al rol de los medios de comunicación en su difusión. Y la tercera, apunta a caracterizar la redefinición que se realiza en el diseño curricular del modo en que tradicionalmente se asocia a los jóvenes y la (in)seguridad. Así, a partir de la conjugación de estos tres elementos, veremos que la propuesta del diseño curricular se opone a los discursos que entienden a los jóvenes exclusivamente como víctimas de la violencia estatal o como responsables de la inseguridad, en tanto los define primordialmente como sujetos de derecho.

1) La violencia hacia los jóvenes como una continuidad histórica

Respecto a la primera categoría analítica, encontramos que desde el Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía se señala a los jóvenes como víctimas de la violencia estatal. Se sostiene que los jóvenes fueron destinatarios de esta violencia, tanto durante regímenes políticos dictatoriales como democráticos y se señala que en el presente persiste en los casos de violencia policial. Así, en la fundamentación conceptual del eje *Estado y política* aparece un breve recorrido que muestra la problemática relación entre jóvenes, política y Estado, dando cuenta de la violencia como un elemento que caracteriza a dicha relación, especialmente en las últimas décadas. Se seleccionan como hechos significativos la Noche de los Bastones Largos[87], el Cordobazo[88], la participación juvenil en organizaciones políticas y guerrilleras durante la última

[87]En la siguiente cita textual se explica en qué consistió este episodio.

[88]El Cordobazo fue una insurrección popular sucedida en la ciudad argentina de Córdoba, el 29 y 30 de mayo de 1969, liderada por los sindicatos SMATA (mecánicos) y Unión Tranviarios Automotor, pertenecientes a la Confederación General del Trabajo (CGT), y por el sindicato de Luz y Fuerza de la CGT de los Argentinos. A

dictadura[89], la Noche de los lápices[90], la Guerra de Malvinas[91], entre otros. A continuación, seleccionamos algunos párrafos que ilustran este recorrido:

> Una de las cúspides de todas estas medidas represivas fue la llamada "Noche de los bastones largos" el 29 de julio de 1966 cuando los policías montados federales irrumpieron a caballo en la Universidad de Buenos Aires, ordenaron a los estudiantes y a los docentes que la desalojaran, usaron sus porras con indiscriminada ferocidad contra los desobedientes e hicieron centenares de detenciones a la par que sesenta estudiantes fueron hospitalizados. (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007:104)
>
> El Estado terrorista implementado a partir del golpe de estado de marzo de 1976, cobró entre sus principales víctimas a los jóvenes. Según los cuadros estadísticos proporcionados por el Nunca más, casi del 45 % de los desaparecidos por el terrorismo de Estado se hallan en la franja etaria de los 16 a los 25 años, un 26 % restante se ubica entre los 26 y los 30 años. (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007:104)
>
> Todos éstos hechos, a los que puede sumarse también la guerra de Malvinas que implicó la muerte de centenares de jóvenes, parecen consolidar en el imaginario social la idea de que

---

estas organizaciones gremiales, se sumaron los estudiantes universitarios nucleados en la FUC (Federación Universitaria de Córdoba), dando lugar a una masiva insurrección obrero-estudiantil. Formó parte de una serie de puebladas en Argentina entre 1969 y 1972, contra la dictadura gobernante autodenominada "Revolución Argentina". Las mismas debilitaron al gobierno militar y fueron uno de los factores que llevaron al reemplazo del dictador Juan Carlos Onganía en junio de 1970, abriendo paso a una salida electoral que terminó concretándose con las elecciones de 1973 (Brennan y Gordillo, 2008).

[89]A lo largo de las décadas del ´60 y del ´70, se desarrollaron una serie de organizaciones políticas de izquierda, de carácter fuertemente juvenil, que adoptaron como una de sus estrategias la lucha armada. Las principales fueron Montoneros, organización peronista y el PRT-ERP (Partido Revolucionario de los Trabajadores-Ejército Revolucionario del Pueblo), que militaba a favor del socialismo. Otras organizaciones fueron las FAR (Fuerzas Armadas Revolucionarias), las FAL (Fuerzas Armadas de Liberación), las FAP (Fuerzas Armadas Peronistas), OCPO (Organización Comunista Poder Obrero), entre otras. Las mismas fueron desmembradas entre 1974 y 1976, a raíz de una contraofensiva de la clase dominante, que asesinó, desapareció o forzó al exilio a sus dirigentes y militantes (Pereyra, 2011).

[90]Se conoce como "La Noche de los Lápices", a una serie de secuestros y asesinatos de estudiantes de secundaria, ocurridos durante la noche del 16 de septiembre de 1976 y días posteriores, en la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires. Este suceso fue uno de los más conocidos entre los actos de represión cometidos por la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983), ya que los desaparecidos eran estudiantes, en su mayoría adolescentes menores de 18 años, que fueron torturados antes de ser asesinados. La CONADEP estableció que la policía bonaerense había preparado un operativo de escarmiento para los que habían participado de la campaña por el boleto estudiantil, considerada por las Fuerzas Armadas como «subversión en las escuelas». El caso tomó notoriedad pública en 1985, luego del testimonio de Pablo Díaz, uno de los sobrevivientes, en el Juicio a las Juntas (Quiroga, 2005).

[91]La guerra de las Malvinas fue un conflicto bélico desarrollado en 1982 entre Argentina y Reino Unido por la disputa de las islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur. Se calcula que murieron 649 argentinos, 255 británicos y 3 isleños. Fue una conflagración inusitada y la primera guerra de Argentina en más de 100 años. El origen del conflicto fue un intento del Proceso de Reorganización Nacional de anexionarse las islas por la fuerza, en poder del Reino Unido desde su ocupación en 1833. Las acciones de esta dictadura argentina para retener el poder político y sostener la guerra a la vez, unida a la reacción del Gobierno del Reino Unido, apoyado por los estadounidenses, causaron un conflicto armado en las islas del Atlántico Sur. Buena parte de los soldados argentinos eran jóvenes conscriptos que se encontraban cumpliendo con el Servicio Militar Obligatorio. La derrota precipitó la caída del Proceso, recuperando Argentina el Estado de derecho. La victoria británica contribuyó a la reelección del gobierno conservador de Margaret Thatcher en 1983 (Quiroga, 2005).

> hay una fuerte imbricación entre la juventud que participa políticamente y la tragedia. (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007: 105)

Tanto en los hechos seleccionados, como en el último párrafo encontramos un elemento clave: en la discursividad normativa, se identifica que la violencia estatal fue ejercida históricamente hacia aquellos jóvenes que participaban políticamente. En todos los casos se pone de relieve el modo en que durante los regímenes dictatoriales desplegados entre las décadas del ´60 y del ´80 en Argentina, se llevó a cabo el ejercicio de la violencia estatal contra los jóvenes a los que se quería disciplinar ideológicamente o utilizar como mano de obra para la guerra. Podemos afirmar que esta reflexión cumple una función argumental clave: representa la relación opuesta a la que se pretende entre estatalidad y juventud. Como veremos más adelante, en la tercera categoría analítica que identificamos, la apuesta principal del diseño curricular en relación a la cuestión securitaria, es que los jóvenes reflexionen sobre el modo en que la misma es construida históricamente y actúen en el espacio político para exigir a las autoridades de gobierno un modo de intervención que contemple sus derechos.

No obstante, en consonancia con la propuesta del marco normativo analizado en el apartado uno, la propuesta del diseño curricular no se limita al ejercicio de la memoria en torno a los hechos ocurridos durante la dictadura militar. En este documento notamos una intención de mostrar una continuidad entre este recorrido histórico y las formas que asume en la actualidad la violencia del Estado hacia los jóvenes. En este sentido, en el diseño curricular se aborda la violencia institucional y en particular los casos de gatillo fácil para expresar el modo en que esta relación violenta del Estado hacia los jóvenes se presenta en democracia. Para poder dar cuenta de ello, previamente, se explican las características que asume el Estado en su vinculación con la ciudadanía:

> La imposibilidad de ser justos entre un nosotros, de cierta práctica recíproca de justicia, el no compartir espacios de relación inter clases, los cambios en la estructura de oportunidades provista por el Estado y el mercado de trabajo roen la relación entre individuos. El momento actual se puede caracterizar por un Estado más presente en las necesidades de las familias, especialmente en los sectores populares, pero discutido su rol de garante de la igualdad ante la ley (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007: 106)

Como vemos se hace hincapié en el debilitamiento de los espacios colectivos, en el corrimiento del rol del Estado en tanto garante de derechos y por ende, en el aislamiento de los individuos. Aunque también, se busca marcar una distancia entre un Estado ausente previo al

contexto en el que se produce el diseño y un nuevo tipo de relación entre el Estado y los sectores populares. Sin embargo, pese a que se reconocen avances en esta relación, se enfatiza la debilidad del Estado en cuanto a su rol de garante de igualdad ante la ley. Esto nos remite a lo planteado en el apartado anterior cuando en el en los materiales curriculares de la asignatura Derechos Humanos y Ciudadanía se hacía referencia a la desigualdad en el castigo penal, lo que evidencia una continuidad en la desvalorización del rol del Estado en tanto garante de la justicia.

Es en este marco que se introduce la problemática de los casos de *gatillo fácil* como vemos en el párrafo que se encuentra a continuación:

> Los/las adolescentes y jóvenes son de los grupos sociales más afectados por las prácticas de violencia institucional. Los casos de "gatillo fácil" en los cuales, de acuerdo al informe de la CORREPI para 2003 y 2004, "casi todas las víctimas responden a una misma definición de clase: jóvenes pobres, desempleados y excluidos" (Informe Correpi: 2003 y 2004), sirven de ejemplos paradigmáticos para mostrar una característica relevante de la relación entre este sector social y **algunas agencias estatales**. Desde la experiencia de esos casos, que se acumulan en la memoria repetitivamente porque no dejan de suceder mes tras mes, nombre tras nombre, en una consecución de acciones injustas e ilegales, se aprende una relación de ciudadanía que entraña desconfianza y temor ante **algunos agentes del Estado**. La violencia institucional y el **melodrama de la inseguridad** restringen el ejercicio ciudadano, llevando a un incremento de la desconfianza hacia las instituciones estatales, pese a lo cual la escuela continúa gozando de amplia legitimidad. (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007: 106)[92]

Podemos identificar tres cuestiones para analizar el modo en que se presenta la problemática de la relación violenta del Estado hacia los jóvenes en la contemporaneidad. En primer lugar, se recurre al informe de CORREPI[93], organización de derechos humanos que asume una posición de fuerte denuncia frente a los casos de violencia estatal, desde una visión

[92]La negrita es propia.

[93] Por un lado, nos parece relevante caracterizar a esta organización. De acuerdo a la página web de la organización: "CORREPI -Coordinadora Contra la Represión Policial e Institucional- es una organización política que activa en el campo de los Derechos Humanos, al servicio de la clase trabajadora y el pueblo, con especificidad frente a las políticas represivas del estado. Entendemos que todo estado que represente y defienda los intereses de la clase dominante sobre las mayorías oprimidas, deberá ejercer la represión, sea por la forma abierta de la coerción o por la más sutil de la imposición de consenso. Es nuestro objetivo, a través de variadas herramientas, caracterizar, denunciar y combatir esas políticas represivas, poniendo en evidencia su carácter esencial e inherente al sistema capitalista." Disponible en: http://www.correpi.org/quienes-somos/

Por otra parte, es pertinente recuperar el peso que tuvieron esta y otras organizaciones vinculadas con los derechos humanos en la década de los ´90 en la denuncia de los casos de violencia policial (Gingold, 1996) y en la reivindicación del derecho a la protesta social (Svampa y Pereyra, 2009). Como así también que, durante el gobierno de Néstor Kirchner, se reforzó el vínculo estatal con muchas de estas organizaciones, en términos simbólicos y de transferencia de recursos, tanto con las que reclamaban justicia por los crímenes perpetrados durante la dictadura como las que sostenían la relevancia del cumplimiento de los derechos humanos en la actualidad (Svampa, 2013). No obstante, este no fue el caso de CORREPI que sostuvo su distanciamiento respecto a los gobiernos de tuno (Seghezzo, 2013).

que los interpreta como acciones para garantizar la dominación de clase desde el Estado. La problematización de la violencia policial en términos de gatillo fácil, es un signo distintivo de esta organización.[94]Es llamativa la elección de esta referencia a CORREPI, ya que si bien, es una de las fuentes más fiables para obtener datos al respecto de los casos de violencia policial, es sumamente crítica del rol del Estado. En este sentido, presenta un contraste con la perspectiva general del Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía y del resto de los documentos normativos analizados en el apartado uno, que proponen una revalorización del Estado en tanto garante de derechos. En relación a esta cuestión, una de las entrevistadas miembro del equipo de especialistas que se convocó para escribir el diseño curricular, señaló que hubo una intención explícita de trabajar la vulneración de derechos de los jóvenes desde el propio Estado. Teniendo en cuenta su testimonio, podemos afirmar que se consideró relevante trabajar el vínculo de las fuerzas de seguridad con los jóvenes en el sentido mencionado, con la intención de que "el propio Estado se haga cargo de los derechos que infringe". Sin embargo, inferimos que es posible que con la intención no desvalorizar al Estado en tanto institución garante de derechos, se haya decidido, como podemos ver en el párrafo que nos encontramos analizando, que la violencia institucional sea adjudicada a "algunas agencias estatales" y a "algunos agentes del Estado".

En segundo lugar, notamos que se realiza un desplazamiento, respecto a quiénes son los jóvenes víctimas de la acción estatal. A diferencia de la explicación acerca de la violencia estatal dirigida hacia los jóvenes en las dictaduras, donde las víctimas eran aquellas que participaban políticamente, en este caso se señala que son los jóvenes pobres, desempleados y excluidos los destinatarios de la violencia policial. Cabe destacar que, como veremos más adelante, significativamente se propondrá que los mismos jóvenes, a través de la acción política exijan al Estado que se cumplan sus derechos. Así, la política pasa de ser la causa de la violencia al instrumento que permite su erradicación.

En tercer lugar, vemos en la última oración la asociación entre el problema de la violencia institucional y la inseguridad. Se entiende que a causa de ambas se debilita la relación de la ciudadanía con algunas agencias estatales, de las que se excluye a la escuela. Podemos pensar

[94]De acuerdo a Seghezzo (2013), analizar la violencia de las fuerzas de seguridad a partir de esta noción supone vincularla al exceso o abuso de poder de algunos de sus miembros, lo que tiene dos consecuencias. Por un lado, visibiliza la violencia que se ejerce contra ciertos sectores sociales y por el otro, obtura la posibilidad de reflexionar en torno a la violencia como un elemento constitutivo de las prácticas de las fuerzas de seguridad.

que en este documento, hay una preocupación por que la estatalidad sea valorada, pese a que se reconoce que algunas de sus prácticas no contribuyan a que ello suceda. Dicha asociación aparece en la discursividad estudiantil y editorial, que a su vez cuestionan fuertemente el ejercicio de la violencia institucional en tanto problema que afecta particularmente a los jóvenes.[95]

2) La crítica al discurso securitario de los medios de comunicación

Como segunda categoría analítica para analizar el modo en que se propone la enseñanza de la cuestión securitaria en este diseño curricular, identificamos que se realiza una crítica al discurso predominante en torno a la seguridad que circula en el espacio público y al rol de los medios de comunicación en su difusión.

En el apartado anterior vimos que en la discursividad normativa se hace uso de la expresión "melodrama de la inseguridad". En el siguiente fragmento, se desarrolla el sentido que asume esta particular forma de mencionar la problemática:

> La percepción, sensación o vivencia de un sinsentido en un país que se piensa a sí mismo en crisis permanente, inmoviliza. La víctima se traduce en episodios melodramáticos, se teatralizan los acontecimientos, se reitera y evoca la violencia. Por su parte también el delincuente exige las cámaras, que su historia justifique lo que hace, su drama familiar. El sufrimiento y el dolor, eternos acompañantes, reprocesan los conflictos sociales en clave afectiva. La violencia al repetirse aterra, anulando otras dimensiones para comprender los fenómenos que la sociedad atraviesa. (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007:106)

Como vemos, desde la discursividad normativa, se piensa a la (in)seguridad en su contexto histórico, que es caracterizado como un momento en el que la sociedad se asume en crisis permanente. Recordamos que en el Diseño Curricular de Derechos Humanos y Ciudadanía, se postula que se vive en un contexto de crisis económica, social y cultural y que por ello existen diversas problemáticas que dislocan las relaciones entre los ciudadanos, como el debilitamiento de la frontera entre lo legal y lo ilegal, la corrupción y el delito. A diferencia de este planteo, en el diseño curricular que nos encontramos analizando se entiende que la crisis no necesariamente expresa un estado de realidad, sino que más bien es el resultado del modo en que se construyen

[95]Podemos pensar, como veremos más adelante, que la discursividad ministerial constituye una excepción en tanto pone el eje en la valorización del rol de las fuerzas de seguridad, en lugar de en sus prácticas ilegales y violentas.

discursivamente las explicaciones a ciertos problemas. En este sentido, se hace referencia a la inseguridad como un problema que está fuertemente delimitado por el modo en que lo presentan los medios de comunicación. Aunque, de un modo similar al planteo realizado en el Diseño Curricular de Derechos Humanos y Ciudadanía, se cuestiona que estos hechos se aborden desde una perspectiva subjetiva, donde se involucra especialmente la dimensión afectiva, en lugar de incorporar otras dimensiones que permitan comprenderlos y evitar la reproducción de la violencia que suscita la división de la sociedad en víctimas y victimarios.

A su vez, como se deja ver en el fragmento que presentamos a continuación se sitúa la emergencia de un discurso hegemónico securitario en un contexto social donde predomina la desvalorización del Estado en tanto garante de la seguridad y por ello se multiplican las soluciones individualistas frente a la cuestión securitaria:

> La extensión de la legitimación de la justicia por mano propia, la proliferación de alarmas y guardias de seguridad, la idea de que el Estado "no hace nada" (compartida por diferentes clases sociales) posibilita la emergencia de un **discurso hegemónico** que señala al movimiento de derechos humanos como que "sólo se ocupan de los derechos humanos de los delincuentes", que pide la implementación de mano dura y pena de muerte, los linchamientos, la emergencia de la **teoría lombrosiana**, legitimándose así los abusos policiales. Presentando conflictos observados, como si fueran ajenos y cercanos a la vez, desde la silla de la cocina esperando la comida o en una discusión de sobremesa donde pensamos que "todos los políticos son corruptos" o "y qué querés con este país". (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007: 107)

Sostenemos que desde la discursividad normativa se cuestiona a este discurso hegemónico que promueve prácticas de justicia por mano propia, la violencia policial y la pena de muerte. También identificamos que se asocia este tipo de soluciones de la cuestión securitaria a la teoría lombrosiana, que legitimaría dichas prácticas. Detengámonos un momento esta última cuestión.

Si dejar de tener en cuenta que la referencia a la teoría lombrosiana es de carácter metafórico, consideramos oportuno ofrecer una breve caracterización de la propuesta teórica de Cesare Lombroso para avanzar en el análisis de la misma. El criminólogo italiano en *El delito: sus causas y sus remedios* (1902) sostiene que la explicación del delito se encuentra en los individuos que los cometen. Por ello, se ocupa de indagar en los diversos factores físicos, biológicos y sociales que llevan a determinados individuos a delinquir. En este sentido, son popularmente conocidos sus estudios sobre las tendencias innatas de los delincuentes, de orden

genético, que se expresan en la morfología humana. De acuerdo a este autor el tamaño y forma del cerebro, de la mandíbula, de las orejas, entre otros, son la expresión física de una determinación genética hacia el delito. Aunque también señala como factores condicionantes el clima, la alimentación, el alcoholismo, la posición económica, entre otros. Por último, para Lombroso hay diferentes tipos de delincuentes y por ello diferentes tipos de pena, que van desde la corrección hasta el aislamiento y la eliminación física, de acuerdo al grado de peligrosidad que representen para la sociedad. En todos los casos el fundamento de la pena es la defensa social, lo que supone asumir que el delincuente es un otro, que por su grado de inadaptación al orden social no puede permanecer en él (Pavarini, 1983).

Teniendo en cuenta lo anterior, y por cómo se encuentra escrito el párrafo, podemos afirmar que desde la discursividad normativa se realiza una comparación implícita entre el modo en que los medios de comunicación explican hegemónicamente la cuestión securitaria, y la forma en que Lombroso explica la delincuencia. Así, entendemos que la expresión *teoría lombrosiana* es utilizada en sentido metafórico y sirve para criticar a aquellos que entienden a la (in)seguridad desde una perspectiva individualista, que asume que ciertas personas tienen características intrínsecas que las llevan a ser delincuentes y que por ello es necesario aplicar contra ellas soluciones violentas que las expulsen del orden social.

Asimismo, vemos que en la discursividad normativa se utiliza como recurso retórico la incorporación de la "voz del sentido común", que se puede observar en las frases que aparecen entrecomilladas intercaladas en el medio de la explicación. Entendemos que se incluye estas frases con la intención de remarcar el distanciamiento que presenta la discursividad normativa con este tipo de explicaciones que niegan la potencia de la acción colectiva. En este sentido, se señala que el discurso hegemónico critica al movimiento de derechos humanos en tanto "sólo se ocupan de los derechos humanos de los delincuentes". Como vimos desde el primer apartado de este capítulo, la discursividad normativa propone la noción de derechos humanos como pilar de su propuesta educativa, por lo que de este modo manifiesta su rechazo a quienes cuestionan la centralidad de pensar los problemas sociales desde esta perspectiva. Y a través de las frases "todos los políticos son corruptos" o "y qué querés con este país", sostenemos que en esta discursividad se muestra una preocupación en torno a la falta de involucramiento de los ciudadanos que observan el problema securitario como si fuera ajeno y cuestionan a la política como medio para la solución de estos conflictos. Así, entendemos que el uso de estas

afirmaciones del sentido común persigue reforzar la comprensión de los efectos de este discurso hegemónico securitario, que desde el diseño curricular se busca problematizar.

Otro de los elementos en los que queremos profundizar es en el rol que asumen los medios de comunicación en la cuestión securitaria de acuerdo a la discursividad normativa. Recordamos que en el primer apartado de este capítulo señalamos que tanto en la LEN como en la LEPBA identificamos un tono crítico para con los medios de comunicación. En ambas leyes podía denotarse una preocupación por la información que se produce en estos espacios y en consecuencia se proponía, no sólo formar a los estudiantes para analizarla críticamente, sino también una intervención estatal sobre el modo en que los medios producen sus contenidos. En el Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía esta crítica se mantiene, pero en este caso en relación con el modo en que se informa acerca de la cuestión securitaria. Para analizar esta cuestión detengámonos en el siguiente párrafo:

> Pegados a la pantalla miramos por televisión "Policías en acción" o "Cámara Testigo" donde los jóvenes siempre aparecen protagonizando peleas, tragedias o alegrías, una tras otra en una apariencia de similitud, en una sucesión sin explicación, confusos y estereotipados víctimas y victimarios son presentados y se construye un nuevo rostro para el miedo: joven, pobre y desempleado. En este discurso no hay otro camino a seguir que no sea: "hay que poner orden" y "vivir seguros", como si la desigualdad social fuera inevitable, cual melodrama apocalíptico. No vale la pena participar "si total….", este sería el consejo a seguir. En este aspecto resalta Monsivais "no se cree en la autonomía moral de las personas, sino en el fatalismo: unos nacen para ser asaltados y otros para delinquir" (Monsivais, 2005:20). (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007:107)

En este fragmento vemos que se hace hincapié en el lugar que ocupan los jóvenes, pobres y desempleados en los relatos construidos por los medios de comunicación acerca de la cuestión securitaria. Los dos programas de televisión a los que se hace alusión, *Policías en acción* y *Cámara testigo* se caracterizan por su fuerte impacto visual, en tanto son filmados en barrios de sectores populares, con cámara en mano, buscando retratar conflictos, en el primer caso ficcionalizados y en el segundo no, donde se ven involucrados los sectores populares. Dentro de estos conflictos ocupan un lugar importante los protagonizados por jóvenes "delincuentes" y su persecución policial.[96] En este sentido, en el Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía,

[96]El modo en que desde estos programas, particularmente *Policías en acción*, se presenta a los sectores populares en relación a la cuestión securitaria fue abordado por múltiples especialistas académicos (Contursi, 2011; Galvani y Mouzo, 2010; Cozzi, 2010; González, 2014; Ohanian y Paredes, 2008; Baquero, 2011, 2012; Santandreu, 2011; Arseno y Contursi 2006). De acuerdo a Contursi, "el programa Policías en acción reproduce el sentido común instituyendo una nueva forma de discurso dominante mediatizado en el que se produce una representación de las

se busca dar cuenta del modo en que el sensacionalismo construye fuertes estereotipos de víctimas y victimarios, que al ser incorporados por los espectadores, habilitan efectos sobre los jóvenes de los sectores populares. Se plantea que en tanto se responsabiliza a estos últimos de la (in)seguridad, y se busca generar miedo en la población, se proponen soluciones vinculadas con el paradigma del orden y la búsqueda de la seguridad a cualquier precio.

Por otra parte, en este párrafo que nos encontramos analizando se señala que en estos relatos melodramáticos de los medios de comunicación, se presenta a la desigualdad social como algo inevitable, al igual que la existencia de las víctimas y victimarios. Entendemos que la intención del diseño curricular es mostrar el contraste entre este modo de entender la realidad social, y la forma en que se propone enseñar esta asignatura, que es coincidente con el marco normativo más general, donde se entiende que la desigualdad social es producto de las relaciones de poder que deben ser reconfiguradas, y no de la fatalidad. A su vez, se señala que esta forma de concebir el problema que instalan los medios de comunicación desalienta la participación política como forma de intervención. Esto representa un contraste con otra de las intenciones de la discursividad normativa, que es que la cuestión securitaria sea resuelta a través de acciones políticas, como veremos más adelante.

Respecto a los recursos retóricos que se utilizan en esta parte del documento queremos destacar tres. Los dos primeros son utilizados con la intención de distanciarse de un discurso al que no se considera legítimo para explicar la cuestión securitaria. En este sentido, nuevamente vemos que se hace uso de expresiones que son ajenas al discurso que se pretende transmitir, como cuando se señala “hay que poner orden” y “vivir seguros” o “si total…”. Entendemos que de este modo se busca incorporar directamente la voz de aquellos que entienden la cuestión

---

clases subalternas como caóticas y amenazantes, peligrosas por su barbarie inclusive para ellas mismas, y de allí se deriva la absoluta necesidad de la acción policial en la vida cotidiana, aun de la “maldita policía”. La violencia y el delito, entonces, aparecen como intrínsecos a los sectores más pobres de la sociedad, a los que se construye como otros exóticos y lejanos, y la policía bonaerense como el único actor social capaz de enfrentarse a ellos para ordenar su caos.” (Contursi,2011:2) Mientras que Galvani y Mouzo (2010) señalan otro aspecto interesante y es que este programa puede pensarse como un discurso institucional de la Policía Bonaerense, en tanto sus integrantes supervisan el contenido que se publica. En este sentido, uno de los elementos clave de su análisis de este programa es que a través de la presentación de la realidad como un melodrama, se busca legitimar al policía en una representación que hace énfasis en su humanidad, en la legalidad de su accionar y en su posesión de un saber legal-punitivo. Esto es sumamente contradictorio con las denuncias cotidianas a la institución, lo que muestra una intención del programa de presentar la realidad a partir de una ausencia de conflicto entre la institución policial y los sectores populares, haciendo uso de estereotipos para definir a estos últimos como desordenados, salvajes, infantiles y especialmente delincuentes. En este sentido Cozzi (2010) aporta que en tanto el programa se construye desde la perspectiva policial, se anula la posibilidad de que los habitantes de los barrios populares se definan a sí mismos y esto contribuye a reforzar los estereotipos que mencionamos previamente.

securitaria a partir del discurso sensacionalista de los medios de comunicación para mostrarles con claridad a los lectores del diseño a que razonamientos se opone la propuesta.

En segundo lugar, se hace uso de la ironía, como vemos en la expresión "cual melodrama apocalíptico", elegida para caracterizar el modo en que desde el discurso de los medios de comunicación se entiende la desigualdad social. Respecto a este recurso algunos especialistas han señalado la importancia, debido a su frecuencia, del uso de la ironía en los procesos de enseñanza. La ironía supone una ruptura de la previsibilidad en el discurso en tanto actúa al contrastar el mero decir con un decir implícito y por ello, es particularmente útil para promover el interés de los destinatarios de un enunciado pedagógico (Torres, 2012). De acuerdo a Cruz Alarcón et.al (2017), cuando el emisor de un discurso pedagógico utiliza la ironía para comunicarse, supone que su receptor podrá comprenderla y de este modo se refuerzan los aprendizajes que se propone provocar. En el caso de este párrafo, en la elección de la expresión "melodrama apocalíptico" podemos inferir una intención de llamar la atención del lector a partir de este modo cuasi humorístico de referirse a la concepción que impulsan los medios de comunicación.

Mientras que como tercer recurso, se hace referencia a autores académicos[97], en este caso, Carlos Monsivais, para confrontar a este discurso mediático y así reforzar la posición que se sostiene acerca del problema a partir de una categoría conceptual, en este caso la de autonomía moral. Cabe destacar que esta categoría será central en la discursividad ministerial, aunque bajo otras articulaciones. Entendemos que este concepto es utilizado desde ambas discursividades en tanto es consonante con uno de los elementos centrales del discurso pedagógico securitario, que es la concepción de los estudiantes en tanto sujetos de derecho, con capacidad de actuar en el espacio público. Es decir, como se concibe al estudiante como sujeto capaz de gozar derechos y cumplir obligaciones, se entiende que tiene capacidad de decidir moralmente cómo actuar en el espacio público, en lugar de pensarlo como un individuo que responde sin ninguna mediación a los estímulos que recibe del medio en el que vive. En este sentido, en el diseño curricular se advierte acerca de los efectos que supone entender la cuestión securitaria a partir de una mirada individualista y fatalista:

[97]Recordamos que en el Diseño Curricular de Derechos Humanos y Ciudadanía creado en el marco de la Ley Federal de Educación, se señalaba la importancia de contrastar los enunciados que circulaban en la vida cotidiana con información de estudios confiables, por lo que en ello parece haber una continuidad al respecto.

> Se vive una época de transición donde los marcos que daban contención a la vida de los individuos mutan, desdibujándose la idea de un tercero que intervenga en los conflictos. El sentido de la justicia se individualiza, bien en el dolor concentrado en los familiares, en la bondad o victimización ante los casos de gatillo fácil. "Era un buen pibe", "no andaba en nada raro" son las frases que desnudan y de alguna forma legitiman que aquellos que no son buenos y andan en cosas raras (con el inconveniente adicional de pensar que es aquello raro) pueden ser objeto de gatillo fácil. (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007: 107)

Como puede leerse en este párrafo, se señala que la desaparición del Estado como mediador en los conflictos supuso un procesamiento de estos en clave individual y afectiva, legitimando el ejercicio de la violencia, en particular el "gatillo fácil" contra quiénes no son considerados "buenos" o "normales".

3) Los jóvenes como sujetos políticos

Por último, abordaremos nuestra tercera categoría analítica que refiere al modo en que se entiende a los jóvenes y en particular su rol en la cuestión securitaria. Vamos a ver que como superación a este diagnóstico desalentador, en el que los jóvenes aparecen históricamente como víctimas de la violencia estatal y como responsables de la (in)seguridad en el discurso que sostienen los medios de comunicación, el documento propone otra forma de comprender a los jóvenes como actores de la cuestión securitaria.

Para ello comencemos con el análisis de este párrafo en el que se recuperan algunos episodios históricos en los que los jóvenes estuvieron directamente involucrados:

> Los y las jóvenes suelen ser protagonistas cuando se generan hechos políticos: las marchas de silencio por el crimen de María Soledad Morales, movilizaciones en reclamo de justicia por el conscripto Omar Carrasco (asesinado a golpes mientras cumplía el servicio militar obligatorio); por Walter Bulacio (asesinado por la policía después de ser detenido al salir de un recital del grupo Los redonditos de ricota), por Sebastián Bordón (muerto en circunstancias misteriosas después de haber sido detenido por la policía mientras estaba en su viaje de egresados), por las víctimas del incendio de la discoteca República Cromañon; por el crimen del maestro Carlos Fuentealba asesinado por la policía en el marco de una manifestación por mejoras salariales. (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007:110)

Así, en este fragmento vemos cómo se define a los jóvenes a partir de su inscripción en una serie bien sintomática de hechos en los que actúan como ciudadanos que reclaman justicia en movilizaciones populares claves de la historia argentina contemporánea. Una de las

movilizaciones se realiza frente a uno de los llamados "crímenes del poder" cuya víctima fue María Soledad Morales[98], otras en denuncia de casos de violencia institucional como en las movilizaciones realizadas por Omar Carrasco[99], Walter Bulacio[100], Sebastián Bordón[101] y Carlos

[98]María Soledad Morales fue una joven estudiante argentina asesinada en 1990 en la capital catamarqueña, crimen que devino en una crisis política de repercusión nacional. Pese a que los medios de comunicación rápidamente difundieron que en el crimen eran sospechosos los jóvenes Guillermo Luque (hijo del diputado nacional Ángel Luque), Pablo y Diego Jalil (sobrinos del intendente José Jalil) y Miguel Ángel Ferreyra (hijo del jefe de policía provincial), recién siete años más tarde el primero de ellos y Luis Tula, el novio mayor de edad de la joven quién la entregó a sus victimarios fueron condenados por violación seguida de muerte agravada por el uso de estupefacientes. El abordaje político y judicial del caso puso de manifiesto las redes de complicidad delictiva, entre los funcionarios políticos y policiales que intentaron encubrir a los responsables, quienes por esto fueron denominados "hijos del poder". Tras una serie de masivas movilizaciones se terminó con la intervención nacional de todos los poderes provinciales (Kessler y Gayol, 2017 y Lozano 2007).

[99]El asesinato de Omar Carrasco en 1994, quién estaba cumpliendo con el servicio militar obligatorio, fue el hecho que marcó la promulgación del decreto 1537, que anulaba esta obligación. Poco tiempo después de su incorporación al servicio militar sus padres concurrieron al cuartel a visitarlo, y las autoridades del Ejército Argentino les dijeron que el joven soldado estaba acusado de desertor. Pero semanas después, tras la insistencia de sus padres en el pedido de búsqueda, se encontró su cuerpo sin vida en las inmediaciones del cuartel. Pese a las declaraciones de las fuerzas militares, que buscaban responsabilizar al joven de lo ocurrido, la justicia dictaminó que murió como resultado de una mala atención médica, tras haber recibido una fuerte golpiza por parte de sus superiores. Inmediatamente, numerosas familias salieron a denunciar los múltiples casos de tortura y hostigamiento que se daban en el marco del servicio militar obligatorio, dando cuenta que lo sucedido en este caso, no había sido una práctica aislada, sino la expresión del modo en se manifestaban las relaciones de dominación en las fuerzas armadas. De acuerdo a Garaño (2013), la muerte del soldado Carrasco efectivamente representó un punto de quiebre en la historia del servicio militar obligatorio, pero advierte, la existencia de una organización denominada Frente Opositor al Servicio Militar Obligatorio, que desde 1983 se ocupó de denunciar las violaciones a los derechos humanos que se llevaban a cabo en el mismo. Dichas denuncias permitieron ampliar el campo semántico que se incluía en el significante derechos humanos, y cuestionar, y más adelante derrumbar, el rol formativo de las fuerzas armadas sobre los jóvenes argentinos (Garaño, 2013).

[100]Walter Ezequiel Bulacio fue un joven cuyo asesinato a manos de agentes de la Policía Federal Argentina, en 1991, se convirtió en un caso emblemático de violencia policial, llegando a la Corte Interamericana de Derechos humanos. Bulacio se encontraba entre la concurrencia del recital que la banda de rock Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota ofrecía el 19 de abril de ese año en el Estadio Obras Sanitarias de Buenos Aires. En el marco de una *razzia* encomendada al personal de la Seccional 35ª, a cargo del comisario Miguel Ángel Espósito, el joven fue detenido a efectos de averiguación de antecedentes. Aunque la Ley de Patronato de Menores prohíbe la detención de menores sin intervención del juez competente, Bulacio fue retenido en la comisaría; lo sacarían de allí recién a la mañana siguiente, rumbo al Hospital Pirovano. Le fue diagnosticado traumatismo craneano, y el joven le dijo al personal de salud que había sido golpeado por la policía. Murió cinco días más tarde, tras haber sido trasladado a otro hospital; la autopsia encontró huellas inequívocas de golpe con objetos contundentes en miembros, torso, cabeza y extremidades. Este hecho fue clave en la problematización social de la violencia policial, gracias a la multiplicación de movilizaciones y acciones colectivas impulsadas por allegados a la víctima y organizaciones de derechos humanos y en la revisión de los edictos policiales y procedimientos de averiguación de identidad. (Tiscornia, 2008;Pita, 2017)

[101]Sebastián Bordón, de 18 años, quién estaba de viaje de egresados en el sur mendocino, pasó la noche del 2 de octubre detenido en el destacamento policial del Nihuil y luego desapareció. Su padre fue desde Moreno, Provincia de Buenos Aires, a buscarlo. Ante esta situación, el grupo de policías que procedió en la detención (y desaparición) de Bordón implicó a supuestos testigos y hasta a una parapsicóloga para distorsionar los hechos, confundiendo a les familiares con hipótesis falsas. Después de diez días de búsqueda, un baqueano halló el cuerpo a dos kilómetros del destacamento en una zona que supuestamente había sido rastrillada varias veces por las fuerzas policiales. Sebastián Bordón presentaba fracturas, rasguños, hematomas y una herida profunda en la cabeza. En el juicio se comprobó que luego de darle una feroz golpiza, los agentes Daniel Gómez, Abelardo Cubillos, Roberto Gualpa y Esteban Merelo y con la complicidad del comisario de la seccional 38 de San Rafael, Ramón Trentini, mantuvieron oculto a Bordón sin

Fuentealba[102] y otras donde el eje estuvo en la corrupción estatal como el incendio de la discoteca República de Cromañón[103].En todos los casos, vemos que las víctimas de estos episodios son jóvenes en la mayoría de los casos o figuras vinculadas muy estrechamente con ellos, como en el caso del docente Carlos Fuentealba y que en todos los casos se trata de hechos que se mantuvieron impunes durante un largo período de tiempo, motivo por el cual la población manifestó un fuerte rechazo al Estado. Este enfrentamiento, incluso, en algunas ocasiones tuvo como respuesta la modificación del accionar estatal, como se señaló en las notas a pie de página respecto a los casos de Walter Bulacio y Omar Carrasco. Entendemos que en la elección de estos casos hay una doble intención. Por un lado, insistir sobre el modo en que desde el Estado se configura una relación de violencia hacia los jóvenes, mostrando que en la contemporaneidad se mantiene este vínculo que comenzó a desplegarse desde la década del sesenta en Argentina. Por

---

atención médica, sin comida y sin abrigo. De acuerdo a Pita (2017) el asesinato de Bordón se inscribe en la larga lista de víctimas de la violencia institucional cuyo anclaje se encuentra en un esquema de seguridad anacrónico que recurre a la violencia física y letal como práctica naturalizada.

[102]Carlos Fuentealba fue un docente, argentino asesinado por la espalda a quemarropa por un policía de la provincia del Neuquén durante un contexto de represión por parte de las fuerzas policiales. El 4 de abril de 2007, en el marco de una huelga del sindicato docente ATEN, perteneciente a la CTERA, se decidió hacer un corte de la ruta 22 como medida de protesta. Ese día la policía provincial recibió la orden del gobernador Jorge Sobisch de impedir que los manifestantes cortaran la ruta. La policía los dispersó con balas de goma, gases lacrimógenos, bombas de pintura y un carro hidrante en dos ocasiones. Tras una conversación entre dirigentes y policías en la estación de servicio, se detuvo el accionar policial y los docentes se retiraron en grupo, a pie y en autos, hacia la ciudad de Senillosa, escoltados por camionetas policiales. Fuentealba se encontraba en el asiento trasero de un auto Fiat 147 que huía del lugar, cuando un policía de nombre José Darío Poblete, integrante del Grupo Especial de Operaciones Policiales (GEOP), arrojó una granada de gas que traspasó el vidrio del auto impactando en Fuentealba, que se encontraba a unos 2 metros de distancia, y disparó una granada de gas lacrimógeno. El cartucho de gas lacrimógeno atravesó el vidrio del vehículo e impactó en la nuca de Fuentealba, causándole un hundimiento de cráneo. En el hospital provincial fue sometido a dos operaciones y finalmente murió al día siguiente. Como resultado se produjeron masivas movilizaciones para reclamar justicia, cuestión que no impactó en otros círculos por fuera de la comunidad y educativa y no impidió la profundización de la ofensiva discursiva contra los docentes de parte del Estado provincial (Parra, Matus, Bizai, 2007).

[103]La conocida como masacre de Cromañón, fue un incendio producido la noche del 30 de diciembre de 2004 en República Cromañón, establecimiento ubicado en el barrio de Once de la ciudad de Buenos Aires, durante un recital de la banda de rock Callejeros. Este incendio dejó un saldo de 194 muertos y al menos 1432 heridos. Este hecho provocó importantes cambios políticos y culturales. Los familiares de los jóvenes fallecidos y los sobrevivientes del incendio conformaron un gran colectivo de movilización pública y demanda de justicia, por las muertes y los daños sufridos (Zenobi, 2010). En relación a lo político, la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires inició un juicio político para destituir al entonces jefe de Gobierno Aníbal Ibarra por considerarlo responsable político de la tragedia. El enjuiciamiento terminó con su destitución, y fue reemplazado por el vicejefe de Gobierno, Jorge Telerman. En cuanto a lo cultural, lo sucedido concientizó a la sociedad sobre el estado de las discotecas y locales destinados a espectáculos musicales. El gobierno encaró una revisión el estado de las discotecas y locales bailables, lo que resultó en la clausura de una gran cantidad de ellos. De acuerdo a Sanz Cerbino (2009), este episodio no fue el resultado de acciones de sujetos particulares, sino que se debió a la búsqueda desenfrenada de lucro de parte de los empresarios y músicos de la escena del rock nacional y la complicidad de los funcionarios del Gobierno de la Ciudad quiénes garantizaron la habilitación de locales comerciales que no garantizaban las condiciones de seguridad para sus asistentes y no contaron con un sistema rápido y eficiente de emergencias médicas.

el otro, se busca presentar a los jóvenes en una posición de compromiso político defendiendo a las víctimas de estas violencias, movilizándose en el espacio público. De este modo, podemos afirmar que en el diseño curricular es una cuestión fundamental el despliegue de una serie de hitos históricos que permiten entender a los jóvenes como sujetos políticos que, o bien son destinatarios de la violencia estatal por ese motivo o por el contrario, se enfrentan a las violencias del Estado en el espacio público.

Esta mirada se refuerza en la explicación en torno a lo esperado para el eje Estado y política de la materia Construcción de Ciudadanía, cuestión sobre la que trabajamos previamente, pero creemos oportuno recuperar en este momento:

> Estado y política es el ámbito para situar los intereses de las y los jóvenes en su vinculación con el Estado, la política (en su sentido más tradicional) y lo político, como pensamiento y **acción transformadora de la realidad**. Es el ámbito donde enmarcar los proyectos críticos de las y los jóvenes en relación al accionar del Estado y al funcionamiento de las instituciones democráticas. Es el ámbito que dará cabida a sus nuevas formas de institucionalidad, de organización y de intervención en la esfera pública. Y desde esta inclusión y discusión de sus prácticas como formas legítimas de acción, de la relación con –y entre-ellas y ellos como sujetos políticos válidos, y de las interacciones que puedan establecer con otros sujetos, se podrán llevar adelante proyectos en el aula, en la escuela y en la comunidad en un marco democrático de construcción ciudadana. (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007:111)

Aquí vemos que se refuerza el sentido desde donde se propone el trabajo por proyectos como estrategia pedagógica, en tanto se sostiene que a partir de la misma se fortalece la construcción de los jóvenes en tanto sujetos políticos que pueden llevar a cabo propuestas que impliquen poner en juego sus intereses, promoviendo cambios en relación al accionar del Estado. Así, la escuela se transforma en un espacio clave para el desarrollo de la ciudadanía activa y crítica de los estudiantes, a partir de propuestas educativas a ser desarrolladas en este espacio y en la comunidad en la que se encuentra. Como veremos más adelante, esta es la lógica que subyace a las restantes discursividades aunque con distintos matices. En la discursividad áulica se hará hincapié en el desarrollo de habilidades vinculadas con la investigación de problemáticas que tienen lugar las comunidades en las que se inscriben las escuelas y su difusión. En la discursividad editorial, se buscará desarrollar esta ciudadanía juvenil a partir del desarrollo del pensamiento crítico a través del análisis de diversas fuentes. Y en la discursividad ministerial, se propondrá que esta formación de los estudiantes en tanto ciudadanos debe ir de la mano del respeto de la ley que garantiza derechos y promueve obligaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, abordaremos a continuación el tipo de proyectos que desde el diseño curricular se sugieren para ser realizados con los estudiantes. En este caso vemos que se propone uno vinculado con la seguridad:

> Ejemplo A: Seguridad
>
> Una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires sufre el impacto de la muerte violenta de dos alumnos en el término de un mes. Las conversaciones sobre los hechos, las preguntas de ¿por qué?, ¿cómo?, están en el aula y emergen en el trabajo sobre intereses y prácticas que la profesora de Construcción de Ciudadanía realiza. Acuerdan profundizar en el tema a través de un proyecto en la materia. La docente planifica entonces acciones de enseñanza.
>
> Los primeros datos disparadores que surgen sobre los casos son: Los dos jóvenes eran del Polimodal con el que se comparte el edificio y trabajaban como deliverys en dos casas de comida y murieron al ser arrolladas sus motocicletas. Según el reglamento de los negocios en los cuáles trabajaban tenían un plazo de tiempo estipulado para la entrega de la mercadería en los domicilios. El municipio está a punto de renovar sus autoridades y los discursos y las propuestas de los candidatos electorales giran en torno a mejorar la seguridad barrial en función del aumento de hechos delictivos en la comunidad. (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007:112)

De estos párrafos queremos destacar una serie de cuestiones. En primer lugar, vemos que se hace referencia al modo en que debe llevarse a cabo el trabajo por proyectos en tanto estrategia didáctica. En este sentido, se sugiere que los mismos deben partir de los intereses y preocupaciones de los estudiantes, y que a partir de ellas el docente planifica una propuesta de enseñanza. En segundo lugar, vemos que se presenta una situación problemática en la que dos jóvenes mueren en un accidente de tránsito a causa de la precariedad de sus trabajos. Así entendemos que desde el diseño curricular se presenta esta situación como un caso en que se encuentra en juego la seguridad. Al mismo tiempo, se señala otro hecho, la existencia de campañas electorales que entienden que la seguridad barrial se encuentra vinculada con el aumento de hechos delictivos. Para comprender el modo en que se articulan estos dos sentidos, veamos las consignas o sugerencias para la enseñanza que se proponen para el análisis de esta situación:

> Sugerencias para avanzar en la enseñanza:
>
> • Uno de los ejes en torno a los cuáles gira la problemática planteada es la del rol y las funciones del Estado y por lo tanto, del tipo de Estado que está en juego.
>
> • Análisis del contexto sociocultural, los sujetos intervinientes y el ejercicio de la ciudadanía en la situación planteada.
>
> • El/la docente puede proponer también debates en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de Estado queremos en la actualidad? Diseñe las características de ese Estado. ¿Qué funciones tendría? ¿Qué derechos debería asegurar? ¿Qué responsabilidades? ¿A quiénes

debe incluir?

• Otros debates pueden girar en torno a la problematización del concepto de seguridad y a la confrontación del discurso de la "seguridad" con el contexto socio cultural. Relación entre el discurso de la seguridad y el discurso del miedo al otro y por lo tanto de la imposibilidad de establecer lazos sociales. ¿Acaso no es función del Estado "asegurar", "brindar" seguridad a los trabajadores? ¿La seguridad y la ciudadanía pueden variar en función del contexto socio cultural? ¿La seguridad solo puede ser exigible para algunos? Pueden ser algunas de las preguntas / ejes del debate. (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007:112,113)

En estas sugerencias para desarrollar el proyecto se hacen evidentes algunas cuestiones que trabajamos a lo largo de este capítulo. En primer lugar, se pone de relieve la centralidad del Estado, para pensar problemáticas en las que se encuentran involucrados los jóvenes, en este caso la seguridad. En este sentido, se propone la discusión de su rol y el involucramiento de los estudiantes en el reconocimiento de sus funciones y su relación con la ciudadanía. En segundo lugar, se sugiere un abordaje de la cuestión securitaria, en el que se entiende fundamental la contextualización socio cultural de esta problemática y la discusión de los sentidos comunes que entienden a la seguridad a partir del discurso del miedo al otro y la imposibilidad de mantener lazos sociales con ese otro. Por ello, se señala otro significante desde el cual puede ser entendida la seguridad, en este caso la seguridad de los trabajadores y se promueve la discusión en torno a la responsabilidad estatal al respecto.[104] Entendemos que de este modo, especialmente a partir de la última pregunta "¿La seguridad sólo puede ser exigible para algunos?", se busca promover una visión más amplia de la seguridad como problema, que no se limite a su asociación con el delito callejero. Por ello, afirmamos que se busca cuestionar a los discursos que sostienen esta asociación, como el de los candidatos políticos en campaña, que se menciona en la cita anterior.

Por último, analizaremos la última parte de esta actividad. En ella se amplían las sugerencias para la enseñanza de la temática seguridad a partir de la metodología de trabajo por proyectos:

El proyecto puede avanzar para llevar a cabo diferentes acciones en torno a derechos y responsabilidades, entre las cuales, podemos destacar:

• Elaboración de campañas de información o de protesta –afiches, marchas, dibujos, grafittis, pancartas, volantes, periódico o radio estudiantil, uso de medios de comunicación, entre otros- con el propósito de socializar y concienciar e instalar la problemática planteada a nivel institucional y comunitario.

[104]En este sentido es llamativo, que pese a que en la propuesta de enseñanza los jóvenes fallecen a causa de un accidente de tránsito, no se problematiza la seguridad vial en el resto de la propuesta.

> • Articulación con sociedades civiles, sociedades de fomento, ONGs, sindicatos u otras organizaciones que tengan como objetivo la exigibilidad de derechos, ya sea como derechos humanos en general, laborales o que se comprometan con la problemática.
> • Elevar propuestas a los partidos para que contemplen la problemática en sus plataformas electorales.
> • Redacción y elevación de notas o cartas firmadas al Concejo Deliberante (Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, 2007:113)

En este fragmento se hacen visibles diferentes maneras en que los jóvenes pueden trabajar en proyectos cuyo tema sea la seguridad. Como señalamos a comienzos de este capítulo, esta estrategia didáctica supone que los estudiantes aparezcan en el centro de la escena realizando actividades que les permitan reflexionar en torno a una situación, problematizarla e intervenir en el espacio público a partir del desarrollo de una producción en la que puedan transmitir su forma de entender el problema. En este caso se propone que estas intervenciones en el espacio público se realicen a partir de campañas de información o de protesta, la articulación con organizaciones sociales, la comunicación de propuestas a partidos políticos o al Concejo Deliberante. Es decir, se entiende a los jóvenes como sujetos de derecho y a todas estas opciones, como una forma de ejercicio de su ciudadanía. A partir de estas propuestas se promueve que los estudiantes difundan su forma de entender el problema de la seguridad a partir de una intervención política en su comunidad, en la que exijan el cumplimiento de sus derechos ejerciendo su ciudadanía de forma responsable. En este sentido, vemos que se espera formar jóvenes que sean capaces de realizar una lectura crítica de las situaciones a las que se enfrentan cotidianamente y de transformar su entorno.

Como anticipamos previamente, podemos afirmar que esta forma de pensar a los jóvenes y sus posibilidades de acción en el contexto socio histórico en el que se encuentran, es una de las características centrales de la discursividad normativa, que se encuentra en consonancia con lo planteado en los documentos marco analizados en el primer apartado de este capítulo. Dicho posicionamiento representa un desplazamiento, respecto a los enunciados del Diseño curricular de Derechos Humanos y Ciudadanía, analizado en el segundo apartado, cuya creación es previa la reforma educativa. En este sentido, vimos que en este diseño, se promueve una visión de los jóvenes en términos de víctimas y victimarios, mientras que en el de Construcción de Ciudadanía hay un énfasis en su potencialidad de acción en el espacio público. Así, si bien en la discursividad normativa se explicita el ejercicio de la violencia estatal hacia los jóvenes en las últimas décadas, no posiciona a los jóvenes en un lugar de víctimas pasivas, sino que se valora la acción política

como medio para garantizar el acceso a derechos.

Asimismo, entendemos como segundo elemento distintivo de la discursividad normativa, la crítica a los discursos que entienden la cuestión securitaria a partir de su asociación con el delito de los jóvenes de los sectores populares, en tanto dicho discurso naturaliza relaciones basadas en el miedo al otro y el ejercicio de la violencia hacia ese otro, excluye otros sentidos de la seguridad que deberían atenderse e impide abordajes de la cuestión securitaria en términos políticos.

En el siguiente apartado, indagaremos en como los estudiantes, que son el destinatario hacia el que se dirigen directa o indirectamente las discursividades trabajadas en esta tesis, a su vez coproducen, junto con sus docentes, el discurso pedagógico securitario. Así veremos qué modelos explicativos de la cuestión securitaria se hacen presentes y su relación con las demás discursividades que emergieron en el dispositivo escolar en torno al problema que nos ocupa.

III. CAPÍTULO 2: LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES COMO COPRODUCTORES DEL DISCURSO PEDAGÓGICO SECURITARIO

a) El *Programa Jóvenes y Memoria* de la Provincia de Buenos Aires

A partir del año 2006 comienza un proceso de reforma estructural del sistema educativo argentino, y en ese marco se inscribe la emergencia del problema de la (in)seguridad como contenido curricular para el nivel medio. Como señalamos en la introducción una serie de discursividades diversas producen como efecto de conjunto aquello que denominamos discurso pedagógico securitario. Este se diferencia de otros discursos securitarios, entre otras cosas, por el modo en que desde las distintas discursividades que lo configuran se enuncia a los jóvenes. En la discursividad normativa analizada en el capítulo anterior, vimos que se produce un corrimiento respecto a aquellos discursos que entienden que los jóvenes de los sectores populares son la causa eficiente de la (in)seguridad y en su lugar, se postula que los jóvenes son sujetos de derecho que deben actuar en el espacio público poniendo en tensión las prácticas que tengan como efecto la desigualdad social. En este capítulo analizaremos la denominada discursividad áulica que presenta una particularidad respecto a las restantes discursividades que dan lugar al discurso pedagógico securitario. En este conjunto de enunciados no sólo se reafirma la definición del estudiante como ciudadano, sino que son los mismos jóvenes, guiados por sus docentes, quiénes construyen modos de comprender la cuestión securitaria. Así, los jóvenes además de objeto del discurso pedagógico securitario, se constituyen en sujetos que promueven formas de construir la (in)seguridad como problema y posibles soluciones al mismo.

Pues bien, para caracterizar la discursividad áulica en el período 2006-2015, analizaremos producciones artísticas realizadas por estudiantes y docentes del nivel secundario en el marco del *Programa Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro*. El mismo fue creado en el 2002 por la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires (en adelante CPM), organismo público autónomo y autárquico que promueve e implementa políticas públicas de memoria y derechos humanos en la provincia.[105] El programa cuenta una notable trayectoria y amplio alcance, en

[105]De acuerdo a la página web del organismo sus principales objetivos son el compromiso con la memoria del terrorismo de Estado y la promoción y defensa de los derechos humanos en democracia. En este sentido, sus actividades están destinadas a generar instancias de encuentro entre el Estado y la sociedad civil, partiendo de la premisa de considerar a la memoria como un campo plural en permanente conflicto. La acción estratégica que lleva a

tanto a lo largo de este período participaron unos cien mil jóvenes, que conformaron ocho mil seiscientos equipos de investigación que fueron coordinados por quince mil quinientos docentes.[106]

Antes de comenzar con el análisis de la discursividad áulica, cuestión que abordaremos en el segundo apartado de este capítulo, nos interesa describir sucintamente los objetivos, temáticas y modo de trabajo que propone el *Programa Jóvenes y Memoria. Recordando para el futuro*, marco en el que se desarrollaron las producciones que elegimos como soporte material para indagar en el trabajo conjunto de docentes y estudiantes sobre la cuestión securitaria.

El Programa está dirigido fundamentalmente a estudiantes de las escuelas secundarias públicas y privadas de la Provincia de Buenos Aires, pero también a integrantes de organizaciones sociales, políticas y culturales del mismo territorio.[107] Su objetivo principal es que los jóvenes puedan desarrollar proyectos de investigación en los que se "promueva un sentido crítico sobre el pasado y el presente como parte del proceso de construcción de su identidad y afiliación a la sociedad a la que pertenecen, en el marco del proceso de profundización de la democracia".[108] Esta propuesta se encuentra desarrollada en su página web:

> El punto de partida fue el **reconocimiento del derecho a la memoria de las nuevas generaciones**, y pensar a la escuela no como vehículo para la transmisión de un legado sino como **espacio para la apropiación de las experiencias pasadas**. Esta idea-fuerza fue transformando la agenda temática del Programa, ampliando el margen de "lo recordable", y acercando el pasado al presente. De este modo, los problemas actuales son comprendidos y

---

cabo la CPM, incluye la investigación y el trabajo de campo, la intervención judicial y territorial, la formulación de propuestas para políticas públicas, el desarrollo de propuestas educativas y de formación y la promoción del arte y la comunicación.
Específicamente, la CPM desarrolló proyectos de elevado impacto social. Uno de ellos fue la desclasificación y apertura al público del primer archivo de la represión en Argentina, el de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPPBA). Resulta interesante que la CPM funciona en el edificio en el que operaba dicho organismo. Este hecho posee una notable carga simbólica en tanto un espacio en el que una institución degradaba permanentemente los derechos humanos, ahora se ocupa de promover su defensa. Otro de los proyectos fue la creación del Comité contra la Tortura, para el monitoreo de los lugares de encierro de la Provincia de Buenos Aires. Dentro de sus actividades se incluyen el registro de los casos judiciales de tortura y las inspecciones periódicas a cárceles, comisarías, institutos de jóvenes y hospitales neuropsiquiátricos, constituyéndose en una institución de control de los lugares de encierro de la Provincia de Buenos Aires. Y a su vez, este organismo inauguró el primer Museo de Arte y Memoria con una colección propia y con el desarrollo de exposiciones de artes visuales y audiovisuales de obras de artistas de la Provincia de Buenos Aires cuyo tema es la memoria. Además en este espacio se desarrollan distintos tipos de eventos culturales, como charlas, talleres, ciclos de cine, presentaciones de libros, entre otros.

[106]Información disponible en: http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/

[107]No obstante el recorte espacial de esta tesis, es pertinente aclarar que este Programa también se lleva a cabo en CABA, Córdoba, Santa Fe, Santiago del Estero y Tucumán (Andar Agencia de noticias, 2016).

[108]Disponible en: http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/convocatoria-2018/

> puestos en la historia, al mismo tiempo que el pasado se presentiza al revelar sus consecuencias y huellas en los procesos de investigación.[109]

Como podemos ver el propósito que guía este Programa es que los jóvenes a partir de su trabajo en la escuela puedan concretar su derecho a la memoria, no como receptores pasivos, sino como agentes activos en la construcción de aquello que es "recordable". En este sentido, encontramos una continuidad con la mirada de la discursividad normativa, analizada en el capítulo anterior, respecto a considerar a los jóvenes como ciudadanos activos capaces de intervenir en la coyuntura en la que viven, sin perder de vista los lazos que los unen con el pasado. A su vez, otra similitud con dicha discursividad es que desde este Programa se espera que este ejercicio de la ciudadanía juvenil se realice como parte de las acciones destinadas a la profundización de la democracia, entendida como un régimen en construcción.

Asimismo, queremos destacar la apelación a la construcción de un sentido crítico en los jóvenes sobre el pasado y el presente. En los documentos disponibles en la página web del *Programa Jóvenes y Memoria* se remarca la intención de que los estudiantes cuestionen las relaciones de desigualdad que caracterizan a las sociedades modernas y contribuyan a repensar el modo en que se desarrollan las relaciones entre los diferentes sectores sociales en democracia, como podemos ver en los siguientes párrafos:

> Por el contrario, la reivindicación de una **democracia beligerante** busca denunciar la injusticia e imaginar otro futuro posible de mayor justicia e igualdad. Ese es el horizonte de expectativa que deben abrir los derechos humanos y los trabajos de memoria (CPM, 2015a:2).

> El campo de acción de los derechos humanos no se reduce entonces a la mejora de estándares normativos o enseñar derechos para promoverlos, se inscribe en una **disputa más amplia de los sectores populares** por bienes simbólicos, políticos y materiales distribuidos equitativamente. En definitiva, reducir los riesgos en una sociedad desigual o mejorar las competencias para aprovechar las oportunidades resultan insuficientes si no somos capaces de imaginar un proyecto donde vivir juntos albergue la posibilidad y el deseo de **transformar las condiciones estructurales** que generan las injusticias (CPM, 2015a:2).[110]

Podemos ver que en la discursividad áulica aparece una retórica de la denuncia de las condiciones de vida de los sectores populares que invita a los participantes a transformar la sociedad a la que se considera injusta, cuestión que se asimila a la propuesta de la discursividad

[109]Negrita original del texto. Disponible en : http://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/programa.html
[110]La negrita es propia.

normativa acerca de la necesidad de que los estudiantes adquieran aprendizajes que les permitan reducir la desigualdad social.

En relación a la propuesta de trabajo, la primera etapa del Programa consiste en que las escuelas participantes[111] presenten proyectos de investigación desarrollados por un equipo de trabajo conformado por estudiantes y docentes, que se encuentren enmarcados dentro de alguna de estas quince líneas temáticas:

1) Biografías de desaparecidos de la comunidad,
2) Debates sobre seguridad y derechos humanos
3) Derecho a un ambiente digno
4) Discriminación y exclusión social en la actualidad
5) Episodios de violencia institucional en democracia
6) Explotación laboral y trabajo infantil
7) Género, derechos humanos y diversidades
8) Guerra de Malvinas
9) Prácticas educativas de ayer y hoy
10) Participación, militancia y protesta social
11) Percepciones actuales sobre la dictadura
12) Políticas y transformaciones económicas
13) Vida cotidiana durante la dictadura
14) Episodios locales de represión y resistencia en dictadura
15) Luchas obreras y mundo del trabajo

Junto con esta propuesta de ejes temáticos en la página web encontramos una aclaración que entendemos que define la propuesta del *Programa Jóvenes y Memoria*:

> IMPORTANTE: **Quedarán excluidos de la convocatoria del Programa los temas NO conectados con violaciones a los derechos humanos**: bullying, violencia escolar, embarazo

[111]Si bien como señalamos unos párrafos más arriba también participan del Programa organizaciones culturales y políticas de la Provincia de Buenos Aires, a partir de ahora, debido al objeto de nuestra tesis, nos referiremos únicamente a los estudiantes y docentes del nivel secundario.

> adolescente, adicciones, seguridad vial, casos policiales (situaciones o **delitos comunes que no ponen en cuestión el rol del Estado**)[112]

En esta aclaración vemos que se refuerza una preocupación por guiar el desarrollo de las investigaciones de los estudiantes hacia cierto tipo de problemáticas. Para este programa la violación de los derechos humanos es el eje que define aquello que es importante recordar acerca del pasado y volver recordable en el presente. Esto supone dejar de lado otros problemas que son recurrentes en el espacio escolar como el bullying, la violencia escolar, el embarazo adolescente y las adicciones, debido a que desde la perspectiva del *Programa Jóvenes y Memoria* no están conectados directamente con el rol del Estado. Así, podemos ver que la cuestión de los derechos y su vínculo con la estatalidad, dos de los elementos conceptuales que caracterizan al discurso pedagógico securitario, aparecen como elementos clave en la propuesta de trabajo dirigida a los estudiantes.

Asimismo, para el desarrollo del proyecto de investigación, desde el programa se ofrecen guías y documentos orientativos para llevar a cabo proyectos de investigación y se sugiere bibliografía para cada uno de los ejes. En estos documentos, encontramos que se sostiene una mirada particular sobre la relación entre la ciudadanía juvenil y el Estado, que permeará en mayor o en menor medida las producciones áulicas que analizaremos, por lo que nos detendremos brevemente en ella.

Para el *Programa Jóvenes y Memoria*, el Estado es responsable de la generación de desigualdades y por ello, la ciudadanía juvenil debe confrontar la violencia estructural que el Estado genera.[113] Así aparece en uno de los documentos orientadores destinado a estudiantes y docentes:

> En él, los jóvenes pueden desarrollar esta mirada para investigar, visibilizar, denunciar, proponer, comunicar y difundir esas injusticias presentes y pasadas que han agraviado a su comunidad, como así también esas experiencias de organización y lucha que las han enfrentado y las enfrentan en el territorio donde viven. Mirar la realidad desde esta perspectiva implica **desnaturalizar la violencia del Estado** para reconocer las causas de esas

[112]La negrita es propia. Disponible en: http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/convocatoria-2018/

[113]Recordamos que esta cuestión también es propia de la discursividad normativa, analizada en el capítulo anterior. En el Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía se valoran positivamente las acciones colectivas en el espacio público, llevadas a cabo por los jóvenes para denunciar delitos perpetrados por el Estado contra otros jóvenes.

> vulneraciones en la estructura social, marcada tanto por la desigualdad como por el privilegio (CPM, 2015a:3).[114]

En este párrafo, vemos enfatizada aquella retórica de la denuncia a la que nos referimos anteriormente, en este caso respecto a la violencia del Estado que construye una sociedad injusta y desigual. Esto se complementa con el tipo de violencia que se busca problematizar. Este programa se aleja de aquellos discursos que alertan contra la violencia de las clases populares, para dar lugar al cuestionamiento de la violencia de los sectores dominantes, como podemos ver en los siguientes párrafos:

> La violencia con la que nos interesa trabajar es la **violencia ejercida desde arriba**, es decir, desde una situación de poder que posibilita el ejercicio de esa violencia sobre otro que se encuentra en una situación de dominación, de subordinación. La violencia deberá ser pensada, observada en la complejidad de su constitución histórica, política y social. De algún modo, reducirla a episodios aislados la vuelve inexplicable y sobre todo imposible de ser transformada (CPM, 2015b:3).[115]
>
> **El proyecto de investigación no necesariamente tiene que ser sobre el disparador de interés del grupo de jóvenes.** La intervención debe buscarse en las acciones y reflexiones que se desarrollan durante y después del proceso de investigación. No significa desplazar el interés del grupo. **Significa poder pensar sus preocupaciones en una clave más amplia, en la compleja trama de las relaciones sociales.** Por ejemplo: La violencia en las relaciones entre pares puede ser el disparador. Pero no puede ser EL TEMA de investigación para que tenga pertinencia en el Programa. Ante la pregunta ¿Cómo hacemos para frenar la violencia entre nosotros?, la respuesta no puede ser, investiguémosla. Porque allí no hay nada para investigar, es una evidencia, es la descripción de lo que ocurre. **La violencia que suele marcar la relación entre los pibes está profundamente vinculada con la que atraviesa nuestra sociedad, con una violencia pocas veces enunciada, que es la violencia de la desigualdad, la violencia del mercado, la violencia simbólica que estigmatiza y avala prácticas de crueldad e injusticias recurrente** (CPM, 2015a:1-2).[116]

A su vez, en estos párrafos podemos ver que en los documentos orientadores se ofrecen más precisiones respecto al tipo de objeto de investigación que se espera que los estudiantes y docentes construyan. Así, encontramos una invitación a reemplazar el abordaje de las problemáticas en las que se involucran los jóvenes como fenómenos particulares, por uno que contemple que las mismas se inscriben en relaciones sociales más amplias caracterizadas por la violencia y la desigualdad social.

[114] La negrita es propia.
[115] Ídem.
[116] La negrita es propia.

Continuando con la descripción del proceso de trabajo, una vez presentados los proyectos, los coordinadores del *Programa Jóvenes y Memoria* realizan una selección de un número variable de trabajos. En el caso en que hayan sido seleccionados, los equipos de cada escuela continúan con el desarrollo de la investigación y como producto final elaboran una producción artística a partir de la cual comunican sus resultados. Esta producción puede adquirir distintos formatos: pueden realizar un documental, un cortometraje, una representación teatral, un mural o una murga. Cabe destacar, que a lo largo de todo el proceso, los estudiantes y docentes deben asistir a instancias de capacitación de carácter obligatorio que desarrolla el programa y como veremos en algunos casos condicionará el contenido de las producciones realizadas.

Pues bien, el producto final se comparte con los demás jóvenes participantes en un encuentro en Chapadmalal, Provincia de Buenos Aires que tiene lugar promediando el ciclo lectivo. Una vez realizado este evento, los coordinadores del *Programa Jóvenes y Memoria* guardan las filmaciones y fotografías de las producciones artísticas en una base de datos en la sede de la CPM y colocan información de referencia para su búsqueda en el catálogo disponible en su página web. Asimismo, publican algunos de los videos realizados por los jóvenes en la página web del programa.

En este punto, en el que culminamos la descripción del proceso de aprendizaje propuesto para los estudiantes, podemos afirmar una continuidad con la discursividad normativa respecto a la utilización de métodos de enseñanza interactivos (Quinquer, 1997) para el abordaje de la cuestión securitaria en la escuela. Nuevamente, aparece la propuesta de enseñanza a través del trabajo por proyectos en el que los jóvenes tienen un elevado nivel de protagonismo y los docentes intervienen guiando el proceso de aprendizaje (Davini, 2008).[117] En este caso, la potencialidad de estos métodos para el desarrollo de la creatividad y la búsqueda de soluciones, se enfatiza aún más al incorporar la realización de producciones artísticas como medio de difusión de la investigación llevada a cabo por los jóvenes y sus docentes.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, podemos afirmar que desde el *Programa Jóvenes y Memoria* no solamente se enuncia la intención de que los jóvenes puedan concretar su derecho a la memoria, sino que también la metodología de trabajo contribuye a que las escuelas construyan aquello que consideran "recordable". Tanto el soporte audiovisual o visual en el que se realizan o guardan las producciones áulicas, su difusión en un encuentro

[117]Ver explicación detallada de las características de estos métodos didácticos en las páginas 66 y 67 del capítulo uno.

colectivo y la disponibilidad de las mismas en la base de datos de la CPM, contribuyen a que las reflexiones de los estudiantes y docentes producidas en una coyuntura determinada perduren a lo largo del tiempo.

En el apartado siguiente, analizaremos las producciones artísticas realizadas por los estudiantes y docentes del nivel secundario en el marco del *Programa Jóvenes y Memoria*. Como vimos, las mismas fueron elaboradas a partir de una serie de orientaciones de carácter procedimental y conceptual, y atravesaron un proceso de selección. Esto supone advertir que si bien estas producciones son una vía de acceso privilegiada a la discursividad áulica sobre la cuestión securitaria desarrollada en otra coyuntura histórica, se encuentran mediadas por la perspectiva que desde el Programa se considera adecuada para abordar cierto tipo de problemáticas sociales, cuestión que retomaremos en el próximo apartado. No obstante, nuestro principal interés radica en identificar y describir las diferentes matrices argumentativas que los estudiantes y docentes utilizan para explicar la cuestión securitaria, reconociendo sus nodos conceptuales, los recursos artísticos a los que recurren y su retórica.

b) Las producciones áulicas sobre la cuestión securitaria

En el apartado anterior dimos cuenta de las características del *Programa Jóvenes y Memoria*, del cual surgen los materiales en los que nos basaremos para caracterizar la discursividad áulica. Recordamos que analizaremos las producciones artísticas que plasman los resultados de proyectos de investigación desarrollados por estudiantes y docentes en el marco de este programa. En la página web de la CPM, encontramos 14 producciones correspondientes al período a analizar (2006-2015) cuyo tema es la (in)seguridad. Para acceder a ellas hicimos uso del catálogo del programa, disponible en su página web, utilizando como etiqueta de búsqueda la palabra inseguridad. Es importante aclarar que el etiquetamiento de los trabajos es una actividad realizada por los funcionarios de la CPM, una vez que las actividades del año finalizan. Las escuelas se limitan a presentarlos bajo alguno de los quince ejes propuestos por el Programa que listamos en el apartado anterior. Las producciones etiquetadas bajo la palabra inseguridad se correspondían a trabajos realizados en el marco de los ejes *Debates sobre seguridad y derechos humanos* y *Episodios de violencia institucional en democracia*. Los videos y fotografías que

sirven de soporte de los mismos se encuentran en la base de datos que se localiza en la sede de la CPM en la ciudad de La Plata.

En el conjunto de las producciones artísticas desarrolladas por los estudiantes y docentes identificamos dos matrices argumentativas en torno a la cuestión securitaria. En cada una de estas matrices aparece una forma de definir la cuestión securitaria, una mirada acerca de los jóvenes y propuestas de soluciones para el problema de la (in)seguridad. Hablamos de matrices argumentativas debido a que el modo en que se define cada uno de estos elementos guarda relación los demás y de conjunto se constituye una forma de pensar y decir la cuestión securitaria, como veremos a lo largo del análisis.

La primera matriz denominada *el miedo a los otros*, entiende a la (in)seguridad en términos de delito callejero. En las producciones audiovisuales que la componen se afirma que estos delitos son cotidianos, se llevan a cabo con un importante grado de violencia y que por ello limitan el uso del espacio público por parte de los ciudadanos "legítimos". A su vez, se sostiene una diferencia entre ciertos jóvenes son víctimas de los hechos de (in)seguridad y otros que son victimarios. En este sentido, los estudiantes se reconocen como parte de los primeros y se definen a sí mismos como trabajadores y educados y caracterizan a los victimarios como pobres, violentos, adictos y carentes de educación. En relación con los dos elementos anteriores, desde esta matriz se propone como solución la puesta en marcha de estrategias de prevención que suponen la intervención sobre el espacio público y sobre los sujetos que son potencialmente delincuentes y estrategias de resocialización para aquellos que ya cometieron delitos.

La segunda matriz, a la que denominamos *los jóvenes como sujetos de derecho*, cuestiona la definición de la (in)seguridad en términos de delito callejero y problematiza el rol de los medios de comunicación y del Estado en el ejercicio de la violencia hacia los jóvenes de los sectores populares. Asimismo, se incorporan a la cuestión securitaria otras vulnerabilidades que sufre esta población, como la (in)seguridad ambiental. Respecto a los jóvenes, encontramos que se ponen en cuestión los prejuicios acerca de la juventud de los sectores populares y se les da valor a las explicaciones que ellos mismos realizan sobre la realidad que atraviesan. Por último, en relación a las soluciones propuestas se promueven estrategias de participación comunitaria para exigir al Estado el cumplimiento de derechos.

Como veremos a lo largo del análisis, los enunciados con los que trabajamos emergen en un contexto de despliegue de la cuestión securitaria en el ámbito mediático, académico y en las

intervenciones de los funcionarios públicos, por lo que veremos que el modo en que los estudiantes y docentes construyen el problema de la (in)seguridad dialoga, cuestiona o discute con estos interlocutores. Asimismo, indagaremos en el modo en que se hacen presentes las orientaciones conceptuales del Programa Jóvenes y Memoria, en tanto entendemos que las mismas tienen un nivel de incidencia diferente en cada una de las matrices.

Por último, analizaremos el modo en que estudiantes y docentes construyeron su manera de explicar la cuestión securitaria, teniendo en cuenta qué tipo de producción se seleccionó, los recursos visuales y audiovisuales que utilizaron y los usos de la retórica privilegiados en cada caso.

1) Primera matriz argumentativa: *el miedo a los otros*

Como señalamos en la introducción de este apartado en el conjunto de producciones artísticas identificamos dos matrices argumentativas que caracterizan los modos en que estudiantes y docentes proponen informar y hacer reflexionar acerca la cuestión securitaria. Las mismas se caracterizan por presentar formas distintas de entender a la (in)seguridad como problema, el rol de los jóvenes en el mismo y las soluciones planteadas.

La primera matriz argumentativa, que podemos identificar en las producciones analizadas denominada *el miedo a los otros,* entiende a la (in)seguridad a partir de la asociación entre delito y pobreza. Encontramos que en este conjunto de piezas comunicacionales se focaliza en el delito de los sectores populares en el espacio público y se destaca su carácter cotidiano y violento. En relación a la forma en la que se presenta a los jóvenes, sostenemos que los jóvenes que realizan los videos se consideran a sí mismos y a su entorno, víctimas de los delitos que cometen otros en el espacio público. Así, veremos que caracterizan de un modo determinado a los jóvenes que son considerados victimarios y de otro, a aquellos que son considerados víctimas de los delitos callejeros. Por último, en relación con los dos elementos anteriores, desde esta matriz se proponen un abanico de soluciones, que tienen el objetivo de reducir el delito callejero. Por un lado, se valoran las estrategias preventivas, que actúen tanto sobre los espacios públicos como sobre los sujetos, para evitar que quienes delinquen se vean tentados a hacerlo. Y por el otro, estrategias vinculadas con la resocialización de las personas que se encuentran privadas de su libertad, para evitar la reincidencia. Pese a las diferencias, en todas ellas subyace la suposición de

que para reducir el delito se debe actuar sobre la persona que es susceptible de cometerlo y el entorno.

Como veremos a lo largo de este sub-apartado, los lineamientos de trabajo del *Programa Jóvenes y Memoria* que proponen abordar los problemas de investigación a partir de la óptica de los derechos humanos, de la denuncia de la desigualdad social y la violencia de las clases dominantes, prácticamente no se hacen presentes en esta matriz argumentativa. En contraposición, observaremos que son valoradas las discursividades securitarias enunciadas por funcionarios públicos y por los medios de comunicación, aunque en ocasiones también se cuestionan. Comencemos entonces con el análisis de las producciones desarrolladas por los estudiantes y docentes para profundizar en cada uno de los elementos señalados.

Para comprender el modo en que se entiende la (in)seguridad como problema en esta matriz argumentativa comenzaremos con el análisis de una primera pieza comunicacional, denominada *Identidad y compromiso ¿Quién habló de inseguridad?* que fue producida por un grupo de estudiantes de una escuela de Lanús, Provincia de Buenos Aires. En esta producción documental, de 3 minutos y 25 segundos de duración, se utilizan imágenes y videos de distintos noticieros que refieren a hechos delictivos ocurridos en la vía pública. Sobre estas imágenes los estudiantes y docentes agregan frases sobreimpresas a la pantalla.

Las primeras escenas muestran a la (in)seguridad como un problema que afecta a la ciudadanía de forma cotidiana. Dentro de las mismas se encuentra una serie de imágenes recuperadas de un noticiero en las que se muestran delitos callejeros ocurridos en Lanús al que los realizadores del video le agregan un texto que indica “Dame todo o te mato!!!”:

Figura n° 1: producción audiovisual *Identidad y compromiso ¿Quién habló de inseguridad?*

(Jóvenes y Memoria, 2014b)

La imagen que los estudiantes y docentes utilizaron en esta escena (Figura n°1) fue seleccionada de un medio de comunicación muy popular, como lo es Telefe noticias.[118] La misma está compuesta por un mapa satelital de la localidad de Lanús, donde ocurrió el hecho delictivo sobre el que se busca informar. Inferimos que la intención de este medio de comunicación, como también de los jóvenes y docentes que eligieron utilizarla, es dar cuenta de que este robo no es un hecho aislado, sino que afecta, o puede afectar a la totalidad de la población. Sobre este mapa, el noticiero incorpora un recuadro de color rojo en el que se realiza una breve sinopsis del hecho: "Dos delincuentes en moto. Disparan a un hombre en un auto. Pierde el control. Choca contra un poste. Sacan a la víctima del vehículo e intentan arrancar el auto. Coronel Sayos al 3200". La elección del color como medio para atraer la atención del espectador no parece casual, en tanto este es el color habitual con el que se asocia a los hechos delictivos que implican violencia física.[119] Este recuadro, tanto desde su estética, como desde el contenido breve, simple y de fácil lectura gracias a su separación en ítems, permite resaltar las consecuencias drásticas que pueden tener los delitos, en este caso la muerte de una persona. Cuestión que se refuerza con el

[118]Telefe Noticias, es un noticiero producido por la cadena de televisión Telefe. El programa se realiza desde el año 2002, y es uno de los más vistos a nivel nacional.

[119]De acuerdo a Brunetti (2011), la asociación entre los crímenes violentos y el color rojo, se consolida con el género periodístico conocido como nota roja. Este género se centra en historias vinculadas con la violencia física, ya sean accidentes, desastres naturales, pero especialmente crímenes.

videograph ubicado en la esquina superior izquierda que señala sintéticamente "Robo y muerte en Lanús".

A la imagen original del noticiero los estudiantes y docentes, le sobreimprimen una frase en letras blancas mayúsculas que indica "Dame todo o te mato!!!", frase asociada en el sentido común con el modo de abordaje de los victimarios a sus víctimas en un robo a mano armada. En otras escenas, el argumento de la producción se construye de un modo muy similar, a otras imágenes de noticiero se le sobreimprimen nuevas frases como: "Ya no se puede salir a ningún lado, la calle está muy peligrosa", "Quedate tranquila por lo menos estás bien", "Me da más miedo estar afuera que adentro" (Jóvenes y memoria, 2014b). A partir de estos elementos, podemos afirmar que la mirada sobre la (in)seguridad que se presenta en este video está fuertemente asociada a la de los medios de comunicación, ya que no sólo se decide utilizar las imágenes que seleccionan los noticieros para informar acerca de la (in)seguridad , sino que esto es reforzado con los textos agregados por los realizadores de la producción audiovisual, para enfatizar el grado de violencia que caracteriza a los delitos callejeros y sus efectos en la población que los sufre.

En otra de las escenas de esta pieza comunicacional en las que los creadores de la misma presentan el título de su video se observan otros elementos que nos permiten comprender la definición de (in)seguridad que proponen. Además del título "¿Quién habló de inseguridad?" se observa la presencia de un grupo de jóvenes en la vía pública, como se deja ver en la Figura n° 2:

Figura n° 2: producción audiovisual *Identidad y compromiso ¿Quién habló de inseguridad?*

(Jóvenes y Memoria, 2014b)

En esta captura del video (Figura n° 2), en un plano general, podemos ver a un grupo de jóvenes, que por su vestimenta con gorras y ropa casual, inferimos que pertenecen a los sectores populares. Además, es destacable que tres de ellos, se esconden del enfoque de la cámara, mirando hacia el piso. Este gesto puede interpretarse como una intención de ocultamiento de estos jóvenes. Por otra parte, la fotografía elegida fue tomada en la vereda, de noche y posee de fondo unas inscripciones realizadas en aerosol sobre una pared. Todos estos elementos son significativos, en tanto esta imagen fue elegida para presentar el título de este video, cuya temática son los delitos callejeros. Los realizadores de este video a partir de esta imagen contribuyen a reforzar el sentido común securitario que asocia la inseguridad los delitos de los jóvenes de los sectores populares que ocurren en la vía pública en un horario nocturno. Así, el espacio público, especialmente en ciertos horarios, es configurado como un lugar hostil e inseguro debido a la presencia de estos jóvenes.[120] Como explicamos en la introducción, esta construcción del problema securitario deja de lado la existencia de otros delitos como el delito económico organizado, pero también la violencia de género y los accidentes viales. Estos ocurren tanto en el espacio público como en el privado, son llevados a cabo por grupos sociales dominantes o por ciudadanos que no pertenecen a los sectores populares, en cualquier momento del día y tienen consecuencias severas sobre la calidad de vida de la población.

En esta primera matriz argumentativa, *el miedo a los otros*, que entiende a la cuestión securitaria en términos de delitos cometidos por los sectores populares en la vía pública, mostrar o hablar de quienes delinquen es un elemento central que aparece en todos los videos analizados. Pero a su vez, emerge como coprotagonista de las producciones audiovisuales el vecino-víctima, o posible víctima, de los hechos de inseguridad. En el video titulado *Debate sobre la inseguridad entre los jóvenes*, documental realizado por una escuela de Lanús, los jóvenes realizan entrevistas

[120]En esta imagen resuena la idea de incivilidades, problema abordado por la criminología norteamericana de derecha durante los años ochenta. Estos criminólogos sostenían la necesidad de sancionar las pequeñas infracciones, por más insignificantes que parecieran, debido a que la sumatoria de estas crearían un clima de desorden e inseguridad que favorecerían la irrupción del delito. Así, promovieron la persecución de individuos que consumían alcohol en la vía pública, de quiénes llevaban a cabo acciones vandálicas, de personas que evadían el pago de servicios como el transporte, de quiénes exigían dinero a cambio de limpiar los parabrisas de los automóviles, entre otros. La premisa era que aunque no se encontraran directamente involucrados en la comisión de delitos, su tolerancia creaba un clima social que promovía las actividades delictivas (Wilson y Kelling, 2008; AA.VV, 2001). En el caso de esta imagen, podemos ver la realización de un grafiti asociada con la palabra inseguridad presente en el título. Si a su vez, relacionamos esta composición con las escenas de los medios de comunicación presentando un robo a mano armada que mostramos anteriormente, podemos inferir que como resultado puede hacerse una asociación similar a la planteada por los criminólogos de derecha norteamericanos.

a los vecinos de su barrio para consultar su opinión acerca de la inseguridad. A lo largo de sus 10 minutos y 12 segundos de duración vemos fragmentos de las entrevistas, que evidencian una selección de parte de los estudiantes de las respuestas a incluir en el video. Cada uno de los entrevistados aparece respondiendo una o dos preguntas que se escuchan en una voz en off:

Figura n° 3: producción audiovisual *Debate sobre la inseguridad entre los jóvenes*

(Jóvenes y Memoria, 2015e)

En uno de los fragmentos de entrevistas que se incluyen en la pieza comunicacional, se observa a una mujer joven respondiendo a las preguntas de los estudiantes (Figura n°3):

> -¿Qué piensa sobre la inseguridad?
> - Un desastre, no vivo. Mis hijos no viven. Tienen las bicicletas y no las usan. No vamos a ningún lado de noche porque tengo miedo de andar en remis y de que les pase algo a mis hijos. Cierro temprano el local porque tengo que volver caminando hasta mi casa y tengo miedo. Vivo aterrada como mujer y como madre de mis dos hijos.
> -¿En tu adolescencia pasaba lo mismo?
> -No, me crie en la puerta de acá. Andábamos en bicicleta todo el día. Nos criamos en la calle. Íbamos a bailar caminando, no nos pasada nada. Ni como mujeres. Se escuchaba de un robo cada tanto.
>
> (Jóvenes y Memoria, 2015e)

Mientras que en otra escena vemos que los destinatarios de la entrevista son un grupo de hombres de mediana edad que se encuentran en la vereda de su barrio (Figura n°3). En el mismo aparece la siguiente conversación:

-¿Cuándo creen que empeoró la inseguridad? (preguntan los estudiantes)

- Cuando se dejó de hacer la colimba. La juventud si hubiese estado… se hubiese parado ya un poco. Después de los militares, a los cinco, seis años, la debacle de la inseguridad la trae Menem. Después Menem saca la colimba porque matan a un soldado, y ahí empieza de a poquito a aparecer.

(Jóvenes y Memoria, 2015e)

Coincidentemente, en ambas imágenes se capta a los entrevistados en la vía pública, a través de un plano medio, ya sea en su lugar de trabajo o de encuentro con otros vecinos. Así, desde lo visual vemos que la (in)seguridad aparece nuevamente como un problema del espacio público, las entrevistas se realizan en la calle a plena luz del día, y no de noche cuando los peligros se multiplican. El uso legítimo de este espacio es lo que está en cuestión, como podemos ver en el testimonio de la entrevistada que señala la imposibilidad de trabajar, jugar y circular tranquilamente, debido al temor a ser víctima de un hecho delictivo. Pese a que ella no refiere haber sido objeto de algún delito en particular, afirma que cambió su manera de habitar el espacio público, en tanto se impone (a ella y a su familia) restricciones, respecto a cómo transitar y en qué horarios hacerlo. Asimismo, en los dos fragmentos de entrevistas, se hace una referencia a la (in)seguridad como un problema actual, que no era propio del pasado. En el primero la entrevistada enumera las actividades que sí podían llevarse a cabo cuando ella era joven en el espacio público en contraposición a la actualidad. Mientras que en el segundo se evidencia una posición, que podemos calificar de reaccionaria-conservadora, en tanto se hace una referencia explícita a la asociación entre seguridad y gobierno militar. Los vecinos entrevistados dejan entrever que si continuara el servicio militar obligatorio, los jóvenes estarían más controlados y critican al gobierno de Carlos Saúl Menem[121], en tanto se lo señala como el responsable de haber terminado con esta obligación, minimizando el hecho que dio lugar a esta modificación legal.[122] De todos modos, cabe aclarar que los realizadores de este video se distancian de la posición de los últimos entrevistados a partir de la incorporación de una voz en off hacia el final de la

[121]Carlos Saúl Menem es un abogado, político y empresario argentino. Fue presidente de la Nación Argentina por el Partido Justicialista desde 1989 hasta 1999. En 2005 resultó elegido senador nacional por la provincia de La Rioja. Cumplió su primer período presidencial de 1989 a 1995, luego de Raúl Alfonsín, e impulsó la reforma constitucional argentina de 1994, que disminuyó la extensión del mandato a cuatro años y habilitó una reelección presidencial inmediata. Esto le permitió presentarse como candidato y ser reelecto en 1995 para un segundo mandato que se extendió hasta 1999, año en que fue sucedido por Fernando de la Rúa.

[122]Nos referimos al asesinato de Omar Carrasco en 1994. En la cita a pie de página N° 99 situada en el capítulo uno se describe en detalle este acontecimiento y su impacto en la legislación argentina.

producción que expresa su rechazo a la afirmación de que durante la dictadura militar la sociedad era más segura.

Por último, en el video titulado *Identidad y compromiso ¿Quién habló de inseguridad?*, también puede observarse la intención de los estudiantes de dar cuenta de las causas de la (in)seguridad como problema. La siguiente captura muestra una escena en la que aparecen corriendo dos jóvenes que son quienes cometieron el delito presentado en la Figura n°1, analizada a comienzos de este sub-apartado, a la que los realizadores del video le sobreimprimen una frase:

Figura n° 4: producción audiovisual *Identidad y compromiso ¿Quién habló de inseguridad?*

(Jóvenes y Memoria, 2014b)

En esta captura (Figura n°4) vemos que además del *videograph* elegido por el noticiero "Fue baleado a quemarropa en la puerta de su casa. Un kinesiólogo, asesinado por la camioneta", que pone de relieve el nivel de violencia de quiénes ejercieron este hecho delictivo con la sola intención de apoderarse de un bien, los realizadores de la pieza comunicacional deciden agregar una explicación personal a lo sucedido. Con la frase "la droga es un gran problema que lleva a la delincuencia...", los estudiantes y docentes que realizaron el video introducen el consumo de drogas como la causa primordial del delito. Así, en esta producción se refuerza otro elemento que es propio del modo en que los medios de comunicación tradicionalmente explican las causas de la (in)seguridad: quiénes cometen delitos son sujetos patológicos. En este caso se generaliza que quiénes llevan a cabo hechos delictivos son usuarios de drogas, y que ello es la causa eficiente

del delito. De este modo se asume, que existen sujetos con ciertos comportamientos patológicos que los impulsan a cometer delitos, sin que les importen las consecuencias.

En relación al modo en que se piensa a los jóvenes, como vimos hasta el momento en esta primera matriz argumentativa hay una construcción del victimario como joven-pobre-violento-adicto. Pero a su vez, en estas piezas comunicativas aparecen otros jóvenes como protagonistas: las víctimas de la (in)seguridad. Sobre esta cuestión queremos detenernos y analizar el modo en que aparece esta caracterización en los videos que componen la matriz *el miedo a los otros* de la discursividad áulica.

Comenzaremos analizando el video titulado *La justicia ciega, sorda y muda*, producción ficcional, de 4 minutos y 46 segundos de duración, en la que los estudiantes de una escuela de la localidad de Las Armas, simulan la cobertura de un noticiero de un hecho delictivo en la vía pública. En el mismo, los jóvenes representan una situación en la que un periodista, entrevista a dos vecinas que manifiestan su opinión al respecto de un robo que acaba de ocurrir en la calle. A su vez, aparece el joven que fue robado, lamentándose por lo ocurrido y el Concejal del municipio que desmiente que lo sucedido haya sido un robo, asegurando que el joven fue víctima de una pelea entre bandas de adolescentes. El video finaliza con una escena en la que los estudiantes, sin representar ningún personaje, demandan paz y tranquilidad para sentirse seguros, poder crecer y desarrollarse.

En la imagen que vemos a continuación se observa una escena de la representación ficcional llevada a cabo por los estudiantes (Figura n°5). A la izquierda se encuentra la periodista, en el centro las vecinas entrevistadas, y en la esquina derecha inferior el joven que fue víctima del robo:

Figura n° 5: producción audiovisual *La justicia ciega, sorda y muda*

(Jóvenes y Memoria, 2015d)

Una primera cuestión a destacar es el modo en que estos jóvenes reproducen la forma televisiva de presentar la información caracterizada por la inmediatez, en tanto la periodista realiza la entrevista poco tiempo de después de ocurrido el supuesto hecho. A su vez, en esta imagen también se hace presente, el posicionamiento de quién fue robado como una víctima de otro amenazante que lo deja indefenso. Esto se observa tanto en la posición física que adopta el joven, acurrucado, como en el hecho de que la primera explicación de lo ocurrido la dan las vecinas, que muestran que la inseguridad no es un problema individual de este joven, sino barrial. A lo largo de la escena se desarrolla el siguiente diálogo:

> Periodista: Estamos en un móvil con un caso de inseguridad, con un joven que le robaron en la parada del colectivo
>
> Vecina: (gritando) ¡Estamos cansados de la inseguridad que hay en el pueblo, lo golpearon para sacarle todo!
>
> Luego le preguntan a quién fue robado que le sucedió y responde acongojado:
>
> Joven: Me robaron todo, me agarraron en la parada del colectivo. Me siento mal, la inseguridad abunda. Estaba por ir a trabajar y me agarraron en la parada del bondi.
>
> (Jóvenes y Memoria, 2015d)

En la intervención del joven, vemos el modo en que se busca presentar a quién fue robado como una persona trabajadora, que cumplía con sus obligaciones y que por eso no merecía ser asaltado. Como así también llama la atención, que no se identifican responsables del hecho, sino que se presenta a la inseguridad como un problema sin rostro que acecha a los trabajadores y les impide llevar a cabo su vida cotidiana.

Unos segundos más adelante, aparece un nuevo personaje en escena, el Concejal del municipio:

Figura n° 6: producción audiovisual *La justicia ciega, sorda y muda*

Periodista: Señor, señor ¿usted no es el Concejal del municipio?

Concejal: Si

Periodista: ¿Cómo nos puede explicar qué le pasó a este chico?

Concejal: Salen del boliche todos mamados[123]. Es cuando ocurren las peleas. Esto es lo que pasó. Es a causa del boliche

Vecina: ¡Mentira! (grita) ¿Por qué miente? A este chico le pegaron y le robaron.

Concejal: Esto del boliche, es lo que pasa todos los días. La gente exagera como están diciendo ahora.

Vecina: ¿Usted está diciendo que el periodismo miente?

Concejal: La violencia no es una realidad es lo que la gente piensa.

(Jóvenes y Memoria, 2015d)

En esta escena (Figura n°6), desde lo visual podemos observar una serie de continuidades. Los estudiantes personifican a una serie de actores que consideran claves para explicar el problema de la inseguridad. Pero lo hacen con una particularidad: lo llevan a cabo en su propio

[123]Se utiliza esta expresión como sinónimo de alcoholizados.

espacio, el patio de la escuela y con su propia vestimenta (sus buzos de egresados), lo que difumina la frontera entre la realidad y la ficción, cuestión que retomaremos más adelante.

En relación al diálogo que se mantiene, podemos ver como los estudiantes a partir de los personajes de las vecinas cuestionan la explicación del hecho que da el Concejal y su visión de los jóvenes, víctimas de la inseguridad. Si tenemos en cuenta la escena anterior, para las vecinas/estudiantes estos son trabajadores y se encuentran abatidos, mientras que el Concejal se refiere a ellos como violentos e irresponsables. Vemos que en esta matriz argumentativa, los enunciados de las autoridades políticas son deslegitimados, cuando no reconocen a la inseguridad como problema. Esto se refuerza en la reflexión final en la que los estudiantes, en el aula, sin representar a ningún personaje, uno a uno, van enunciando su posición frente a la cuestión securitaria:

Figura n° 7: producción audiovisual *La justicia ciega, sorda y muda*

"La inseguridad es una realidad que afecta con mayor intensidad a las áreas más densamente pobladas"

"El Estado debe reconocer la inseguridad y establecer políticas para solucionarla"

"Los jóvenes queremos paz y tranquilidad, necesitamos sentirnos seguros para poder crecer y desarrollarnos"

(Jóvenes y Memoria, 2015d)

Así vemos que los jóvenes, no sólo se presentan como víctimas de quiénes los roban, sino también del Estado que no interviene en la solución de la cuestión securitaria. En esta escena (Figura n°7) el pedido de mayor seguridad se realiza de modo colectivo, son los estudiantes en su conjunto quiénes en nombre de la ciudadanía reclaman al Estado su accionar sobre este problema.

En este punto podemos interpretar que el título de la producción *La justicia ciega, sorda y muda,* no hace referencia al papel de la justicia en tanto actor institucional, sino de un modo más general a un Estado que no reconoce el problema de la (in)seguridad.[124]

En dicha reflexión, pese a que los estudiantes señalan que "el periodismo debe enseñar con responsabilidad y no hacer un show" (Jóvenes y Memoria, 2015d), se evidencia que los realizadores del video, valoran el rol de los medios de comunicación en tanto difusores de las denuncias de las víctimas de inseguridad, en contraposición a su desvalorización de las autoridades políticas, cuando afirman: "Los políticos insisten que la inseguridad es una sensación, que los programas de televisión agrandan los problemas. Para varios argentinos esto no es así, seguimos insistiendo que la inseguridad es una realidad y no una sensación" (Jóvenes y memoria, 2015d).[125] En este sentido, reafirmamos la interpretación que sostiene que pese a que en la primera parte del video los estudiantes realizan una ficción y en una segunda dan a conocer su postura sin representar a ningún actor social en particular, los límites entre ambas partes de la pieza comunicacional son difusos. Esto nos permite sostener que el video tiene un sentido de conjunto y que algunos elementos de la primera parte pueden considerarse como representativos de la postura de los estudiantes y docentes, como señalamos anteriormente.

En relación a la última frase que se encuentra debajo de la imagen: "Los jóvenes queremos paz y tranquilidad, necesitamos sentirnos seguros para poder crecer y desarrollarnos"

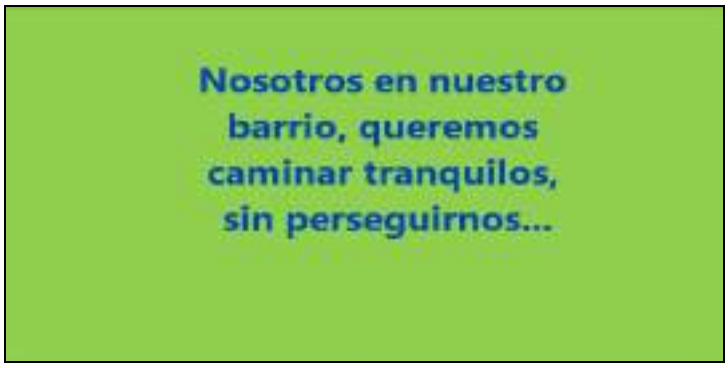
[124]Encontramos que este modo de presentar el problema de la (in)seguridad que aparece en el video se asemeja a la propuesta de la corriente criminológica conocida como realismo de izquierda. Los principales exponentes de dicha corriente fueron Jock Young, John Lea y Roger Matthews, quiénes en la década del ´80 participaron del debate en torno a la cuestión securitaria, en un contexto de crisis del correccionalismo penal, y de auge de las concepciones de los criminólogos de derecha cuyas ideas se constituyeron en políticas de gobierno neoconservadoras de Europa y Estados Unidos. En este marco "el realismo de izquierda", sin compartir los presupuestos positivistas de los criminólogos de derecha que atribuían el delito a causas biológicas o psicológicas, afirmaban que el delito era un problema que debía solucionarse. En tanto el delito afectaba a una parte importante de la población, en particular a las mujeres, a la clase trabajadora y minorías étnicas, había que "tomarse en serio al delito" y desarrollar políticas públicas que permitieran reducir su impacto y garantizar mejores condiciones de vida a las clases más desprotegidas (Young, 1997).

[125]El modo en que se presenta el problema securitario en esta escena nos remite a la distinción teórica propia de la criminología contemporánea entre inseguridad objetiva e inseguridad subjetiva. De acuerdo a Binder (2004), la primera se basa en la cantidad de delitos ocurridos en un tiempo y espacio determinados, que pueden ser cuantificables, mientras que la segunda refiere al temor, la incertidumbre, el miedo al otro, el sentimiento de vulnerabilidad que surge tanto de los hechos reales como de factores subjetivos. Siguiendo a Kessler (2008), la inseguridad subjetiva es un problema autónomo en relación a la inseguridad objetiva, en tanto se produce por una serie de factores socioculturales, a partir de los cuales se ignoran ciertos delitos y se promueve el temor frente a otros. En este sentido entre ambos tipos de inseguridad no existe una relación de realidad-representación, sino que la configuración de los miedos se produce a través de otros mecanismos, dentro de los cuáles los medios de comunicación ocupan un rol central. No obstante, como podemos ver en esta pieza comunicacional, en Argentina es muy frecuente en el sentido común la crítica de aquellas intervenciones públicas en las que se postula la existencia de la sensación de (in)seguridad.

encontramos un elemento que es característico de esta matriz argumentativa, *el miedo a los otros*. Los jóvenes que tienen voz son aquellos que denuncian su condición de víctimas de la (in)seguridad entendida en términos de delitos callejeros. Estos mismos jóvenes se ubican a sí mismos en un lugar de indefensión, frente a las acciones de otros, que como vimos, también son jóvenes, pero con otras características.

Esto se repite de un modo muy similar, hacia el final del video titulado *Identidad y compromiso ¿Quién habló de inseguridad?*, trabajado más arriba a propósito del modo en que en esta matriz argumentativa se define a la (in)seguridad. En este caso, vimos que los estudiantes y docentes expresan su voz, haciendo uso de frases sobreimpresas sobre imágenes de noticieros en las que se comunican hechos de inseguridad. No obstante, para la reflexión final deciden despojar el mensaje de estas imágenes y en un plano, cuyo fondo es verde y liso (Figura n°8), se hace referencia al deseo de los realizadores del video:

Figura n° 8: producción audiovisual *Identidad y compromiso ¿Quién habló de inseguridad?*



(Jóvenes y Memoria, 2014b)

Interpretamos que en estas reflexiones colectivas de los estudiantes, aparece implícitamente, una juventud desdoblada. De un lado se encuentran, los jóvenes que llevan a cabo delitos y del otro los jóvenes que son víctimas de los primeros. Así, se construye una suerte de juventud legítima, que demanda que se solucione el problema de la (in)seguridad y otra ilegítima, que debido a sus características y comportamiento es objeto de las críticas de la primera.

Esto último aparece de modo claro en una escena de la producción cuyo título es *Debate sobre la inseguridad entre los jóvenes*, que también analizamos a comienzos de este sub-apartado. Recordemos que en esta producción se hacen entrevistas a los vecinos del barrio para conocer su mirada acerca de la inseguridad. Dentro de estos testimonios se incorpora el de un estudiante de la escuela que también es entrevistado:

Figura n° 9: producción audiovisual Debate sobre la inseguridad entre los jóvenes

Entrevistadora: ¿Qué pensás de la inseguridad?
Estudiante: Para mí el robo está mal.
Entrevistadora: ¿Pensás que saliendo del colegio vas a tener una mejor salida?
Estudiante: Si, obvio.
Entrevistadora: ¿Y tus padres cuando salís a algún lado que te dicen?
Estudiante: Me preguntan adónde voy y donde estoy y a qué hora vuelvo.
Entrevistadora: ¿Qué cuidados tomás?
Estudiante: No estar solo en la calle, estar en la casa de alguien.
Entrevistadora: ¿Sufriste algún robo cerca del colegio?
Estudiante: No, cerca del colegio no. Pero me quisieron sacar el celular y me metieron un tiro.

(Jóvenes y Memoria, 2015e)

En este fragmento de la pieza comunicacional (Figura n°9) observamos a un joven que expresa su posición en relación a la (in)seguridad a partir de su experiencia personal, que pareciera ser representativa de la de los estudiantes en su totalidad. No sólo porque se incluye esta entrevista sin ningún comentario que contradiga la mirada del joven, sino porque desde lo visual se refuerza la importancia de este testimonio en relación al conjunto del video. Vemos una intención de visibilizar a través de un primer plano que es uno de los estudiantes de la escuela, en tanto utiliza la remera de la institución y se encuentra en el aula con sus manos sobre un pupitre.

En relación al contenido de la entrevista, se refuerza la asociación entre inseguridad y delito callejero, a partir del conjunto que conforman la primera pregunta y su respuesta, y se enfatiza en los efectos que produce este último en la vida cotidiana. El temor que genera en el joven y su familia, el aumento de la precaución y la violencia son las principales consecuencias señaladas en este diálogo. Pero, especialmente, en esta escena encontramos que a partir de un testimonio personal se construye la dicotomía antes nombrada. En esta matriz, *el miedo a los otros*, existen jóvenes legítimos, que encuentran en la educación un camino para no ser perpetradores de la violencia de la que son víctimas y otros ilegítimos, que con la intención de apoderarse de un bien hacen uso de armas de fuego. En esta dicotomía, la calle aparece como un lugar peligroso, que los jóvenes legítimos tienden a evitar para escapar el accionar de los ilegítimos.

Hasta el momento abordamos el modo en que desde esta matriz argumentativa se entiende a la (in)seguridad en términos de delito callejero llevado a cabo por jóvenes de los sectores populares, que en algunos casos son señalados como sujetos patológicos. Explicamos que se hace hincapié en la frecuencia de estos delitos y en el grado de violencia que involucran lo que, desde la perspectiva de los estudiantes y docentes, deteriora las condiciones de vida de las posibles víctimas. En este sentido, los jóvenes recurren a la entrevista como medio privilegiado para acceder a los testimonios de estas últimas, y así aparecen como actores legítimos para definir la cuestión securitaria los vecinos del barrio, pero especialmente, los propios jóvenes que sufrieron o temen sufrir un hecho delictivo a manos de otros jóvenes que les impiden la circulación segura por el espacio público. A su vez, señalamos que en esta matriz, *el miedo a los otros*, el discurso securitario de los medios de comunicación es valorado en tanto se entiende que vehiculiza la denuncia de una realidad que las autoridades estatales insisten en ignorar.

Teniendo en cuenta lo anterior, dos son las soluciones que se proponen en esta matriz argumentativa. Una dirigida a controlar el espacio público, territorio en el que se despliega la (in)seguridad. Y otra a intervenir en los sujetos que cometen los delitos, tanto para prevenir que estos ocurran, como para evitar que vuelvan a cometerse.

En la pieza comunicacional titulada *Ojos que ven… la policía los calla*, documental de 11 minutos y 15 segundos de duración, los estudiantes de la escuela N° 6 de Balcarce entrevistan al intendente de la localidad mencionada, para consultarle acerca de su mirada sobre la inseguridad y las medidas que adopta el municipio para enfrentarla. Es importante destacar que el título de

esta producción no tiene una relación explícita con el contenido del video en tanto a esta entrevista se le suma otra a dos psicólogas de Centro Provincial de Atención, Prevención y Promoción de la Salud, que explican su trabajo con personas que padecen el uso problemático de sustancias y finaliza con un pedido de los realizadores del video de colaborar con las madres de los jóvenes adictos que se ocupan de su recuperación. Como así también notamos que la participación de los estudiantes queda notoriamente desdibujada, a diferencia de otras producciones en las que vimos que incluían su propia voz de forma más directa, como veremos a continuación:

Figura n° 10: producción audiovisual Ojos que ven… la policía los calla

(Jóvenes y Memoria, 2015c)

En las capturas de pantalla (Figura n°10) se observa una cuestión que no se modifica en toda la entrevista: el enfoque de la cámara que capta al intendente de frente y las espaldas de los estudiantes que realizaron la entrevista. Ni siquiera se oyen sus voces al preguntar, en tanto las preguntas son sobreimpresas a la pantalla en color rojo. Mientras entrevistan al intendente acerca de su perspectiva sobre la inseguridad y las políticas públicas implementadas en la localidad, en las escenas aparecen frases agregadas por los estudiantes para enfatizar el discurso del

funcionario. Estos enunciados refieren a una serie de medidas vinculadas con la intervención estatal del espacio público, a partir de la incorporación de elementos disuasivos del delito como las cámaras de seguridad y la iluminación. Como parte de la respuesta del entrevistado también se menciona: "En lo que es la prevención se creó la DDI (Dirección Distrital de Investigaciones), la Policía Rural, la Comisaría de la Mujer. En el último año, se sumaron 50 policías, con equipamiento adecuado y más móviles." (Jóvenes y Memoria, 2015c) De este modo, en la información brindada por los estudiantes como en las respuestas del intendente, que los jóvenes no parecen cuestionar, se ponen de relieve las intervenciones municipales y policiales sobre el espacio público en términos de prevención. Si bien en las palabras del funcionario, aparecen algunas referencias a los delitos contra las mujeres, los estudiantes no le otorgan mayor trascendencia y se enfocan en la relación entre delitos y adicciones, como se evidencia en la incorporación de la entrevista a las profesionales de la salud que trabajan en el centro de prevención local, cuestión que mencionamos anteriormente.

También aparecen referencias similares en el video titulado *Narcotráfico y problemáticas asociadas*, que aborda las causas y consecuencias del consumo y venta de estupefacientes en el barrio de Villa Soldati.[126] En este documental, de 15 minutos y 38 segundos de duración, los estudiantes de la escuela N° 19, ubicada en el mismo barrio, presentan a través de un audio con una única imagen de fondo, una serie de entrevistas a profesores y a un asistente social acerca de la temática planteada en el título. Se reitera la asociación entre las actividades delictivas y la pobreza, como así también la importancia de las intervenciones sobre el espacio público para disminuir el delito. Así lo vemos en la entrevista realizada a un docente de la institución:

> Los lugares donde viven los pobres, son lugares ideales para que alguien que está en una actividad delictiva no se note. Porque los vecinos quieren que se urbanice, para que no haya más una manzana donde se cocine y no puedas entrar porque están todos enfierrados.[127] Si vos tenés manzanas con luces no es tan fácil. (Jóvenes y Memoria, 2014c)

No obstante, nuevamente vemos que la iluminación de la vía pública aparece como una "solución" al delito, se menciona un nuevo elemento que queremos destacar. Pese a que vuelve a

[126]Pese a que el documental fue producido por estudiantes y docentes de una localidad de CABA, el mismo fue admitido para participar en el Programa Jóvenes y Memoria de la Provincia de Buenos Aires.

[127]En esta última oración se hace referencia a las cocinas de cocaína y otras drogas derivadas de esta sustancia que se encuentran en los barrios pobres o villas de emergencia y a la presencia de ciudadanos "enfierrados", es decir armados, en las mismas.

realizarse una fuerte asociación entre delito, drogas y sectores populares, en este caso se hace hincapié en el modo en que las características de las territorialidades populares influyen en el aumento de comisión de delitos. Incluso se plantea, que son los propios habitantes de estos espacios quiénes reclaman la intervención estatal, para evitar que otros desarrollen actividades delictivas. [128]

En esta matriz también aparecen otras soluciones a la (in)seguridad que dan cuenta de una mirada que pone el foco en los sujetos que cometen los delitos. Las intervenciones estatales que se consideran adecuadas en este caso son aquellas que permiten prevenir o evitar la repetición de los hechos delictivos.

En algunos videos, vemos que se hace hincapié en la inserción social como herramienta para evitar los hechos delictivos. En la pieza comunicacional titulada *Identidad y compromiso ¿Quién habló de inseguridad?*, que recopila escenas de noticieros en las que se comunica acerca de delitos callejeros con consecuencias letales en las víctimas, encontramos la siguiente reflexión:

[128]En ambos videos resuenan los elementos que caracterizan a las políticas públicas llamadas por la criminología de prevención situacional. El origen de estas políticas públicas, de acuerdo a los especialistas, se remonta a la década del ´70 pero continúan vigentes en la actualidad. Estas políticas se diseñan bajo el supuesto de que el delito se produce cuando el delincuente percibe una oportunidad para su realización. Por eso desde esta mirada se entiende, que si se eliminan los elementos objetivos que potencian la actividad delictiva, el criminal ponderando riesgos y beneficios, evitará actuar. En este sentido, se afirma que interviniendo sobre el espacio público y sobre las rutinas de las potenciales víctimas es posible prevenir el delito. El uso de cámaras, la mayor presencia policial en las calles, la iluminación, acciones que se mencionan en las piezas comunicacionales, forman parte de las técnicas de intervención sobre el espacio público que se llevan a cabo. Cabe destacar, que desde este paradigma, no se cuestiona la asociación entre delito callejero y pobreza, en tanto el tipo de estrategias propuestas están destinadas a prevenir este tipo delitos, que son protagonizados en su mayor parte por los sectores populares. A su vez, supone un esquema de división binaria entre los ciudadanos a los que hay que proteger, garantizando que puedan hacer un uso seguro del espacio público y aquellos otros que son potenciales delincuentes a los que se debe disuadir por medio de una intervención sobre ese mismo espacio (Sozzo, 2008).

Figura n° 11: producción audiovisual *Identidad y compromiso ¿Quién habló de inseguridad?*

(Jóvenes y Memoria, 2014b)

Como señalamos previamente, la afinidad de las producciones áulicas de esta matriz argumentativa con el discurso securitario mediático se interrumpe en ocasiones y este es cuestionado. A partir de estas imágenes (Figura n°11), podemos afirmar que los jóvenes se oponen a las soluciones al problema de la (in)seguridad que los medios de comunicación difunden. En la primera escena, se observa de fondo lo transmitido por el noticiero, una concentración en la que los vecinos reclaman seguridad y justicia a propósito del hecho delictivo en que un hombre fue asesinado en el marco de robo en la localidad de Lanús. El sonido que se oye en la escena es el de los vecinos reclamando a viva voz que se haga justicia por el caso mencionado, y puede escucharse que exigen mayor presencia policial y el encarcelamiento de los responsables. En letras blancas y grandes los estudiantes le sobreimprimen a la imagen una frase que contrasta con lo anterior "Ni con mano dura ni con más cárceles…". Entendemos que esta edición que realizan los jóvenes tiene la intención de contradecir lo que la escena propone auditiva y visualmente, rechazando de este modo la solución que proponen los vecinos y transmiten los medios de comunicación, pese a que su definición de qué es la inseguridad y cuáles son sus efectos es valorada. Esto se refuerza con la última escena presentada en la captura en la que a una imagen de manos esposadas, se le contrapone la frase "La solución es la inclusión". Asimismo, observamos un rechazo a las soluciones punitivas con la canción que los

estudiantes eligen para musicalizar su reflexión. La misma se llama *Ningún pibe nace chorro*, y es interpretada por el cantante de rap Asterisco y sus versos dicen: "El niño va por aquella avenida tomado de la mano de su mamá y de su vecina. Por otra parte, otro niño está siendo tomado del brazo brutalmente por dos policías. A mí también me han asaltado pero jamás pedí que un militar ande rondando por el barrio" (Jóvenes y Memoria, 2014b).[129]

En las otras dos escenas presentadas en el conjunto de imágenes N° 11, vemos que los estudiantes y sus docentes explican las causas de estos delitos callejeros a través de la sobreimpresión de frases sobre el video del noticiero, como "hay muchos chicos sin contención…" o "tener una vida digna reduce la delincuencia…". Como así también en los planos subsecuentes, se precisa el significado de a qué se refieren los estudiantes y docentes con la palabra inclusión. En ellas se lee: "Fortalecer el sistema educativo" o "Solo con educación!!" (Jóvenes y Memoria, 2014b). En este mensaje, vemos que implícitamente vuelve a aparecer una caracterización de aquellos jóvenes que son considerados ilegítimos, es decir de aquellos que cometen delitos. No solamente son jóvenes que consumen droga y por ello delinquen, como señalamos anteriormente, sino que se refuerza que se encuentran en la pobreza y carentes de educación. En este sentido, teniendo en cuenta la trama argumental de este video, inferimos que la inclusión social de estos jóvenes, que como indicamos más arriba son considerados ilegítimos, aparece fundamentalmente como un medio para reducir el delito.[130]

Por último, pero en relación con lo anterior, en el video titulado *Reparando errores*, aparece una preocupación por la reincidencia, y una valoración de la rehabilitación de los presos como solución al problema del delito. La producción de 15 minutos y 30 segundos de duración es

[129]En este punto queremos recuperar una de las reflexiones que realiza Alfieri (2017) en torno a la sobre representación de los análisis de la sociología del castigo que construyen la categoría de víctima a partir de la asociación entre víctimas de la (in)seguridad y reclamos punitivistas. La autora sostiene que esto invisibiliza otras construcciones del lugar de víctima que sostienen otros tipos de reclamos. En este sentido, en el caso de la matriz *el miedo a los otros*, vemos que pese a que los jóvenes se construyen a sí mismos en términos de víctimas de la (in)seguridad se alejan de los reclamos de mano dura que difunde el discurso mediático.

[130]De modo similar a lo señalado en la nota a pie de página anterior, las reflexiones de los jóvenes nos recuerdan a aquellas políticas públicas que desde la criminología se caracterizan como políticas de prevención social. Dichas políticas públicas se fundamentan en la creencia de una asociación entre la desprotección social que sufren los jóvenes pobres y el delito. A diferencia del paradigma de la prevención situacional, que busca intervenir sobre el espacio físico en el que ocurren los delitos, el de la prevención social, busca influir en las causas estructurales-sociales del delito orientando las intervenciones hacia poblaciones de riesgo con las que se busca mejorar sus condiciones de vida. Por lo general, esta focalización de las políticas se dirige a los sectores populares, asumiendo que son potenciales delincuentes. Así la inclusión social, no aparece como un derecho de todos los habitantes, sino como un medio para evitar el delito (Sozzo, 2008).

una filmación de una obra de teatro realizada por estudiantes de Parque Avellaneda.[131] En la misma simulan un programa radial en el que dos locutores se van comunicando con distintos oyentes para conversar acerca de la inseguridad:

Figura n° 12: producción teatral *Reparando errores*

(Jóvenes y Memoria, 2014e)

En escena se encuentran dos estudiantes que representan a locutores radiales (Figura n°12). Uno de ellos defiende una posición vinculada con la "mano dura", que responsabiliza a los jóvenes pobres y extranjeros de la inseguridad y por ello, propone incrementar las acciones represivas que recaen sobre ellos. Mientras que otro, se manifiesta en contra de dicha postura invitándolo a reflexionar acerca de las consecuencias discriminatorias de su discurso. Al igual que en producciones anteriores, podemos observar una vinculación muy estrecha entre delito y pobreza, en tanto a lo largo del programa radial, los estudiantes se preguntan sobre los motivos y efectos de los delitos contra la propiedad privada llevados a cabo por los jóvenes de los sectores populares. No obstante, es importante aclarar que las diferencias entre las posiciones de los locutores se utilizan como recurso comunicativo. Es decir, los realizadores de esta producción audiovisual expresan su perspectiva a partir de las intervenciones del locutor que busca hacer reflexionar a aquel que sostiene que la solución al problema securitario radica en la aplicación de medidas represivas. Esta interpretación es plausible, en tanto como parte de la simulación del programa radial, se incluye una entrevista a una jueza provincial que expresa su posición respecto a la reincidencia (Figura n°13). La entrevistada señala que la rehabilitación de los jóvenes que

[131]Aquí tenemos otro ejemplo de un trabajo que fue realizado en una escuela de CABA, pero de todos modos fue incluido en el Programa Jóvenes y Memoria de la Provincia de Buenos Aires.

cometen delitos en centros estatales, es clave para evitar que vuelvan a delinquir. A continuación pueden leerse algunas frases de la entrevista:

Figura n° 13: producción teatral *Reparando errores*

> Mirando lo que son las cárceles, mirando lo que son los lugares donde viven estas personas, uno tiene que pensar cuál es el futuro para estos chicos (…) Aparecen esos discursos en donde dicen "el que mata debe morir", y esa no es la solución.
>
> Lo que más genera seguridad es que el que delinquió no lo vuelva a hacer. Que el que ha delinquido pueda responsabilizarse de lo que pasó. Al repararse ellos pueden reparar la sociedad.
>
> (Jóvenes y Memoria, 2014e)

En relación a la intervención de la entrevistada, por un lado, aparece un rechazo a la cárcel como espacio de resocialización y a otras soluciones punitivas, en tanto anulan la posibilidad de que estos jóvenes delincuentes se rehabiliten. Por el otro, podemos señalar que aparece una explicación en la cual hay una asociación inmediata entre la reincidencia de los jóvenes de los sectores populares, que son de quiénes está hablando y la (in)seguridad. En este sentido, la solución propuesta consiste en evitar que este problema se reproduzca y en ese sentido se apela a la responsabilización individual de quién cometió un delito, señalando que este debe "repararse" y de ese modo reparar a la sociedad.

En la reflexión final que realizan los estudiantes como cierre a su programa de radio vemos que se retoman las palabras de la jueza, lo que da cuenta de que su explicación de la inseguridad y su solución es valorada. Podemos afirmar que, nuevamente, la voz de los funcionarios públicos que intervienen directamente en soluciones no represivas de la cuestión

securitaria es jerarquizada. A continuación podemos leer un fragmento de la reflexión que expresan ambos jóvenes:

> Es importante que no se generen más cárceles, que te reinserten. Esta bueno estos trabajos, que ayudan a sus casas, a uno mismo, ojalá se contagie. Cuando uno está de la mano de la delincuencia… ojala empiece a contagiar. ¿Qué hacemos con la inseguridad? ¿Lo estigmatizamos al preso? ¿El que es preso arrastra ese error toda su vida? ¿El que mata debe morir? Debe reparar ese error. La reinserción en la sociedad. Tiene que haber motivación, lograr que el que delinquió no vuelva a delinquir, que cambie de pensamiento. Debe surgir de la voluntad propia, pero que no se sienta abandonado por nadie, ni por el Estado. Debería decir loco vení, motivate. Ojalá hayan más juezas como esta. Creo que todo esto nos sirvió para hacernos unas preguntas: ¿Qué dificultades llegan a tener estos jóvenes? ¿Todos realmente llegaron a cumplir su objetivo? ¿No es mejor la reinserción en vez de seguir llenado las cárceles?
>
> (Jóvenes y Memoria, 2014e)

Considerando estas palabras, podemos ver que pese a que se cuestiona la posibilidad de que la cárcel se encargue de la resocialización de los delincuentes, no se duda que esta deba llevarse a cabo. En tanto se piensa a los jóvenes pobres como la causa eficiente del problema, la solución es que estos jóvenes que "están de la mano de la delincuencia" modifiquen su conducta. Así, podemos ver que en esta explicación, se considera que el acompañamiento estatal dirigido a evitar la reincidencia, es la mejor solución para enfrentarse al problema de la (in)seguridad. En este esquema no se cuestiona la responsabilidad individual de quiénes cometen delitos, pero se valoriza el accionar de las instituciones estatales que buscan contener a los jóvenes, permitiendo que el preso repare ese error que tuvo con la sociedad, para que esta vuelva a acogerlo en su seno.[132]

Resumidamente, observamos el modo en que desde esta matriz argumentativa, *el miedo a los otros*, se refuerza la asociación entre inseguridad y delitos de los sectores populares en el espacio público, se sostiene una distinción entre los jóvenes víctimas del delito y los jóvenes victimarios, y se promueven soluciones que permitirían actuar sobre los sujetos que cometen los delitos y sobre el espacio público en el que ocurren. Señalamos que se utiliza de modo privilegiado la entrevista como medio para acceder a la experiencia de los jóvenes legítimos y su

[132]En esta argumentación de la discursividad áulica encontramos una similitud con la corriente criminológica conocida como correccionalismo penal. Dicha corriente sostiene que quiénes cometen delitos, poseen una responsabilidad individual por sus actos y que por ello deben ser castigados. El objetivo del castigo es que los delincuentes cambien su forma de pensar y de actuar, para que luego puedan reinsertarse en el orden social al que previamente dañaron con sus delitos. Así, solo cuando quién cometió un delito modifique su conducta podrá volver a formar parte de la sociedad (Pavarini, 1983).

entorno y que pese a algunas críticas, se valora el discurso securitario mediático y el de los funcionarios públicos, especialmente cuando estos tienen un vínculo de proximidad con las soluciones no punitivas de la cuestión securitaria.

Ahora que presentamos la trama argumentativa completa de la matriz *el miedo a los otros* estamos en condiciones de fundamentar la afirmación realizada acerca de la débil incorporación de los lineamientos del *Programa Jóvenes y Memoria* en esta matriz. Como vimos, ni los derechos humanos ni la violencia de las clases dominantes son los ejes de la explicación de la cuestión securitaria. Únicamente la denuncia de la desigualdad social, aparece en las piezas comunicaciones, aunque subordinada a un interés más inmediato: la reducción del delito de las clases populares.

En el siguiente sub-apartado, veremos de qué modo se configura la trama argumentativa de la segunda matriz identificada, *los jóvenes como sujetos de derecho*.

2) Segunda matriz argumentativa: *los jóvenes como sujetos de derecho*

A continuación, analizaremos la segunda matriz argumentativa que identificamos en las producciones artísticas de estudiantes y docentes realizadas en el marco del Programa Jóvenes y Memoria entre el 2006 y el 2015. La denominamos *los jóvenes como sujetos de derecho*, en tanto busca resituar a los jóvenes de los sectores populares, que tradicionalmente son considerados victimarios, en tanto poseedores de derechos. A los fines de mantener el mismo esquema de análisis que en las matrices anteriores, explicaremos como se define la (in)seguridad, que rol ocupan los jóvenes y que soluciones se consideran adecuadas para intervenir sobre este problema.

En relación al modo en que en esta matriz se define a la inseguridad identificamos, en primer lugar, que los estudiantes reconocen y critican los discursos que sostienen una construcción de la cuestión securitaria en tanto problema asociado al delito de los sectores populares, debido a que supone el control social de estos sectores a partir del ejercicio de la violencia. En segundo lugar, verificamos una intención de mostrar delitos en los que los jóvenes varones pobres son víctimas, en lugar de ser quiénes los llevan a cabo. Y en tercer lugar, se abordan otras vulnerabilidades que afectan a las clases populares y no les permiten vivir seguros.

A su vez, veremos que en esta matriz se busca mostrar la estigmatización social que sufren los jóvenes de los sectores populares y a la vez reivindicar las características identitarias de estos grupos. Esto último es posible gracias a la incorporación de la voz de los estudiantes y su entorno que se reconocen como parte de los sectores populares y reclaman ser considerados ciudadanos iguales en derechos. Por último, explicaremos que las soluciones que se proponen en este conjunto de producciones se encuentran vinculadas a la participación comunitaria, como una estrategia que permite a partir del ejercicio de derechos, el reclamo de aquellos que no se encuentran satisfechos.

Comenzaremos analizando la pieza comunicacional llamada *Paradojas de la inseguridad*, de 7 minutos y 9 segundos de duración, realizada por los estudiantes de una escuela de Berisso. Se trata de una producción ficcional, que comienza con imágenes televisivas en las que entrevistados alientan el incremento de soluciones punitivistas como: "El que mata tiene que morir", "A mí no me vengan con derechos humanos", "Yo la bajaría (la edad de imputabilidad) a los 10 años" (Jóvenes y Memoria, 2014d).

Figura n° 14: producción audiovisual *Paradojas de la inseguridad*

(Jóvenes y Memoria, 2014d)

En primer lugar, queremos destacar el uso que se le da al discurso mediático securitario en esta pieza comunicacional. A diferencia de la aceptación que tenía el mismo en la primera matriz argumentativa, que se evidenciaba en el uso o reproducción ficcional de escenas de noticieros y programas radiales, para vehiculizar el reclamo de estos jóvenes y su entorno respecto a la

cuestión securitaria, en este video la utilización de esos mismos recursos tiene como fin cuestionarlo. Las escenas en las que se reproducen imágenes de los noticieros, como las que se encuentran en la Figura n°14, están musicalizadas con una canción instrumental de un popular programa televisión argentino, *Almorzando con Mirta Legrand*. Pero dicha canción es una reversión de la original, en la que se toman los sonidos musicales de instrumentos de cámara para *remixarlos* con acordes de cumbia. Si la canción original tiene un carácter solemne, la reversión tiene un tono festivo.[133] En este sentido, podemos interpretar esta cuestión como una evidencia de que los jóvenes marcan un distanciamiento con el discurso mediático securitario.

Lo anterior se refuerza en las siguientes escenas de la producción audiovisual en las que los jóvenes representan un programa periodístico titulado "Tomando mate con Hipólito Azcuénaga"[134] en el que aparecen el conductor de un programa de televisión y sus entrevistados alrededor de una mesa (Figura n°15). A continuación incluimos unas capturas de pantalla y el diálogo que se desarrolla en esta secuencia:

Figura n° 15: producción audiovisual *Paradojas de la inseguridad*

Conductor: Ahora vamos a hablar de inseguridad. Ustedes que viajan mucho al exterior, me gustaría saber la opinión que tienen afuera de Argentina.

Entrevistado 1: Yo por ejemplo, en 2009 estaba en Dubai, cuando salí a la calle me di cuenta que no hay chorros, no hay trapitos[135], ¿Sabes por qué? Porque ahí al que roba lo matan. Es lo que debería haber en Argentina, pena de muerte.

[133]El programa *Almorzando con Mirta Legrand* se estrenó en 1968 y hasta la actualidad, Mirta Legrand es su conductora. Dicho programa cuenta con una serie de invitados que mientras almuerzan responden a las preguntas de la presentadora. Desde hace décadas que tiene una gran influencia en el espacio televisivo y los debates políticos que se realizan en el programa tienen repercusión en los principales medios del país. Ha recibido a artistas, estrellas nacionales e internacionales, políticos, médicos, escritores y todo tipo de personalidades, incluyendo varios presidentes de la Nación. Desde sus comienzos el programa comienza con una canción titulada *Emperatriz*, del músico Luis María Serra (El observador, 13/7/16).

[134]Inferimos que el título busca emular de un modo irónico el del programa *Almorzando con Mirta Legrand*.

[135]Se utiliza la palabra *chorros* como sinónimo de ladrón y la palabra *trapitos* para referirse a las personas que trabajan en la vía pública, cuidando los vehículos estacionados y pidiendo por ello una retribución a cambio.

> Entrevistado 2: El problema de la inseguridad son los jóvenes. Los pibes entran por una puerta a la cárcel y salen por otra. Yo por ejemplo estuve en Nueva York, y ahí el alcalde tuvo mano dura. La mejor manera de combatir el delito es con más policías en la calle eso les va a dar paz y seguridad a los vecinos. Hay que bajar la edad de imputabilidad, poner más policía en la calle. Si gano las elecciones lo primero que voy a hacer es bajar la edad de imputabilidad y la mejor manera de combatir el delito es con más policías en la calle, eso le va a dar más paz y seguridad al vecino.
>
> (Jóvenes y Memoria, 2014d)

En esta representación los jóvenes buscan poner en primer plano el discurso de dos personas, de una de ellas no se ofrecen referencias acerca de su ocupación, mientras que de la otra aparece implícito que es un candidato político. Ambas intervenciones proponen de conjunto una definición de la inseguridad asociada al delito llevado a cabo por los jóvenes de los sectores populares. A su vez se destacan soluciones de carácter fuertemente punitivista, en tanto se defiende la pena de muerte, la baja de la edad de imputabilidad y el aumento de la presencia policial en las calles. Y en ambos casos las posiciones de los entrevistados derivan de su conocimiento directo del modo en que se controla el delito en el exterior. Un estudiante representa a alguien que viajó a Dubai, ciudad popularmente conocida por sus elevados estándares de vida y otro, el candidato político, a Nueva York. En este sentido, puede inferirse que este último cuando dice "ahí el alcalde tuvo mano dura" valora positivamente la política penal de Rudolph Giuliani, el famoso alcalde de Nueva York en la década de los noventa[136]. Entendemos que el relato de estas experiencias es incorporado para mostrar la mirada de los sectores dominantes respecto a la cuestión securitaria.

Ahora bien, los estudiantes contradicen estos discursos a través de tres recursos comunicativos. El primero es que otro de los entrevistados, al que tampoco se puede asociar a un personaje determinado, ofrece su opinión respecto a lo que dicen los anteriores (Figura n°16):

[136]Rudolph Giuliani, es un abogado y político estadounidense que fue el alcalde de Nueva York entre 1994 y el 2001. Su gestión de gobierno fue sumamente popular, en tanto se le atribuyó el descenso de la tasa de criminalidad en su ciudad, lo que permitió que Nueva York pase de ser considerada una de las ciudades más peligrosas del mundo, a una de las más seguras. Dentro de sus estrategias se encontraba un fuerte énfasis en la prevención del delito, un incremento de la presencia policial en las calles, el despliegue de acciones vinculadas con el paradigma de la prevención comunitaria y la persecución de pequeñas incivilidades como las pintadas de grafitis, el consumo de alcohol en la vía pública, entre otros. Estas acciones, especialmente la última, se llevaron a cabo guiadas por la *Teoría de las ventanas rotas* de Wilson y Kelling (2008), quienes sostenían la necesidad de sancionar las pequeñas infracciones, por más insignificantes que parecieran, debido a que la sumatoria de estas crean un clima de desorden e inseguridad que favorece la irrupción del delito.

Figura n° 16: producción audiovisual *Paradojas de la inseguridad*

> Entrevistado 3: Pará un poco con matar a todos, si hablamos de seguridad tenemos que hablar de desigualdad social, de desigualdad de ingresos. Este sistema genera que no todos tengan la posibilidad acceso a una mejor vida. Pensemos en los sectores más vulnerables, en los jóvenes.
>
> (Jóvenes y Memoria, 2014d)

Este entrevistado representa la voz de los realizadores de la pieza comunicacional y su discurso produce un desplazamiento importante en relación a la explicación de los otros dos personajes: la (in)seguridad no es asociada a los delitos de los jóvenes pobres, sino a la desigualdad social y de ingresos. Su intervención sostiene que los jóvenes de los sectores vulnerables ocupan un lugar central en la definición del problema securitario, pero en un sentido radicalmente distinto al que proponían los entrevistados anteriores: en lugar de ser los responsables, son los principales afectados por la cuestión securitaria.

El segundo recurso utilizado es la incorporación de escenas en blanco y negro en las que se "congelan" las imágenes de los dos primeros entrevistados y se agrega una *voz en off* que expresa una reflexión de los realizadores de la pieza comunicacional (Figura n°17):

Figura n° 17: producción audiovisual *Paradojas de la inseguridad*

> Hay ideas erróneas en Argentina que se presentan como la solución al problema de la inseguridad. ¿Son efectivos los modelos basados en la aplicación de la mano dura? Es decir, afianzar los aparatos de la seguridad y la represión policial.
>
> ¿Por qué cuando hablamos de inseguridad el eje del problema son los jóvenes? ¿Será que esta construcción del enemigo les permite controlar el descontento social que causa la desigualdad? ¿Quiénes se benefician con la mano dura? ¿Qué sectores se ven privilegiados con esta enemistad social que les permite controlar políticamente la situación?
>
> (Jóvenes y Memoria, 2014d)

En dicha reflexión se cuestiona la postura representada por los primeros entrevistados y se abren una serie de interrogantes retóricos respecto a las intenciones de quiénes sostienen que la inseguridad es responsabilidad de los jóvenes y que la mano dura es la solución más efectiva. También hacen referencia al modo en que estos discursos construyen un enemigo que permite el control de la población en un contexto de desigualdad.

Por último, los estudiantes y docentes utilizan un tercer recurso comunicativo para expresar su posición: se colocan de fondo imágenes presumiblemente extraídas de Internet, en las que la policía golpea o detiene a jóvenes en la vía pública (Figura n°18). Nuevamente en este caso se utiliza una *voz en off* que da respuesta a los interrogantes de la escena anterior y explica el impacto del poder punitivo sobre los jóvenes:

Figura n° 18: producción audiovisual *Paradojas de la inseguridad*

> El poder punitivo está compuesto por los jueces, los fiscales y la policía que aportan las pruebas de los sospechosos. Seleccionan el enemigo sobre el cual caerá (el poder punitivo). Siempre fueron los sectores más desfavorecidos. Controlan a los sectores sociales, carenciados, excluidos y les imponen penas absurdas y pérdida de derechos. Acentúan la violencia social. Persiguen romper todo lazo entre las distintas clases sociales y hacer retroceder los derechos constitucionales. Frente a la temática de la inseguridad la estrategia no es intentar prevenir, sino al contrario dejar que el delito se produzca para gobernar a la población. Esta estrategia designa un paradigma de gobierno, ubica a la seguridad no en la prevención de los desórdenes y los desastres.
>
> (Jóvenes y Memoria, 2014d)

En esta explicación aparecen ciertos elementos conceptuales que queremos destacar. En primer lugar, los realizadores de la pieza comunicacional resaltan la intención del ejercicio del poder punitivo, señalando el modo en que la selectividad del sistema penal permite controlar a los sectores populares. En segundo lugar, dan cuenta de los efectos de este poder punitivo en términos de pérdida de derechos, del incremento de la violencia y de la ruptura del lazo social entre las clases sociales. Y en tercer lugar, explican el modo en que se configuran estas prácticas en el marco de una estrategia de gobierno, que no busca prevenir el delito, sino controlar a la población a través de él.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este video podemos rastrear la influencia de los trabajos de Rossana Reguillo Cruz, autora que el *Programa Jóvenes y Memoria* recomienda para desarrollar los proyectos de investigación sobre los temas que estamos analizando.[137] La autora hace hincapié en el modo en que se criminaliza a los jóvenes de las clases populares, que son el foco principal de las estrategias del poder punitivo. Señala que esta criminalización selectiva implica el uso indiscriminado de la violencia que se ejerce sobre estos jóvenes y la pérdida de derechos, en tanto son considerados enemigos del resto de la sociedad (Reguillo Cruz, 1997). En este sentido, podemos identificar en esta producción una valoración del discurso académico y una utilización del mismo para discutir los enunciados de los discursos mediáticos y políticos securitarios, que asocian inseguridad a los delitos cometidos por los jóvenes de los sectores populares.

En otras producciones artísticas de la matriz *los jóvenes como sujetos de derecho*, se trabaja con énfasis la crítica al rol de los medios de comunicación en la construcción de un sentido común acerca de la inseguridad, que tiene efectos negativos sobre la población. En ellas el

[137]Como señalamos al comienzo de este capítulo, el *Programa Jóvenes y Memoria* sugiere bibliografía a los estudiantes para que realicen sus trabajos de investigación.

cuestionamiento al discurso mediático securitario es bien explícito como veremos a continuación. La siguiente imagen corresponde a un mural realizado por estudiantes de una escuela de Berazategui, en la puerta de su escuela, denominado *Exclusión social y violencia:*

Figura n° 19: producción visual *Exclusión social y violencia*

(Jóvenes y Memoria, 2013)

Recordamos que el mural es uno de los formatos de producción final que sugiere el *Programa Jóvenes y Memoria*. A diferencia de las producciones áulicas analizadas anteriormente, en este caso sólo contamos con las fotografías como evidencia del trabajo de los estudiantes y docentes, no pueden escucharse sus voces, ni podemos acceder a los aprendizajes desarrollados a lo largo del proceso. En este mural podemos ver una composición de imágenes: un cuerpo de espaldas con un control remoto en la mano, rostros, una televisión y un diario (Figura n°19). Dichas imágenes son acompañadas de dos frases principales. En una se expresa lo que entendemos como el principal hallazgo al que llegaron los jóvenes con su investigación, que es aquella que expresa con letras negras más grandes: "El 70% de la ciudad, no sufrió inseguridad, pero cree que Chacabuco es inseguro". Y en otra el mensaje que quieren dar los jóvenes a quiénes miran su obra, que se encuentra escrita en color rojo: "Pensá por vos mismo. No dejes que te coman la cabeza". Por encima, en globos de diálogo, aparecen referencias al delito y sus efectos, que son reproducidas tanto por los medios de comunicación como por los ciudadanos que repiten esas afirmaciones.

A partir de lo expuesto, podemos interpretar que se discute el modo en que los medios de comunicación influyen en la percepción de la ciudadanía respecto a los hechos de (in)seguridad. En este sentido, afirmamos que los estudiantes y sus docentes buscan dar cuenta que el discurso mediático construye una serie de temores que no necesariamente se vinculan con la cantidad de hechos delictivos en una zona determinada. A su vez, parecen cuestionar la asociación que realizan los medios de comunicación entre juventud "perdida" y robos callejeros y al accionar policial como solución al problema securitario. Por último, recurren a un dato estadístico como un elemento clave para ofrecer su interpretación respecto a dicho problema e invitan a la población a estar alertas frente a los enunciados mediáticos y a construir explicaciones propias en torno a esta problemática social.[138]

En el video titulado *Medios y Miedos,* producción documental de 15 minutos 23 segundos de duración los estudiantes y sus docentes de una escuela de San Fernando, también trabajan sobre los efectos del modo en que los medios de comunicación presentan la cuestión securitaria. La pieza comunicacional muestra el proceso de aprendizaje de los jóvenes respecto a lo anterior. En la introducción del video se revela cómo los estudiantes vinculan la (in)seguridad con el abuso de poder policial. En un primerísimo primer plano, aparecen secuencialmente uno a uno los estudiantes que llevaron a cabo el proyecto de investigación enunciado una palabra (Figura n°20). En la cadena de significantes que queda construida aparecen los siguientes conceptos: "violencia institucional", "gatillo fácil", "armas", "violencia", "pobreza", "exclusión", "policía", "ilegalidad", "inseguridad", "injusticia", "abuso de poder", "basta" (Jóvenes y Memoria, 2014a).

Figura n° 20: producción audiovisual *Medios y miedos*

(Jóvenes y Memoria, 2014a).

[138]El modo en que se presenta el problema nos remite a la distinción teórica propia de la criminología contemporánea entre inseguridad objetiva e inseguridad subjetiva que explicamos en relación al contenido de otra pieza comunicacional en la nota a pie de página n°125.

Luego se muestra un debate realizado en aula a propósito del modo en que los medios gráficos y televisivos comunican episodios de violencia colectiva contra ladrones en la vía pública, cuestión sobre la que volveremos al final de este sub-apartado. Y finaliza con la filmación de un mural en el que se sintetizan las principales conclusiones a las que llegaron los estudiantes.

Figura n° 21: producción audiovisual *Medios y miedos*

(Jóvenes y Memoria, 2014a)

En la frase pintada en este mural (Figura n°21) podemos identificar con mayor contundencia el rechazo al discurso securitario de los medios de comunicación y una invitación a la ciudadanía a estar alerta frente a sus enunciados, de modo similar al que lo vimos en el mural realizado por la escuela de Berazategui. En ambos casos podemos identificar una tensión entre la forma de entender la (in)seguridad de los espacios educativos y el modo en que lo hacen los medios de comunicación, que se asemeja a lo analizado respecto a la discursividad normativa en el capítulo uno. En la frase podemos ver que aparece implícita una referencia a Paulo Freire, referente de la pedagogía popular, en tanto se usan los conceptos de opresor y oprimido.[139] Así,

[139]Paulo Freire, en *Pedagogía del Oprimido* (2012) propone una pedagogía destinada fundamentalmente a los sectores populares quiénes son caracterizados como ”oprimidos”, en la que considera que para garantizar sus aprendizajes es esencial que estos reconozcan las características de la cultura dominante, para luego poder liberarse de ella. El pedagogo tiene una mirada muy crítica respecto al rol de los medios de comunicación en tanto sostiene que sus enunciados manipulan a los oprimidos, ocultando los intereses de las clases dominantes. Desde su perspectiva, los medios transmiten valores y formas de comprender el mundo, que denigran la identidad de las clases populares y las dividen, evitando que reconozcan el rol dominante del opresor. En este marco, el papel del educador

un encuadre teórico del campo educativo es utilizado para analizar la cuestión securitaria. A partir de esta afirmación, los estudiantes y docentes sostienen que los medios de comunicación expresan los intereses de los sectores dominantes, construyendo una determinada manera de entender la cuestión securitaria, que oculta la violencia ejercida por las fuerzas de seguridad. Para poder avanzar en esta interpretación, observemos otra parte del mural en la que se ilustra a la policía como un lobo que ataca a los jóvenes en el espacio público y que es controlado por un señor poderoso:

Figura n°22: producción audiovisual *Medios y miedos*

(Jóvenes y Memoria, 2014a)

En esta representación visual (Figura n°22), encontramos que los jóvenes explican el accionar de las fuerzas de seguridad como una de las estrategias de los poderosos para dominar a los sectores populares, y que dicha estrategia, se caracteriza por su brutalidad, y recurriendo a las palabras de la secuencia inicial, por su ilegalidad y abuso de poder. En conclusión, en esta matriz argumentativa encontramos que la (in)seguridad también se asocia a la violencia policial de la cuál son víctimas mayoritariamente los jóvenes-varones-pobres y que los estudiantes y docentes se oponen a este ejercicio de la violencia denunciando su injusticia. En relación al recurso

liberador radica en establecer un diálogo con los oprimidos para que estos puedan liberarse de la cultura dominante a partir de la problematización de las relaciones sociales de las que forman parte y de ese modo a su vez, liberar a los opresores.

expresivo seleccionado queremos destacar, siguiendo a Abramowski (2010), la potencia de la imagen para la comunicación didáctica. De acuerdo a la autora, las imágenes no sólo transmiten información, sino también emociones y por ello permiten desestabilizar ideas previas y sentidos comunes. Entendemos que esta fue la intención de los estudiantes y docentes al incluir en la producción final un mural.[140] En la pieza audiovisual la proyección de esta obra artística es acompañada de una canción del grupo musical Calle 13, titulada *Tributo a la policía*[141], la cual contiene los siguientes versos:

> Por ahí va el policía analfabeto
> Repartiendo galletas
> Con cara de padrastro abusivo
> Un orangután con cerebro primitivo
> Amante de partir costillas con macanas
> Es más puerco que un blanquito racista de Luisiana

Dichos versos son representativos de la totalidad del rap, que tiene una mirada sumamente crítica de las fuerzas policiales, a las que como podemos ver califica de analfabetas y violentas. El último verso en particular refiere al modo en que su accionar violento supera al de los sectores dominantes, representados en la canción como "blanquito racista de Luisiana", que alude a la población blanca que suscribe históricamente al racismo en el mencionado estado norteamericano. Entendemos que la elección de este tema musical acompaña la mirada que los jóvenes expresan en el mural respecto al rol de la policía, tanto por su letra como por su estilo que expresa una fuerte denuncia de la violencia que sufren los sectores populares.

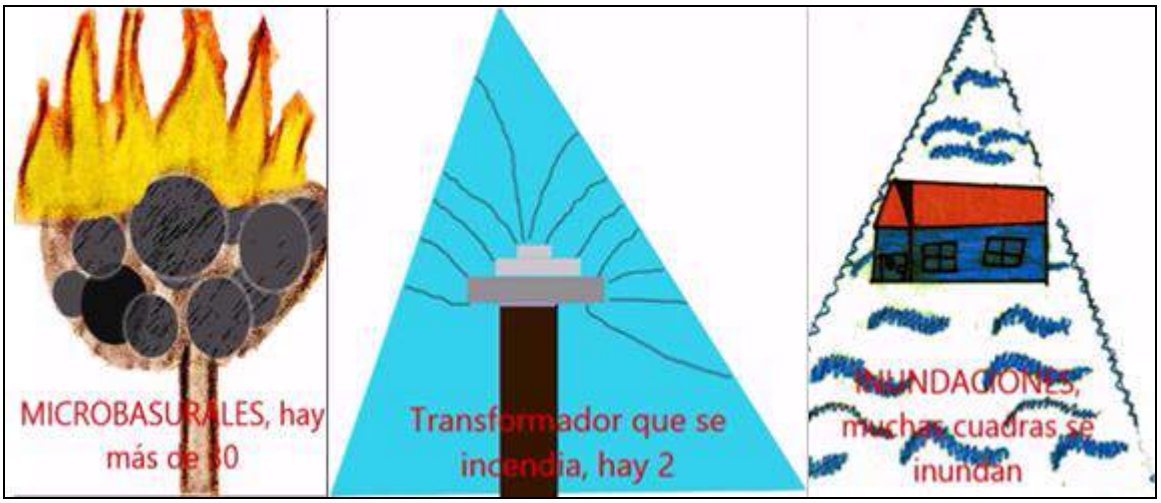
Por otra parte, en la matriz *los jóvenes como sujetos de derecho* identificamos que la cuestión securitaria no solo es entendida como una forma de control social o en términos de violencia institucional, sino que también es asociada a vulnerabilidades que sufre la población. Es decir, en esta matriz se considera que la falta de acceso a derechos es lo que define al significante

[140]No parece casual que en esta matriz argumentativa, *los jóvenes como sujetos de derecho*, dos de las escuelas participantes hayan elegido el mural como producto final para comunicar los resultados de sus investigaciones. En la historia del arte, existe una asociación entre el mural como formato artístico y la denuncia social. Un ejemplo arquetípico de este vínculo se da en el muralismo mexicano, una corriente artística que se desarrolló a lo largo del SXX. Dos son sus características principales. Por un lado, el enorme tamaño de sus producciones y por el otro las temáticas representadas: las condiciones de vida de los sectores populares y la denuncia de la desigualdad social. Alfredo Siqueiros, Diego Rivera y José Clemente Orozco fueron los muralistas mexicanos más reconocidos, pero este movimiento tuvo una influencia más amplia tanto en México como en otros países latinoamericanos (Mandel, 2007).

[141]La letra completa se encuentra disponible en www.letras.com/calle-13/1069797/

(in)seguridad. A continuación, analizaremos el video titulado *Inseguridad ambiental*, documental de 5 minutos 45 segundos de duración, realizado por estudiantes y docentes de la ESB N°62, la EES N° 6 y la N°21 de Valentín Alsina, localidad del Partido de Lanús. El mismo se centra en las problemáticas medioambientales de la localidad, que implican un empeoramiento de las condiciones de vida de su población. A continuación, se observan una serie de imágenes que componen dicha producción y que dan cuenta del tipo de situaciones a las que se están refiriendo:

Figura n°23: producción audiovisual *Inseguridad ambiental*



(Jóvenes y Memoria, 2015b)

Las imágenes (Figura n°23) muestran dibujos digitales realizados por los estudiantes en los que se ilustran las problemáticas ambientales que sufren los habitantes de la localidad en la que viven. A lo largo del video, podemos ver que los jóvenes las identifican a partir del desarrollo de un proyecto de investigación que comienza con la elaboración de un mapeo colectivo, estrategia didáctica de carácter interactivo.[142] Dicha estrategia supone la identificación en un mapa geográfico de problemáticas locales, en este caso ambientales, reconociendo los distintos actores sociales que interactúan en cada una de ellas. En este caso los realizadores del video reconocen haciendo uso de una *voz en off* que:

[142]El mapeo colectivo, es una técnica creada e impulsada por *Iconoclasistas*, dúo conformado por Julia Risler y Pablo Ares, desde el 2006. De acuerdo a sus creadores: "El mapeo colectivo es un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes. Sobre variados soporte visuales y llevando a cabo ejercicios performáticos se visibiliza el territorio, identificando problemáticas, reflexionando sobre conexiones con otras temáticas y proponiendo alternativas liberadoras". Disponible en: https://www.iconoclasistas.net/

> "Si bien los vecinos tienen una cuota de responsabilidad respecto a la cantidad de residuos que generan y el modo en que los desechan, son los empresarios y los funcionarios políticos que no intervienen en la regulación y mejora del espacio público, los principales responsables" (Jóvenes y Memoria, 2015b).

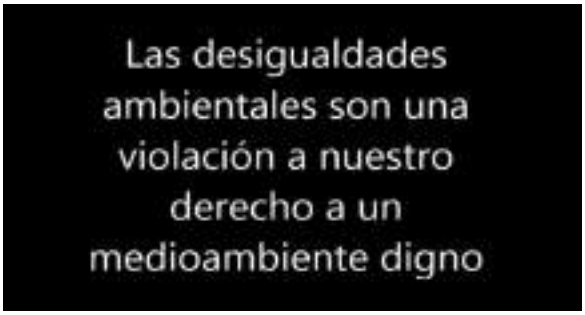
Como ya señalamos, entendemos que aparece una cuestión novedosa respecto al modo en que se entiende la (in)seguridad, ampliando el rango de significados que puede asumir este significante. A su vez, podemos afirmar que esta novedad, es relevante en dos sentidos. En primer lugar, debido a que supone un alejamiento del discurso securitario tradicional que asocia el problema a los delitos callejeros cometidos por los jóvenes de los sectores populares. Pero especialmente, porque visibiliza otras vulnerabilidades que afectan a la población, en este caso las ambientales. Para profundizar en estas cuestiones, creemos necesario precisar el abordaje académico que se siguió para interpretar estos elementos de la matriz *los jóvenes como sujetos de derecho*. Seguimos a Seghezzo (2019), quien analiza los efectos del discurso securitario hegemónico, que como ya señalamos vincula casi exclusivamente la (in)seguridad con los delitos en el espacio público llevados a cabo por los sectores populares. Para ello, recupera y articula conceptualizaciones de Robert Castel, Michel Foucault y Judith Butler. En este sentido, siguiendo a Castel, señala que esta construcción hegemónica de la cuestión securitaria hace hincapié en las protecciones civiles, como el derecho a la vida y a la propiedad, en detrimento de las protecciones sociales, como el acceso a la salud, la educación, a la vivienda, entre otras, que dejan de ser consideradas un derecho primordial. Asimismo, la autora explica que en nuestra sociedad, no sólo funciona el mecanismo de la administración diferencial de los ilegalismos que señala Foucault[143], sino también una administración diferencial de las vulnerabilidades. Este último concepto, que retoma de Butler, permite comprender que no solamente se hacen visibles ciertos delitos, al mismo tiempo que se ocultan otros, sino que esto es acompañado de la valorización de ciertas vulnerabilidades, las que afectan a la integridad física y a la propiedad, y el ocultamiento de otras, como el miedo al desempleo, a no tener obra social, a la violencia de género o a la violencia policial. De este modo, como efecto del discurso securitario hegemónico,

[143]Foucault, explica que a diferencia de lo sostenido desde el sentido común, no todas las prácticas ilegales se persiguen y se castigan con la misma intensidad. Por el contrario, el autor señala que existe una *administración diferencial de los ilegalismos*, a partir de la cual se persiguen con mayor intensidad los delitos de las clases populares. Para este autor, la persecución del delito actúa como un mecanismo regulador de la actividad de las clases bajas, controlando las acciones que pueden ser disruptivas del orden social. Pero a su vez el delito es útil, ya que en tanto la política punitiva es selectiva, permite desviar la mirada del accionar delictivo de las clases dominantes (Foucault, 2006b).

se habilita la intervención violenta sobre a quiénes se considera la causa de la inseguridad, los jóvenes de los sectores populares, y se ignoran otros temores y padecimientos sociales.

Pues bien, esta mirada que ofrece la pieza comunicacional implica pensar a la seguridad como el acceso a un conjunto de derechos a ser garantizados por el Estado, cuestión que se encontraba presente en la discursividad normativa analizada en el capítulo uno y como veremos, también en el tres y en particular en el capítulo cuatro ya que es uno de los núcleos centrales que se sostiene en la discursividad ministerial. Esta afirmación se ve reflejada en uno de los planos del video que nos encontramos analizando, *Inseguridad ambiental*, en el que sobre un fondo negro se encuentra la siguiente frase: "Las desigualdades ambientales son una violación a nuestro derecho a un medioambiente digno" (Figura n°24).

Figura n° 24: producción audiovisual *Inseguridad ambiental*



(Jóvenes y Memoria, 2015b)

Ahora bien, en relación al modo en que la matriz *los jóvenes como sujetos de derecho* se entiende a los jóvenes identificamos dos cuestiones relevantes. En primer lugar, una fuerte crítica al modo en que ciertos discursos securitarios estereotipan a los jóvenes de las clases populares y en segundo lugar, una revalorización de las características identitarias de estos grupos.

Teniendo en cuenta lo anterior, abordaremos el video titulado *Población Juanito Laguna*, de 8 minutos y 41 segundos de duración, realizado por los estudiantes de la Escuela N° 7, que se encuentra en el penal N°39 de Ituzaingó. Al comienzo de esta pieza, los estudiantes muestran la elaboración de títeres con los que contarán una historia a lo largo del video. La primera escena con los muñecos, muestra una conversación entre un periodista y un taxista. El primero le explica al segundo que se dirige al penal de Ituzaingó para realizar una entrevista acerca de la muerte de Alejandro Morillo, quién estuvo detenido en dicho penal y fue asesinado por el periodista Baby

Etchecopar, cuando en el 2012 entró a robar a su casa junto con dos jóvenes más.[144] Como respuesta el conductor del automóvil manifiesta su descontento respecto a la población que se encuentra detenida y hacia quienes cometen delitos contra la propiedad privada. Una vez que llegan al penal, el títere que representa al periodista, dice que se encuentra allí para entrevistar alumnos de la Escuela Media N° 7, la escuela de los estudiantes que realizan el video, para así poder conocer otra mirada del "Caso Etchecopar".

En relación a lo anterior, es importante aclarar que desde el primer momento, tanto los medios de comunicación como la fiscalía consideraron que Etchecopar había sido la víctima del episodio, que había actuado en legítima defensa, y por ello, fue convocado por la justicia en carácter de testigo y no de imputado. El resultado final de este proceso judicial, fue la condena de los dos ladrones sobrevivientes y la ratificación del relato del periodista, por lo que su acción no fue condenada (Infonews, 18/03/12). Por eso, llama la atención una de las primeras imágenes que aparecen en el video:

Figura n°25: producción audiovisual *Población Juanito Laguna*

(Jóvenes y Memoria, 2012)

[144]Angel Pedro Etchecopar, conocido como Baby Etchecopar, es un periodista argentino que desarrolló su carrera tanto en la televisión como en la radio. Más allá de su trayectoria profesional, es públicamente reconocido como una figura que defiende ideas asociadas a la derecha. A lo largo de los últimos años, se mostró a favor de la represión policial de las manifestaciones, de la dictadura militar del ´76, del triunfo de Donald Trump como presidente de EE.UU, entre otras cosas. Públicamente se opuso tanto al accionar de las Abuelas de Plaza de Mayo, como al del sindicalismo, el movimiento feminista y al acceso a la jubilación de las amas de casa.
En relación a la temática de esta tesis, el periodista se manifestó en reiteradas oportunidades a favor de la" justicia por mano propia", alegando el derecho a la legítima defensa. En el año 2012, ocurrió el episodio que desencadenó el asesinato de Alejandro Morillo, cuando el asesinado, junto con otros dos hombres entraron armados a la casa del periodista para sustraer sus pertenencias. (Infonews, 18/03/12).

En esta escena, aparece la pantalla dividida al medio con el títere que actúa de presentador de un lado y del otro la imagen de Morillo (Figura n°25). Debajo aparece una frase que se completa de este modo: "Allí entrevistaremos alumnos para conocer la otra cara de Alejandro, asesinado por Baby Etchecopar, quién defiende la justicia por mano propia" (Jóvenes y Memoria, 2012). Así, observamos una clara intención de denunciar el hecho, en lugar de aceptar la versión sostenida por los medios de comunicación, a partir de la confluencia de tres elementos. En primer lugar, se utiliza una fotografía del joven en la que se lo ve sonriente, en lugar de presentarlo con un gesto amenazador como frecuentemente los discursos mediáticos suelen representar a quienes delinquen. En segundo lugar, la expresión "pibe asesinado" da cuenta, tanto de su juventud como de la denuncia de la responsabilidad del periodista en lo ocurrido en este episodio. Y en tercer lugar, los realizadores de este video deciden privilegiar la voz de los condenados, los jóvenes de los sectores populares, representantes de la de Alejandro Morillo, mostrando la situación del penal. De este modo podemos afirmar, que los estudiantes parten de un caso securitario mediático, para en lugar de reproducir el modo en que los medios de comunicación entienden a los jóvenes, cuestionarlo.

Los entrevistados aparecen representados con otros títeres y a medida que se desarrolla el video, los estudiantes reafirman que su posicionamiento es a favor del joven asesinado, debido a la desprotección social y estatal de la que fue víctima. Así, reflexionan acerca del impacto que tuvo el encierro en la vida de este joven:

Figura n° 26: producción audiovisual *Población Juanito Laguna*

(Jóvenes y Memoria, 2012)

En este punto, es importante recuperar que Alejandro Morillo, había sido condenado previamente, por tentativa de robo y logró salir con libertad condicional, situación en la que se encontraba cuando ingresó a la propiedad de Etchecopar. En el momento del hecho, tanto el periodista como otros en diversos medios de comunicación cuestionaron la pertinencia de este derecho para el caso de este joven, pese a que no existían motivos judiciales para extender su condena (Infonews, 18/03/12). Por ello, es aún más relevante la posición adoptada por los estudiantes, que en lugar de entender al joven como victimario, cuestionan el papel del sistema carcelario. Posiblemente por conocer a partir de su experiencia directa las condiciones de vida que caracterizan al penal, expresan los efectos negativos que impactaron en Morillo y cuestionan el impacto positivo que socialmente se supone que debe tener.

Queremos destacar que la segunda escena seleccionada (Figura n°26), difiere de las demás utilizadas en el video respecto al recurso visual elegido para comunicar el mensaje. Inferimos que con la intención de lograr un mayor impacto en el espectador, se abandona el

recurso de los títeres y se lo reemplaza por una fotografía real de un penal juvenil que muestra con suma crudeza el hacimiento en el que viven estos jóvenes. Esta posición de los estudiantes, respecto a la mirada que quieren representar y al uso de elementos no ficcionales como elemento expresivo, se refuerza al final del video cuando se incluye la *voz en off* del hermano de Alejandro Morillo que señala: "El sistema mató a mi hermano. Yo voy a odiar al sistema, porque uno ama a su hermano. Antes de reinsertarlo a la sociedad, me lo acribilló" (Jóvenes y Memoria, 2012). En dicha frase, no sólo vemos una fuerte crítica al sistema carcelario y un cuestionamiento de su función resocializadora, sino también una preocupación de los estudiantes, de recuperar la figura de Morillo, y de otros jóvenes condenados, a partir de los testimonios de sus compañeros y familiares, en tanto persona que fue víctima del sistema penal, y no como victimario.

No obstante, esta denuncia que realizan los jóvenes en relación al caso de Alejandro Morillo no se limita a la exposición de testimonios de amigos y familiares, sino que también se recurre a recursos metafóricos como podemos ver en las siguientes escenas en las que ofrecen una explicación acerca del título del video *Población Juanito Laguna*:

Figura n° 27: producción audiovisual *Población Juanito Laguna*

(Jóvenes y Memoria, 2012)

En relación a lo visual, en la primera captura aparece una imagen en primerísimo primer plano en blanco y negro de los ojos de uno de los títeres y en la segunda un fondo negro liso (Figura n°27). Inferimos que esta elección tiene que ver en el primer caso con enfatizar quiénes son las personas vulnerables en su definición de la cuestión securitaria. Es decir, los jóvenes de los sectores populares representados con los títeres. Y en el segundo caso entendemos que la

elección del fondo se realiza para transmitir con claridad el mensaje. Respecto a los elementos conceptuales que aparecen en las escenas, a través de una *voz en off*, que relata el texto que vemos sobreimpreso en las capturas de pantalla los estudiantes realizan una analogía entre los jóvenes que se encuentran presos, del mismo modo que lo estuvo Morillo, con el personaje de Juanito Laguna de Antonio Berni.[145] Dicho personaje representa a la niñez que vive en condiciones de subsistencia en las villas miseria de Argentina, por lo que nuevamente encontramos que en las producciones áulicas de esta matriz argumentativa, se hace uso de recursos del campo artístico que tradicionalmente fueron utilizados para denunciar la desigualdad social.

Ahora bien, los estudiantes y sus docentes, no sólo afirman que aquellos jóvenes que se encuentran privados de su libertad viven de forma sumamente precaria y carente de derechos, sino que como se ve en la segunda captura, no lo asumen como un problema de quienes se encuentran presos, sino de buena parte de la población. De este modo, a través del uso de esta metáfora cuestionan la importancia que otros discursos securitarios le dan a la reincidencia como sinónimo de (in)seguridad. Así, podemos ver que los realizadores de esta pieza comunicacional realizan una inversión del esquema interpretativo del sentido común securitario que responsabiliza a los jóvenes de los sectores populares de la (in)seguridad: es el Estado el principal garante de derechos, y en tanto no cumple con su función, los jóvenes excluidos continúan delinquiendo, con efectos negativos para el resto de la población, pero sobre todo para ellos mismos.

En relación con lo anterior, en la matriz argumentativa *los jóvenes como sujetos de derecho* identificamos que las producciones áulicas cuestionan el modo en que socialmente se construye una imagen de juventud que la asocia a la violencia y al delito, señalando los efectos negativos que produce sobre los jóvenes de los sectores populares. Si la producción audiovisual *Población Juanito Laguna* tenía como objetivo recuperar otra mirada acerca de los jóvenes privados de su libertad, los videos titulados *Los pibes de la esquina*, *Se dice de mí y El sueño sobre la pared*, tienen como principal temática los estereotipos que circulan en torno a los jóvenes de los sectores populares que los construyen como potenciales delincuentes. El primero

[145] Antonio Berni fue un pintor, grabador y muralista argentino de vasta trayectoria nacional e internacional. Si bien el contenido de su obra fue mutando, es popularmente conocido como un artista que retrató las condiciones de vida de las clases bajas. Sin buscar estetizarlas, las representó con enorme crudeza. Realizó dos series de obras, que son muy reconocidas, a partir de dos personajes: Ramona Montiel, una prostituta y Juanito Laguna, un niño. En ambos casos el fondo de las obras da cuenta de un contexto de extrema pobreza y vulnerabilidad.

de ellos, fue realizado por estudiantes y docentes de una escuela de José C. Paz y cuenta con 15 minutos y 30 segundos de duración. A lo largo de la producción documental se busca dar cuenta de la perspectiva de "los pibes de la esquina", expresión coloquial para referirse a los jóvenes del barrio que se reúnen en las veredas. El video es filmado en la vía pública, lugar de encuentro de los jóvenes, quiénes relatan que sienten al ser juzgados por algunos vecinos o transeúntes y su relación con la policía (Figura n°28).

Figura n° 28: producción audiovisual *Los pibes de la esquina*

-Nos juntamos en la esquina de la casa de mi mama, para cuidar que no le pisen el pasto, y de paso acá no nos agarra la policía, estamos más seguros.
-Vos vas a capital, todo vestido de rocho y la gente te re mira. Te hacen sentir re zarpado.

(Jóvenes y memoria, 2014f)

Como música de fondo se escucha una canción de cumbia titulada "Se dice de mí", reversión del clásico tango interpretado por Tita Merello.[146] A continuación puede leerse una estrofa de dicha canción:

Se dice de mí...
Se dice que soy un negro por la ropa que yo llevo,
No soy chorro ni un cheto, la gente habla de más,
Miran todos y se preguntan este pibe es malajunta,
Cuando a mí me ven fisura no me kieren ni mirar.

[146]La canción original *Se dice de mí*, fue escrita por Ivo Pelay en 1943. Tita Merello, actriz y cantante argentina, grabó la canción en 1954 y se volvió sumamente popular al ser utilizada en la película *Mercado de Abasto*. Su letra hace referencia al modo en que se juzga el accionar del otro sin conocerlo y marca un fuerte desprecio hacia esta actitud. En el video que estamos analizando, los estudiantes utilizan una reversión realizada por el grupo de cumbia La Liga.

Vemos que tanto en la letra de la canción como en lo expresado por los jóvenes del barrio, se recupera la voz de los jóvenes de los sectores populares y sus expresiones lingüísticas como "rocho", "malajunta", "fisura" y "zarpado".[147] Entendemos que a partir de ello se busca problematizar el modo en que los prejuicios sociales tienen efectos sobre sus condiciones de vida como la discriminación en la vía pública y la persecución policial. Los entrevistados ponen en primer plano, que estos prejuicios no están fundamentados en ningún otro hecho que no sea la utilización de cierta vestimenta, de tipo deportivo, a partir de la cual se infieren características personales negativas de quiénes las portan. Al recuperar las palabras de los jóvenes, vemos que los estudiantes y docentes, condenan el accionar policial e incorporan su perspectiva respecto a qué significa estar más seguros. En este sentido, los entrevistados afirman que estar en un espacio que se ubica en la frontera entre lo público y lo privado, la vereda de la casa de la madre de uno de ellos, es lo que les garantiza la seguridad, en tanto se limita la intervención policial. Asimismo, notamos una búsqueda de legitimar la ocupación del espacio público por parte de los jóvenes de los sectores populares, que "en la esquina" explican su intención de cuidar dicho espacio y su deseo de poder habitarlo sin ser cuestionados.

En el video titulado *Se dice de mí*, de 13 minutos y 15 segundos de duración, los estudiantes y docentes de una escuela de Villa Gesell, ponen en primer plano la estigmatización sufrida por los jóvenes de ese espacio educativo en particular, a partir de un episodio ocurrido en su escuela, en el que un joven fue asesinado por un compañero. A lo largo de esta producción documental, ellos señalan que pese a que reconocen la gravedad del hecho, se oponen a la imagen que los medios de comunicación y los vecinos construyeron en la que todos ellos fueron señalados como violentos.[148] Luego de mostrar una recopilación de noticias que refieren al

[147]La expresión *rocho* refiere a ladrón, *malajunta* a una persona con la que no es recomendable hacer amistad por su forma de ser, *fisura* a alguien que consume drogas ilegales y *zarpado* se utiliza como sinónimo de alguien que se excede en una situación y que como consecuencia se sabe fuera de lugar.

[148] De acuerdo a Gabriel Noel (2010), la imagen de la escuela como un lugar violento se multiplicó en el período que nos encontramos analizando. El autor señala que tras la "Masacre de Carmen de Patagones" en 2004, en la que un joven disparó un arma de fuego contra sus compañeros asesinando a tres de ellos e hiriendo a un mayor número se configuró como problemática pública la "violencia escolar". En este sentido, observa que desde los medios de comunicación comenzaron a publicarse cada vez más noticias en las que se hacían referencia a la escuela como un lugar peligroso donde la violencia estaba a la orden del día. Para analizar los diagnósticos que se desarrollaron en la opinión pública distingue la conformación de tres formas de entender la relación entre la escuela y las violencias. La primera es aquella en la que se responsabiliza exclusivamente a la escuela de lo que ocurrió en su interior, denominada por el autor la metáfora de la escuela opaca. La segunda, denominada metáfora de la escuela transparente, supone que la violencia que se manifiesta en el espacio escolar es exclusivamente atribuible a violencias extrañas y externas a la escuela imputables a colectivos conflictivos en sí mismos. En este esquema la escuela poco puede hacer para frenar la violencia que caracteriza al orden social actual. Por último, la tercera es la

asesinato, los estudiantes incorporan otras imágenes editadas por ellos, en las que reflexionan acerca de los estereotipos que se construyeron acerca de la escuela en base al hecho ocurrido. Esto último, aparece este plano, en el que los jóvenes sintetizan el modo en que afirman ser vistos:

Figura n°29: producción audiovisual *Se dice de mí*

(Jóvenes y Memoria, 2008)

En la imagen (Figura n°29) se puede ver un collage, en el que un hombre tiene sobre sus ojos un cartel que indica el modo en que públicamente se mira a estos jóvenes, como personas a las que se teme. Entendemos que se persigue la intención de impactar en el espectador y hacerlo reflexionar en torno a los efectos que tiene en los estudiantes ser los destinatarios de dicha generalización. Podemos ver a continuación que los jóvenes utilizan el mismo tipo de recurso para expresar su deseo:

metáfora de la escuela prisma, que entiende que la escuela "refracta" las influencias que recibe desde afuera, entre ellas la violencia. Esta última permite posicionar a la escuela y a sus integrantes como agentes con capacidad de modificar, de forma positiva o negativa, aquellas relaciones que se configuran en espacios ajenos al escolar. Entendemos que esta perspectiva se hace vigente *post facto* (luego del asesinato del joven) en la escuela de Villa Gesell, al convocar a los estudiantes a expresarse y a reconfigurar su imagen pública en la producción artística realizada para el Programa Jóvenes y Memoria.

Figura n° 30: producción audiovisual *Se dice de mí*

(Jóvenes y Memoria, 2008)

En contraposición al mensaje de la escena anterior, en esta los jóvenes no son el objeto del discurso de otros, sino que se definen a sí mismos, a partir de la realización de collages con revistas (Figura n°30). Nuevamente identificamos el uso de expresiones artísticas visuales como medio para la denuncia y en este caso en particular, la reafirmación de los jóvenes en términos positivos. Así, entendemos que en la matriz *los jóvenes como sujetos de derecho* se busca desplazar la crítica de la escuela como espacio de violencias por una revalorización de la escuela como espacio para que los jóvenes construyan sus propias identidades.

Esta reflexión acerca de los estereotipos a partir de los cuáles se juzga a los jóvenes de los sectores populares y el impacto de ello en sus condiciones de vida también se hace visible en la producción denominada *El sueño sobre la pared* de 13 minutos y 12 segundos de duración, realizada por estudiantes de una escuela de Moreno. En esta pieza comunicacional se relata, utilizando recursos del género de ciencia ficción y efectos especiales, la historia de un joven que se despierta en otro espacio tiempo. A lo largo de la secuencia, se utilizan herramientas de animación que simulan bombardeos en una sociedad futurista, para dar a entender que el joven se encuentra en un mundo distinto al habitual y se relata un plan de persecución que poseen los sectores dominantes para combatir a los jóvenes pobres y así garantizar la seguridad. En las imágenes que ubicamos a continuación se puede leer el mensaje que el joven escucha en un

televisor ubicado al aire libre. Y debajo, un fragmento del discurso del líder de este "nuevo mundo" que comunica su intención de perseguir al enemigo:

Figura n°31: producción audiovisual *El sueño sobre la pared*

(Jóvenes y Memoria, 2014g)

Figura n°32: producción audiovisual *El sueño sobre la pared*

> Pero en esta parte de la tierra, el conurbano tóxico, el enemigo se viste diferente. Como estos dos wachines[149] terroristas que fueron atrapados por las fuerzas de seguridad. Podemos reconocerlos por su piel oscura, sus altas llantas[150], la visera, la ropa deportiva.
>
> (Jóvenes y Memoria, 2014g)

En este caso, los creadores son sumamente irónicos respecto a la selectividad penal, que persigue a los niños pobres, en particular del conurbano bonaerense, a los que reconocen por su aspecto físico, modo de hablar y nuevamente, de vestirse. Ponen de relieve el modo en que desde los sectores dominantes, se construye a un enemigo que funciona como causa eficiente del problema, y de este modo se habilita un sinnúmero de acciones represivas en su contra. El uso de la imagen es bien claro en este sentido, mientras que en las primeras dos (Figura n°31) observamos al joven con una postura que denota preocupación por reconocerse como destinatario de la persecución, en la tercera (Figura n°32) se superponen una serie de elementos que merecen ser analizados en detalle. Entendemos que se hace un fuerte uso de la ironía al incorporar cómo líder de los sectores dominantes a Barack Obama[151], ex presidente de los Estados Unidos acompañado de los populares personajes de la serie de películas *La guerra de las galaxias*[152], los *stormtroopers*. Dichos personajes son la patrulla de asalto del Imperio que es representado en la película, por lo que interpretamos que se busca reforzar que este discurso es propio de los sectores dominantes que llevan a cabo sus intereses a partir del ejercicio de la violencia de las fuerzas de seguridad. A su vez, en este plano pueden verse las sombras de un público que apoya vitoreando el discurso del líder, inferimos que con la intención de mostrar el consenso social que tiene esta persecución. Esta ironía se refuerza con el contraste que ofrece el fondo de la escena, un edificio abandonado en el que se encuentran apoyados los dos jóvenes capturados, que portan las características identitarias que tiene el enemigo que se configura en el discurso del líder.

Ahora bien, en esta pieza audiovisual encontramos que también se les da la palabra a esos mismos jóvenes de los sectores populares, que desde otros discursos son criticados, para expresar sus reflexiones. Así, se incluye una secuencia en la que se enfoca en primer plano al protagonista

[149]Se utiliza la expresión *wachines* para referirse a los jóvenes de los sectores populares.

[150]Se utiliza la expresión *altas llantas* para referirse a zapatillas deportivas vistosas.

[151]Barack Obama fue el 44° presidente de los Estados Unidos de América entre el 2009 y el 2017. Previamente fue senador por el estado de Illinois.

[152]La guerra de las galaxias es el nombre de una serie de películas concebidas por el cineasta estadounidense George Lucas en la década de 1970, y producidas y distribuidas por The Walt Disney Company a partir de 2012. Su trama describe las vivencias de un grupo de personajes que habitan en una galaxia ficticia y combaten contra "un lado oscuro" que representa el miedo, la ira y el odio.

de esta ficción, en un espacio libre de intervenciones animadas o de efectos especiales (Figura n°33):

Figura n°33: producción audiovisual *El sueño sobre la pared*

(Jóvenes y Memoria, 2014g)

De este modo, en las producciones audiovisuales de esta matriz *reinvindicativa*, no sólo se critican los discursos que entienden a los jóvenes de las clases populares como un objeto a perseguir, sino que también los jóvenes toman la palabra y se afirman en tanto actores con capacidad de definirse a sí mismos. Estos jóvenes reclaman ser vistos de ese modo por quiénes actualmente los descalifican y habilitan esta persecución selectiva, que se denuncia en cada una de las piezas comunicacionales.

Por último, en relación a las soluciones propuestas al problema de la (in)seguridad, al igual que en la matriz argumentativa *el miedo a los otros,* encontramos un rechazo a las respuestas violentas dirigidas hacia los sectores populares. En el caso de esta matriz, *los jóvenes como sujetos de derecho,* se manifiesta a partir de un cuestionamiento a la "justicia por mano propia" como vimos en el caso del video titulado *Población Juanito Laguna* en el que se problematiza el asesinato de Alejandro Morillo a manos del periodista Baby Etchecopar.

Pero también aparece en la pieza comunicacional ya trabajada, *Medios y miedos,* que muestra el proceso de aprendizaje de los estudiantes acerca del modo en que los medios de comunicación enuncian la cuestión securitaria. Antes de las escenas en las que se muestra el mural realizado por los jóvenes en el que plasman su denuncia de la violencia policial y la complicidad de los medios de comunicación en su ocultamiento, se incluye una secuencia en la cual se observa un debate entre un panel compuesto por tres personas y los estudiantes. Los

docentes e invitados[153] les proponen a los jóvenes cuestionar los linchamientos, entendidos como una forma de ejercicio colectivo de la justicia por mano propia en el espacio público, y el modo en que los medios de comunicación informan acerca de estos episodios. Así lo vemos en esta serie de imágenes:

Figura n°34: producción audiovisual *Medios y miedos*

(Jóvenes y Memoria, 2014a)

En primer lugar, es necesario reponer una cuestión fundamental, en el año en que se realizó el video, 2014, a través de los medios de comunicación se dieron a conocer más de una docena de episodios de linchamientos en un breve período de tiempo en distintas ciudades del país (Infobae, 01/94/14). De este modo, en poco menos de dos semanas, este modo de respuesta

[153]En tanto no se presentan a los invitados al panel, no podemos saber con exactitud quiénes son. La única persona que podemos distinguir es a Raquel Witis, madre de Mariano Witis, víctima del "gatillo fácil". Raquel Witis es una figura destacada en el campo de las organizaciones que luchan contra la violencia institucional. Forma parte de la Comisión Provincial por la Memoria de Zona Norte, fue funcionaria del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación y participa de múltiples actividades cuyo propósito es exigir justicia frente a estos casos o difundir socialmente esta problemática.
Mariano Witis, fue asesinado por la policía en el año 2000. El joven se había encontrado con una amiga que estaba conduciendo un vehículo, cuando fueron tomados de rehenes por dos jóvenes que los utilizaron para movilizarse a robar en un banco y luego escapar. La policía bonaerense comenzó a perseguir el auto, les cerró el paso y pese a que los jóvenes le avisaron a la policía que eran rehenes y uno de los responsables arrojó su arma, un oficial les disparó a este último y a Mariano ocasionando sus muertes. Años después, la justicia determinó que el policía no había actuado en defensa propia como alegaba, sino que se había excedido de sus funciones.

de la ciudadanía a los robos callejeros, fue presentado por los medios tanto como una medida de última ratio, frente al aumento de la (in)seguridad y la inacción del Estado cuando los sectores medios-altos eran los protagonistas del hecho o como un despliegue de la violencia propio de los sectores populares, cuando estos eran los victimarios (Caravaca, 2014).[154]

A partir de lo anterior, adquiere mayor claridad este debate, en el que vemos por un lado a los adultos, cuestionar los linchamientos llevados a cabo por los ciudadanos, argumentando que quiénes los llevan a cabo privilegian sus pertenencias personales por sobre la vida de otros e ignoran la presencia de las instituciones estatales que se ocupan del castigo, y por el otro, al representante de los jóvenes que justifica los linchamientos, empatizando con los victimarios y su temor a perder la vida (Figura n°34). En tanto el debate cierra con la perspectiva de los panelistas, asumimos que en esta producción prima el cuestionamiento a este ejercicio desmedido de la violencia que aparece en los linchamientos. Además, esto puede sostenerse debido a que los estudiantes realizan el mural ya analizado, en el que denuncian la violencia contra los sectores populares, e incluso con el título del proyecto *Medios y miedos* en el que aparece implícitamente, el modo en que los primeros construyen temor en la sociedad.

Si el análisis anterior tenía el objetivo de señalar la crítica a las soluciones a la cuestión securitaria que implican violencia hacia los sectores populares que se realiza desde la matriz *los jóvenes como sujetos de derecho,* a continuación analizaremos una producción audiovisual, en la

[154]Es importante retomar el trabajo de Evangelina Caravaca (2014), quién señala que los linchamientos no aparecieron como fenómeno en el 2014. Por el contrario, expresa que desde hace veinte años atrás su presencia es constante, pese a no ser masiva. Sin embargo, distingue a los episodios del 2014 de los anteriores en tanto en estos la reacción es consecuencia de un robo o intento de robo, mientras que en los previos, las causas inmediatas se vinculaban con homicidios, casos de violencia de género o violencia policial. En este sentido, si bien en todos los casos la autora considera el cuestionamiento al rol estatal y a la justicia institucional como una de las características fundamentales que explican los hechos, señala que en estos últimos episodios de "justicia por mano propia colectiva" se refuerza la asociación entre violencia-delincuencia y pobreza, haciendo de los jóvenes de los sectores populares, tanto un objeto a temer como las potenciales víctimas de estos delitos.
Asimismo, queremos destacar los aportes que realiza Leandro Gamallo (2017) quién señala que los linchamientos son uno de los tipos de acciones colectivas de violencia punitiva. Apunta que representaron el 47% del total de acciones colectivas de violencia punitiva entre el 2009 y el 2015, lo que demuestra que pese al bajo nivel de coordinación que supone su organización como acción colectiva, tienen un fuerte impacto en la sociedad tanto en su número como en su intensidad, en tanto tienen como consecuencia la pérdida de la integridad física de las víctimas. En relación a los motivos, señala que producen en respuesta a un robo u agresión ocasional en grandes centros urbanos y que dicha respuesta se sustenta en tensiones preexistentes vinculadas con el sentimiento de inseguridad y temor al delito. De acuerdo a su perspectiva los linchamientos no deben ser explicados como un enfrentamiento de clase, sino que parecieran expresar la diferencia entre un colectivo que se reconoce como "la clase trabajadora y honesta" que se enfrenta con agresiones físicas a un individuo que atenta contra dichos valores. Así, la violencia en los linchamientos expresa indignación y una forma de castigo al ladrón, por lo que el autor considera que responden a una lógica expresiva y retributiva.

que se reclama al Estado que haga efectivo su rol de garante de derechos, a la par que se convoca a los ciudadanos a exigir su cumplimiento, para construir una sociedad más segura.

En la producción denominada *Inseguridad ambiental*, como ya analizamos, los estudiantes y docentes entienden a la cuestión securitaria en términos de acceso a derechos. Por ello, cuestionan el accionar estatal y a las políticas públicas existentes para garantizar el acceso a la vivienda, a la educación y a espacios verdes, caracterizándolas de insuficientes e ineficaces:

Figura n° 35: producción audiovisual *Inseguridad ambiental*

(Jóvenes y Memoria, 2015b)

Pero además, podemos observar en esta imagen (Figura n°35), que en la solución de la cuestión securitaria se busca involucrar a la ciudadanía, apelando a su participación como forma de luchar contra la (in)seguridad ambiental cuando se los convoca a partir de la frase "No te dejes engañar. Preguntate, preguntales!!!". Esta frase nos remite a exhortaciones similares presentes en otros videos ya analizados de esta matriz, por lo que podemos afirmar que lo señalado es un elemento distintivo de las soluciones a la cuestión securitaria que se proponen en este conjunto de piezas comunicacionales. Lo anterior se refuerza en un segmento del video que nos encontramos analizando, en el que los estudiantes cuentan que el modo en que identificaron las necesidades del barrio fue a partir de la elaboración conjunta con los vecinos de un mapa colectivo (Figura

n°36). Así, muestran que sobre una representación gráfica del barrio señalaron los focos problemáticos e invitan a quiénes observan el video a realizar el propio:

Figura n° 36: producción audiovisual *Inseguridad ambiental*

(Jóvenes y Memoria, 2015b)

La estrategia de intervención en este caso, no sólo supone el rol del Estado como garante de derechos básicos, sino también considera a la ciudadanía, un actor imprescindible en la producción de más seguridad. Como veremos más adelante, esto mismo se expresa en el capítulo cuatro en el que damos cuenta del modo en que el Ministerio de Seguridad contribuyó a la coproducción el discurso pedagógico securitario. Asimismo, vemos que al igual que en la matriz *el miedo a los otros* los vecinos aparecen como un actor clave. No obstante, identificamos dos importantes diferencias. Por un lado, en la matriz *los jóvenes como sujetos de derecho* se los convoca para defender los derechos sociales y colectivos de la población, en lugar de sus derechos individuales. Y por el otro, el espacio público es presentado como un lugar de encuentro

con otros para identificar vulneraciones de derechos y actuar de forma conjunta para garantizar su ejercicio, a diferencia de la matriz *el miedo a los otros* donde el espacio público es entendido como un lugar en disputa entre ocupantes legítimos e ilegítimos.

Teniendo en cuenta el análisis presentado, podemos afirmar que en esta segunda matriz, es donde observamos que influyeron con mayor profundidad los lineamientos teórico-metodológicos del *Programa Jóvenes y Memoria*. Efectivamente podemos ver que los estudiantes, junto a sus docentes, realizan una marcada denuncia contra la desigualdad social que sufren los sectores vulnerables. Asimismo, se hace referencia al rol del Estado en la generación o consolidación de estas desigualdades y se dirige la mirada en la denominada "violencia desde arriba", que ejercen las agencias estatales y promueven los medios de comunicación. Entendemos, que todos estos elementos confluyen en que en la matriz *los jóvenes como sujetos de derecho* se discuta y desplace el sentido común securitario que asocia (in)seguridad al delito cometido por los jóvenes de los sectores populares y se persiga reivindicar a estos jóvenes, visibilizando y criticando las violencias de las que son objeto.

Por último, sostenemos que abordar el análisis las piezas comunicacionales a partir de la identificación de matrices argumentativas nos permitió identificar que es la conjunción de elementos conceptuales, retóricos y estéticos lo que permite comprender el modo en que estos estudiantes y docentes pensaron la cuestión securitaria y se propusieron enseñarla a otros participantes del *Programa Jóvenes y Memoria* y a futuros espectadores de sus producciones finales. Así, estamos en condiciones de reafirmar que la discursividad áulica es heterogénea en tanto evidenciamos intenciones comunicativas bien diferentes. En la primera matriz, *el miedo a los otros*, se persigue mostrar la visión de los jóvenes que se consideran a sí mismos víctimas de la (in)seguridad entendida en términos de delito callejero. Mientras que en la segunda, *los jóvenes como sujetos de derecho*, se muestra la perspectiva de los jóvenes de los sectores populares y se denuncia que ciertos discursos securitarios habilitan efectos violentos sobre ellos y la falta de acceso a derechos que permiten garantizar la seguridad. Entendemos que la construcción argumental desplegada en cada una de las piezas comunicacionales, para sostener dichas intenciones, es el resultado de un proceso de enseñanza y aprendizaje, que nos permite indagar en el modo en que se trabajó en las aulas la cuestión securitaria entre el 2006 y el 2015.

A continuación, indagaremos en las características de otra de las discursividades que dan lugar al discurso pedagógico securitario: la editorial. Al igual que en los capítulos anteriores,

intentaremos dar cuenta de las regularidades y tensiones que aparecen en la forma en que propone la enseñanza de la cuestión securitaria, como así también de su vínculo con las restantes discursividades y con otros discursos securitarios.

IV. CAPÍTULO 3: EL MERCADO EDITORIAL COMO COPRODUCTOR DEL DISCURSO PEDAGÓGICO SECURITARIO

a) Características de los libros de texto y del mercado editorial escolar en Argentina

En los capítulos previos vimos el modo en que emergió la cuestión securitaria como contenido de la política curricular oficial de la Provincia de Buenos Aires y la forma en la que estudiantes y docentes construyeron procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la (in)seguridad en su participación en el *Programa Jóvenes y Memoria* de la misma jurisdicción. Dimos cuenta que en ambas discursividades, la normativa y la áulica, se sostiene una perspectiva que asume a los jóvenes como ciudadanos y a la escuela como un espacio privilegiado de ampliación de su ciudadanía. En el capítulo uno, indagamos en la forma en que desde el Diseño curricular de Construcción de Ciudadanía, se propone un particular modo de comprender la cuestión securitaria, caracterizado por una profunda reflexión en torno a las problemáticas sociales en las que se vieron envueltos los jóvenes en las últimas décadas. Así, desde la discursividad normativa se denuncia la violencia estatal ejercida contra la juventud, se cuestionan los estereotipos criminalizantes que construyen los medios de comunicación acerca de los jóvenes de los sectores populares y se propone que los estudiantes reflexionen en torno a la seguridad como un problema histórico, no necesariamente asociado al delito, para que actúen en el espacio público defendiendo sus derechos. En el capítulo dos, analizamos la discursividad áulica, a partir de las producciones artísticas elaboradas por los estudiantes y docentes que participaron del *Programa Jóvenes y Memoria* en el período 2006-2015. En esta discursividad identificamos dos matrices argumentativas, la *del miedo a los otros* y *los jóvenes como sujetos de derecho,* en las que aparecen variados recursos retóricos y estéticos para explicar de distintos modos qué es la (in)seguridad, qué rol ocupan los jóvenes en ese problema y qué soluciones a la cuestión securitaria son las más adecuadas.

En el presente capítulo abordaremos cómo se planteó la enseñanza de la cuestión securitaria en los libros escolares editados para la Provincia de Buenos Aires y CABA, durante el período 2003-2015. Cabe aclarar que si bien el objeto de esta tesis, se circunscribe al primer ámbito territorial mencionado, debido a la cercanía geográfica de ambas jurisdicciones escolares, y a la similitud de los contenidos de las propuestas curriculares oficiales, los libros producidos en ellas circulan con fluidez por las escuelas y bibliotecas escolares tanto de la Provincia de Buenos

Aires como de CABA.[155] En este capítulo se trabajará con nueve libros de texto escolares que tienen como contenido a enseñar la cuestión securitaria. Los mismos fueron realizados para las materias Derechos humanos y ciudadanía, (correspondiente al plan de estudios del Polimodal[156]), Educación cívica (CABA), Construcción de Ciudadanía y Política y Ciudadanía (cuyos diseños curriculares fueron resultado del último proceso de reforma educativa inaugurado en el 2006). Las editoriales que los produjeron fueron Santillana, SM, Maipué, Aique y El Autor.[157]

Pues bien, este apartado tiene como objetivo ofrecer una serie de coordenadas respecto al libro de texto como material específico de análisis y una breve caracterización del mercado editorial escolar argentino, para comprender las condiciones de producción de este tipo de discursividad securitaria pedagógica. En este sentido, siguiendo a Johnsen (1996) definimos libro de texto o texto escolar (en adelante serán utilizados como sinónimos) como aquel que fue explícitamente escrito, diseñado y producido para su uso sistemático en el aula. Si bien en la escuela se utilizan otros libros, como por ejemplo novelas que son leídas especialmente en las materias de Prácticas del Lenguaje y Literatura, los libros de texto poseen una serie de características que los diferencian. De Volder y Salinas (2011) las presentan sucintamente:

> a) intencionalidad, por parte del autor (o editor) de ser expresamente destinado al uso escolar;
> b) sistematicidad, en la exposición de los contenidos;
> c) secuencialidad, es decir, una ordenación temporal que organiza los contenidos desde los más simples a los más complejos;
> d) adecuación para el trabajo pedagógico, ajustando el nivel de complejidad de los contenidos a un determinado nivel de maduración intelectual y emocional de los educandos;
> e) estilo textual expositivo, es decir, un estilo literario y un uso de los recursos lingüísticos en los que predominan formas expositivas, declarativas y explicativas (aunque cambiantes a través del tiempo, desde la primacía de la forma catequística al uso de la argumentación razonada);
> f) combinación de texto e ilustraciones, en relación variable según las épocas, desde el predominio casi total del texto hasta la preponderancia de las imágenes en la actualidad;
> g) presencia de recursos didácticos manifiestos, como resúmenes, cuadros, ejercicios y tareas para los alumnos, ampliación de lecturas, etc., sobre todo en los manuales de las últimas décadas;

[155]Esta similitud entre los contenidos se debe a que en ambos casos se respeta la selección de contenidos de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, establecidos por el Consejo Federal de Educación.

[156]Como se señaló en la introducción el Polimodal fue el nombre que se le otorgó a una forma de organizar el nivel secundario. Fue implementado entre los años 1999-2011 en diversas provincias, dentro de las cuales estaba la Provincia de Buenos Aires.

[157]Dicha selección surgió de una revisión más amplia en la que se relevaron cuarenta y siete libros de texto de las materias dedicadas a la enseñanza de la ciudadanía durante este período.

> h) reglamentación, de los contenidos, de su extensión, y del tratamiento de los mismos, que debe ajustarse a unos enunciados curriculares y a un plan de estudios establecidos. (De Volder y Salinas, 2011:4)

En esta caracterización de los libros de texto, vemos que se identifica una intencionalidad en su producción, una forma específica de escritura, el uso de recursos complementarios para facilitar el aprendizaje y una continuidad con lo prescripto en los diseños curriculares. En este sentido, como adelantamos en la introducción, afirmamos que los textos escolares son una fuente privilegiada para analizar el discurso pedagógico securitario, en tanto se constituyen como un tipo textual particular que tiene el fin de ser utilizado como material de enseñanza y aprendizaje en las escuelas y contribuyen a la especificación del diseño y documentos curriculares de las diversas áreas de aprendizaje (Fernández Reiris, 2005).[158]

En relación con lo anterior, desde los estudios de la política curricular, Apple (1989) señala que el productor del libro de texto es un agente activo en los procesos de estructuración formal del *currículum* escolar, en tanto concibe y distribuye un producto cultural que configura una práctica pedagógica y profesional. Específicamente, de acuerdo a Sacristán (1995), los libros de texto expresan el *currículum diseñado*, que se sostiene en el *currículum prescripto y regulado*, es decir el de la normativa ministerial y que luego se expresará como parte del *currículum de la acción*, que es aquel que se manifiesta en el aula.[159] En lo que concierne a esta tesis, interesará indagar en el primer vínculo mencionado, en tanto la cuestión securitaria se aborda como contenido a enseñar desde la política curricular oficial, tal como vimos en el capítulo uno. No así en el segundo, en tanto no indagamos en las prácticas escolares en el espacio áulico basadas en el uso de los libros de texto.

A su vez, es importante recuperar que las investigaciones sobre los libros de texto tanto a nivel mundial, como en Argentina, son relativamente recientes, en tanto recién en la década de los noventa se conformó un campo de estudios referente al tema. Las líneas teóricas de estas investigaciones se abocaron tanto a estudiarlos desde una dimensión curricular, analizando qué

[158]Para aportar más elementos a su definición, de acuerdo a Escolano Benito (2006), existe una pragmática textual de los libros de texto que les confiere unidad y coherencia. Esta pragmática se sustenta en una misma lógica comunicativa, en la semiología que la refuerza y en la invención de un sujeto lector que se prefigura desde la textualidad como destinatario de este tipo de publicaciones.

[159]Con lo señalado, nos distanciamos de Romero (2004), quién sostiene que el manual es un *currículum* en acto. Si bien acordamos con el autor, como señalamos en la introducción, en que no son pocos los docentes que hacen uso de los libros de texto como principal fuente de información, no consideramos que lo expresado en estos libros sea equivalente a los procesos de enseñanza que se despliegan a partir de ellos en las aulas.

contenidos se seleccionan y cómo se vinculan con otros tipos de currículum; desde una dimensión ideológica, buscando indagar en qué medida sus contenidos expresan la mirada de los sectores dominantes; desde una dimensión histórica, utilizándolos como soporte privilegiado de la historia de la enseñanza; desde una dimensión didáctica reconociendo los tipos de explicaciones y actividades que incluyen; o desde la lingüística, buscando reconocer las particularidades de este tipo de textos respecto al uso del lenguaje (Negrín, 2009). De estas líneas teóricas de investigación, consideramos útiles para esta tesis las preguntas hechas desde los estudios críticos- ideológicos que apuntan a conocer qué problemas se enfatizan, cuáles se silencian, que estereotipos se construyen y el modo en que los libros de texto reproducen o cuestionan los intereses de los sectores dominantes.

Dentro de los estudios críticos-ideológicos se destacan los aportes de Choppin (2004) que sostiene que los libros escolares poseen cuatro funciones distintas. Por un lado, constan de una función referencial, en tanto aparecen como un soporte de los contenidos que uno o más grupos sociales consideran válidos para ser aprendidos. También, poseen una función instrumental, ya que presentan métodos y actividades para facilitar los aprendizajes. A su vez, son uno de los instrumentos esenciales para enseñar la cultura de los sectores dominantes, lo que les otorga una función ideológica. Pero al mismo tiempo, tienen una función documental que habilita el desarrollo en los estudiantes de un espíritu crítico, en tanto en este tipo de libros se ofrecen una variedad de fuentes y tipos textuales diversos a trabajar. Esta multiplicidad de funciones muestra que el objeto libro de texto presenta diversas aristas, por lo que es necesario incorporarlas en el análisis para que sea más fructífero.

En relación al mercado editorial, en el ámbito de los estudios materialistas del libro y la edición se sostiene que el libro es un objeto de doble faz, económica y simbólica, lo que supone que las editoriales toman decisiones respecto a qué y cuándo publicar, basándose tanto en el capital simbólico que poseen o buscan conquistar, como en el capital económico del que disponen. En este sentido, desde esta perspectiva la estructura del campo editorial determina las decisiones que se toman en el interior de cada empresa. Es decir, la posición que ocupa cada una de ellas dentro del campo, dependerá de los recursos que posean y a su vez delimitará la política editorial a seguir. Así, históricamente, algunas editoriales se caracterizaron por privilegiar el capital simbólico, publicando autores valorados por la cultura legítima, mientras que otras se dedicaron a producir libros comerciales (Saferstein, 2013).

Las editoriales que producen libros de texto o escolares, claramente se ubican en el segundo grupo mencionado, en tanto son libros destinados a la difusión masiva para su uso en las instituciones escolares. En particular, respecto al análisis de las políticas editoriales en torno al libro de texto para el nivel secundario en Argentina, Tosi (2011) distingue dos políticas hegemónicas: la "política editorial de consolidación del canon pedagógico" (1950-1982) y la "política editorial de mercantilización pedagógica" (desde 1983). La autora señala que esta última se consolida tras la primera reforma general del sistema educativo que se enmarca en la Ley Federal de Educación (1993) y se mantiene hasta la actualidad.[160] Los libros a trabajar en esta tesis corresponden a la segunda política editorial, que a diferencia de la primera que se caracterizaba por la producción de ediciones de larga permanencia y de autores pedagógicos consagrados, supone una producción constante de novedades discursivas, que poseen un corto lapso de circulación en el mercado.

Entonces, en respuesta al cambio curricular en todo el país que desencadenó la mencionada reforma educativa en la década de los noventa, las editoriales dejaron de publicar libros de autor y comenzaron a producir libros realizados por un conjunto de profesionales universitarios y profesores del nivel terciario.[161] Estos libros de texto son elaborados a pedido de las editoriales a partir de una selección y jerarquización que las mismas hacen de los contenidos de los diseños y documentos curriculares (Tosi, 2011; Romero, 2004).[162] De este modo, en esta política editorial, la figura del autor perdió centralidad a la par que ganó peso la del equipo editorial (Grinberg, 1997). Dentro de este último, el coordinador editorial es una figura clave, ya que es quien se ocupa de integrar y empalmar los textos de los diferentes autores.

[160]Es relevante agregar que en la década del ´90, a su vez, se realizaron fusiones entre empresas editoriales, que implicaron que la mayor parte de las editoriales de libros de texto en la actualidad pertenezcan a capitales extranjeros. Solamente tres de ellas, Mandioca, AZ y Longseller, son de capitales nacionales (Tosi, 2010).

[161]En los libros de texto analizados encontramos que efectivamente se verifica la selección de autores entre profesionales universitarios y profesores del nivel terciario. A modo de ejemplo señalamos algunos casos. Gustavo Schujman es profesor y licenciado en Filosofía (Universidad de Buenos Aires). Es autor de numerosos libros para docentes y ha dictado talleres, seminarios y conferencias propiciadas por la OEA y la Universidad de Barcelona. Silvina Zimerman fue la Subsecretaria letrada de la Procuración General de la Nación y es una experta en derecho indígena. Dicta clases y dirige carreras a nivel universitario. Adrián Melo es Doctor en Ciencias Sociales y Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Es autor y coautor de numerosos libros y artículos académicos y de textos para revistas culturales. Natalia Lardies es Licenciada en Trabajo social, maestranda en Salud pública y fue docente de universidades públicas y privadas.

[162]Romero (2004) señala que en la década de los ´90 las editoriales incluso se adelantaron a la publicación de los diseños curriculares, adaptando anticipadamente los contenidos de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación a propuestas didácticas formuladas en los libros de texto.

Así, en esta nueva política editorial de mercantilización pedagógica, la idea del libro se concibe en la editorial, donde se realiza una maqueta y el diseño de un capítulo modelo.[163] Luego se convoca a los autores, privilegiando su formación académica y profesional, en lugar de sus conocimientos pedagógicos, en tanto sólo se espera que produzcan textos sintéticos y adecuados al canon académico, debido a que los editores luego los intervienen para realizar la "bajada didáctica". Así, la tarea del autor queda sumamente restringida, en tanto debe adecuarse a la extensión, enfoque didáctico y a la maqueta propuesta por el coordinador editorial. Algunos editores incluso, realizan un índice detallado en base al diseño curricular, pautando los contenidos página a página, sugerencias de actividades, imágenes y otros recursos. Por ello, en consonancia con lo anterior, los libros suelen ser reconocidos en el mercado por el nombre de la editorial y no por el de sus autores (Tosi, 2011).

A modo de síntesis, queremos destacar tres elementos de lo expuesto que dan cuenta de cuestiones clave para el análisis de los materiales que proponemos abordar en este capítulo. En primer lugar, la centralidad del libro de texto como portador de saberes legítimos para la enseñanza que se articula con la política curricular oficial. En segundo lugar, la imposibilidad de atribuir la autoría de los mismos a personas individuales, lo que supone reconocer el peso que tienen actualmente las empresas del mercado editorial en la construcción del currículum escolar. Y en tercer lugar, la importancia de analizar estos materiales en su complejidad, teniendo en cuenta no sólo su contenido, sino también los recursos a partir de los cuáles ponen en acto sus funciones instrumentales, ideológicas y documentales.

b) Antecedentes: la crítica a la violencia policial en los libros producidos en el marco de la Ley Federal de Educación

En el capítulo uno de esta tesis, explicamos que hubo un período de transición entre las dos leyes generales de educación. Es decir, la Ley de Educación Nacional y las normativas de la Provincia de Buenos Aires que se produjeron a partir de ella se aplicaron paulatinamente, permitiendo que quiénes habían iniciado su escolarización secundaria en el marco del Polimodal pudieran terminarla en ese mismo formato. Esto supuso que hasta el 2010 perduraran asignaturas

[163]De acuerdo a Tosi (2011), la idea surge del departamento de Marketing o Comercial junto con la Gerencia Editorial, que luego se la comunica a los coordinadores de editores que son quienes se encargan de hacer la maqueta y el capítulo modelo.

creadas bajo la anterior ley de educación. Atendiendo a lo anterior, en el capítulo uno, identificamos que en el Diseño curricular de Derechos Humanos y Ciudadanía, elaborado en el marco de la Ley Federal de Educación, aparecía una mirada sobre los jóvenes y su relación con el delito, que luego se profundizó y discutió en el modo en que se propuso la enseñanza de la cuestión securitaria en el Diseño curricular de Construcción de Ciudadanía publicado en el 2007. En el caso de los libros de texto del período, ocurre algo similar. Si bien la temática de la (in)seguridad aparece trabajada a partir del 2007, en el marco de la reforma curricular inaugurada por la Ley de Educación Nacional y de la Provincia de Buenos Aires, en los libros escolares previos encontramos un abordaje de la violencia policial al que entendemos como un antecedente por los motivos que explicaremos a continuación.

Pues bien, en el abordaje de la violencia policial que se realiza en los libros de texto elaborados para la materia Derechos Humanos y Ciudadanía aparecen tres cuestiones que se retoman en la propuesta de enseñanza de la cuestión securitaria que aparece en los libros creados en el marco de la última reforma curricular. En primer lugar, observamos una fuerte crítica al Estado, que, a través del accionar de los agentes de las fuerzas de seguridad, vulnera los derechos humanos. En segundo lugar, pero en relación con la anterior, reconocemos un posicionamiento a favor de los afectados por la violencia policial y una preocupación por el deterioro en sus condiciones de vida. Y, en tercer lugar, identificamos que las editoriales recurren frecuentemente a dos tipos de estrategias en la construcción de sus argumentos: la referencia a datos estadísticos y a la voz de expertos pertenecientes a la academia.

Considerando lo anterior, vamos a dar comienzo al análisis de cada uno de los elementos señalados. En relación al cuestionamiento del accionar policial, aparecen frecuentemente problematizados los casos de gatillo fácil.[164] En el libro de texto de *Derechos humanos y ciudadanía*, de la editorial El autor, en el capítulo en el que se abordan los derechos civiles se incluye una nota de la revista cultural Aldabón, que reproduce un informe de CORREPI sobre los casos de gatillo fácil, junto con una actividad para los estudiantes:

[164]Como señalamos en el capítulo uno problematizar el accionar policial a partir de la noción de gatillo fácil supone entender la violencia de las fuerzas de seguridad como producto de un exceso o abuso de algunos agentes (Seghezzo, 2013).

Figura n° 37: libro de texto de Derechos humanos y ciudadanía

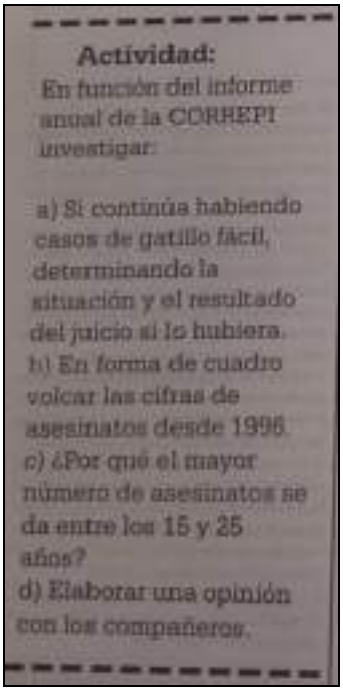
Aldabón

El estado Argentino asesina a un ciudadano cada 60 horas

Desde 1983 al 5 de diciembre de 2003 las agencias represivas del estado argentino asesinaron 1.509 personas, de las cuales 144 murieron durante los últimos 12 meses.
En el 2003 las policías y otras fuerzas represivas argentinas han asesinado un promedio de ***12 personas por mes.***
2,8 personas fueron asesinadas por semana.
Alguien fue asesinado por la policía u otra fuerza estatal ***cada dos días y medio***

(El autor, 2005:49)

Figura n° 38: libro de texto de Derechos humanos y ciudadanía



Actividad:

En función del informe anual de la CORREPI investigar:

a) Si continúa habiendo casos de gatillo fácil, determinando la situación y el resultado del juicio si lo hubiera.
b) En forma de cuadro volcar las cifras de asesinatos desde 1996.
c) ¿Por qué el mayor número de asesinatos se da entre los 15 y 25 años?
d) Elaborar una opinión con los compañeros.

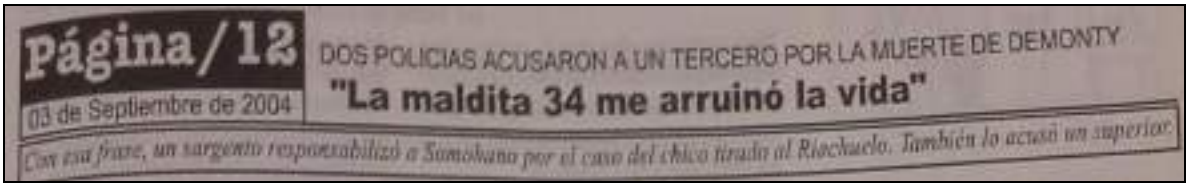
(El autor, 2005: 50)

Podemos afirmar que hay una preocupación en torno a que los estudiantes reconozcan que esta problemática, el gatillo fácil, se presenta de forma persistente en el período democrático que se inaugura en 1983 y que se encuentra dirigida a un grupo poblacional en particular. Entendemos que en estos recursos se hace evidente una intención de hacer hincapié en la responsabilidad estatal en los casos de gatillo fácil y en la demora de los juicios a sus responsables. Esto se observa tanto en el título del artículo, "El Estado asesina a un ciudadano cada 60 horas" (Figura n°37), como en la primera pregunta de la actividad que se propone indagar en la continuidad de esta problemática y su condena (Figura n°38). A su vez, en consonancia con el cuestionamiento al

rol estatal, se le da una privilegiada legitimidad a CORREPI como organización que provee información certera. Recordemos, tal como señalamos en el capítulo uno, que dicha organización se ocupa de investigar y denunciar las acciones represivas llevadas a cabo por el Estado Argentino.[165] Asimismo, observamos que se promueve la utilización de los datos estadísticos en tanto recurso didáctico. En este caso para que los estudiantes evalúen la distribución de los asesinatos por las fuerzas represivas a lo largo de los años y para que reflexionen colectivamente entorno a la población que es objeto de este tipo de violencia, los jóvenes.

Esta actividad se complementa con una que se ubica en la página siguiente del libro de texto. En la misma se indica la lectura de una noticia que refiere al caso de Ezequiel Demonty[166] (Figura n°39), quién fue obligado por la policía a tirarse al río Matanza- Riachuelo, curso de agua que separa la zona sur de la CABA de la Provincia de Buenos Aires. En este artículo se menciona que dos policías acusaron a otro de este delito desligándose de su responsabilidad en el hecho. La resolución de esta actividad también requiere de la lectura de un texto elaborado por los autores del manual que explica que es la impunidad. A continuación se encuentran las imágenes de estos materiales:

Figuras n° 39 y 40: libro de texto de Derechos humanos y ciudadanía



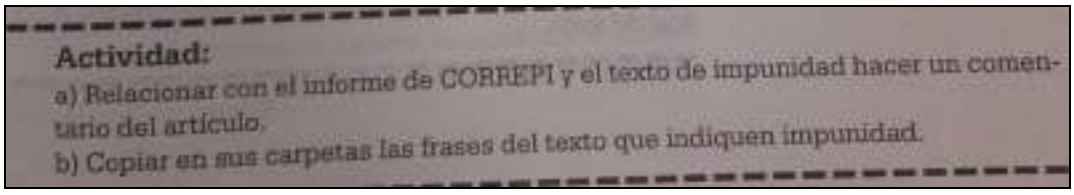
Página/12

03 de Septiembre de 2004

DOS POLICIAS ACUSARON A UN TERCERO POR LA MUERTE DE DEMONTY

"La maldita 34 me arruinó la vida"

Con esa frase, un sargento responsabilizó a Samohano por el caso del chico tirado al Riachuelo. También lo acusó un superior.



Actividad:

a) Relacionar con el informe de CORREPI y el texto de impunidad hacer un comentario del artículo.

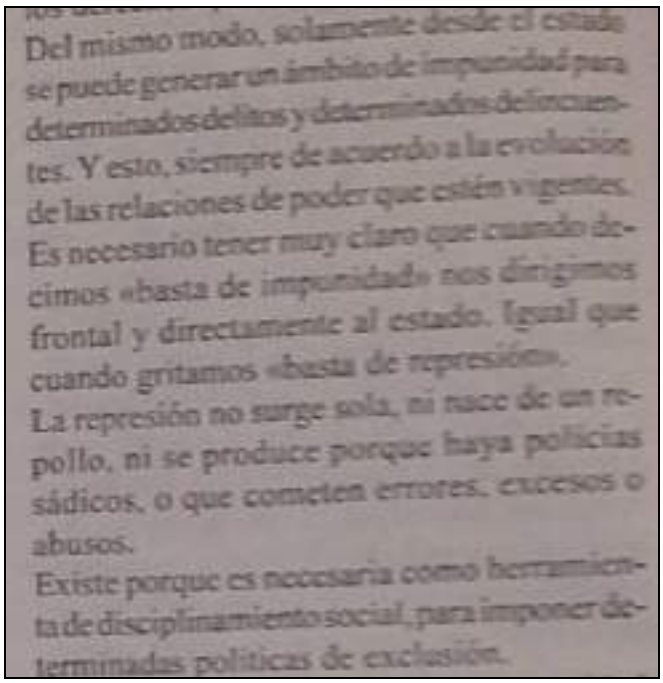
b) Copiar en sus carpetas las frases del texto que indiquen impunidad.

(El autor, 2005:51)

[165]Como señalamos en la nota al pie N° 93 CORREPI explica que en estas acciones se evidencia que el Estado representa los intereses de las clases dominantes, lo que se traduce en una postura beligerante de la organización para con los gobiernos de turno.

[166]Ezequiel Demonty fue un joven que fue torturado y obligado a tirarse a las aguas del Riachuelo por un grupo de efectivos policiales en el año 2002. Cinco miembros de las fuerzas de seguridad fueron condenados por este hecho. La madre del joven, Dolores Sigampa, se convirtió en una de las referentes de la lucha contra el gatillo fácil (Pita, 2017).

Figura n° 41: libro de texto de Derechos humanos y ciudadanía



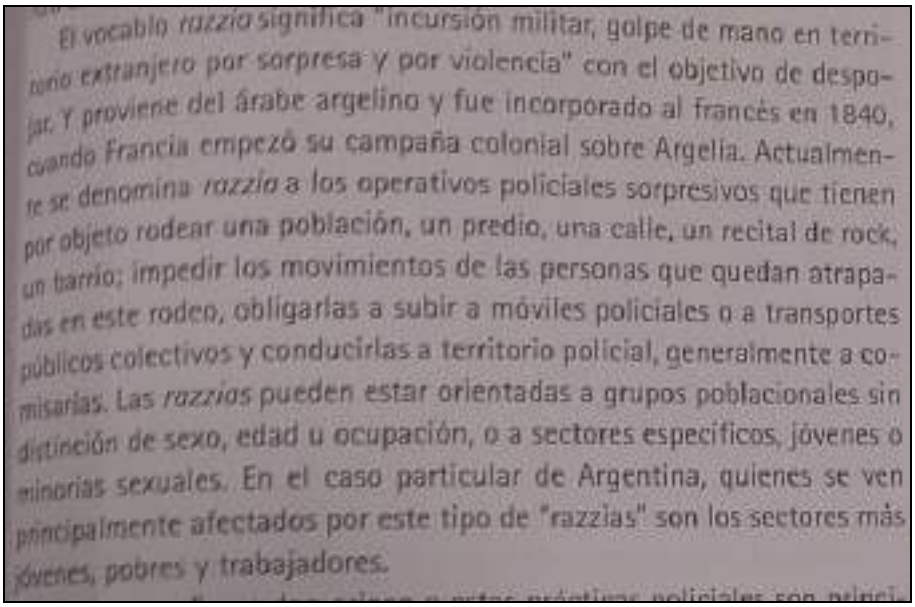
Del mismo modo, solamente desde el estado se puede generar un ámbito de impunidad para determinados delitos y determinados delincuentes. Y esto, siempre de acuerdo a la evolución de las relaciones de poder que estén vigentes.
Es necesario tener muy claro que cuando decimos «basta de impunidad» nos dirigimos frontal y directamente al estado. Igual que cuando gritamos «basta de represión».
La represión no surge sola, ni nace de un repollo, ni se produce porque haya policías sádicos, o que cometen errores, excesos o abusos.
Existe porque es necesaria como herramienta de disciplinamiento social, para imponer determinadas políticas de exclusión.

(El autor, 2005:52)

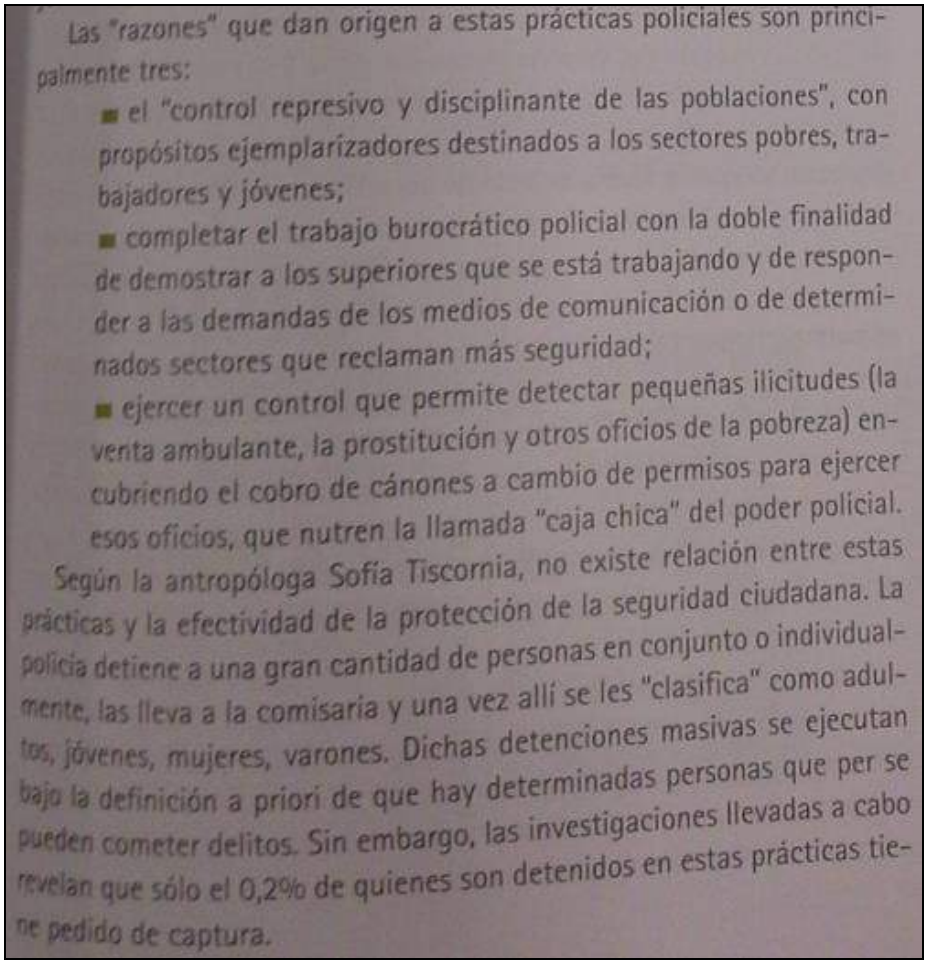
En esta actividad vemos como desde la editorial se busca asociar los crímenes de las fuerzas de seguridad con la noción de impunidad, lo que supone, como señala el texto (Figura n°41), responsabilizar al Estado no sólo de la acción represiva, sino también de su intencionalidad de evitar el castigo de los culpables de estos delitos. Además, observamos que se entiende que ambas cuestiones se encuentran vinculadas a un objetivo estatal más amplio: el disciplinamiento social para imponer políticas de exclusión. En este sentido, se propone que los estudiantes analicen el modo en que aparece la impunidad en el artículo periodístico a partir del enfoque conceptual que propone el libro y del informe de CORREPI que mencionamos anteriormente (Figura n°40). Así, se configura una mirada sumamente cuestionadora de la estatalidad, que se asemeja a la de la matriz *los jóvenes como sujetos de derecho* de la discursividad áulica, en tanto en ambos casos el Estado, y en particular las fuerzas policiales, aparecen como responsables de la exclusión de determinados sectores sociales. A su vez, se aleja de la discursividad normativa, que atribuye la violencia policial al accionar de algunos agentes que cometen abusos o excesos y pondera el accionar estatal en otros ámbitos para lograr la inclusión social.

También, en los libros de texto de este período aparece como contenido a problematizar las llamadas *razzias* policiales, nombre con el que se conoce a las detenciones arbitrarias para averiguación de antecedentes llevadas a cabo por las fuerzas de seguridad. En el libro de Aique de *Derechos humanos y ciudadanía* en el marco de los temas "garantías constitucionales", "prohibición de las detenciones sin órdenes escritas", "el derecho a la libertad física y a no sufrir detenciones arbitrarias", se encuentra un texto denominado "Las *razzias*: una práctica contraria a los derechos" del cuál proponemos analizar los siguientes párrafos:

Figura n° 42: libro de texto de Derechos humanos y ciudadanía



El vocablo *razzia* significa "incursión militar, golpe de mano en territorio extranjero por sorpresa y por violencia" con el objetivo de despojar. Y proviene del árabe argelino y fue incorporado al francés en 1840, cuando Francia empezó su campaña colonial sobre Argelia. Actualmente se denomina *razzia* a los operativos policiales sorpresivos que tienen por objeto rodear una población, un predio, una calle, un recital de rock, un barrio; impedir los movimientos de las personas que quedan atrapadas en este rodeo, obligarlas a subir a móviles policiales o a transportes públicos colectivos y conducirlas a territorio policial, generalmente a comisarías. Las *razzias* pueden estar orientadas a grupos poblacionales sin distinción de sexo, edad u ocupación, o a sectores específicos, jóvenes o minorías sexuales. En el caso particular de Argentina, quienes se ven principalmente afectados por este tipo de "razzias" son los sectores más jóvenes, pobres y trabajadores.



Las "razones" que dan origen a estas prácticas policiales son principalmente tres:

- el "control represivo y disciplinante de las poblaciones", con propósitos ejemplarizadores destinados a los sectores pobres, trabajadores y jóvenes;
- completar el trabajo burocrático policial con la doble finalidad de demostrar a los superiores que se está trabajando y de responder a las demandas de los medios de comunicación o de determinados sectores que reclaman más seguridad;
- ejercer un control que permite detectar pequeñas ilicitudes (la venta ambulante, la prostitución y otros oficios de la pobreza) encubriendo el cobro de cánones a cambio de permisos para ejercer esos oficios, que nutren la llamada "caja chica" del poder policial.

Según la antropóloga Sofía Tiscornia, no existe relación entre estas prácticas y la efectividad de la protección de la seguridad ciudadana. La policía detiene a una gran cantidad de personas en conjunto o individualmente, las lleva a la comisaría y una vez allí se les "clasifica" como adultos, jóvenes, mujeres, varones. Dichas detenciones masivas se ejecutan bajo la definición a priori de que hay determinadas personas que per se pueden cometer delitos. Sin embargo, las investigaciones llevadas a cabo revelan que sólo el 0,2% de quienes son detenidos en estas prácticas tiene pedido de captura.

(Aique, 2005: 77)

De estos párrafos (Figura n°42) queremos destacar una serie de cuestiones que exponemos a continuación. Entendemos que en este libro se presenta con claridad el uso de la argumentación razonada como estrategia expositiva propia de los libros de texto actuales (Salinas y De Volder, 2011), por lo que además de los nodos conceptuales buscaremos evidenciar el modo en que estos se encadenan entre sí, para dar cuenta de otra de las características de los libros de texto: la secuencialidad de la presentación de los contenidos. Atendiendo a lo anterior, es importante señalar el vínculo que se realiza con la historia del concepto *razzia*. Si bien con la definición actual del mismo se comprende que involucra el ejercicio de una violencia inesperada y dirigida a un grupo poblacional para amedrentarlo, el hecho de incluir su uso "original" en el contexto de la campaña colonial francesa en Argelia, parece querer reforzar lo asimétrico de esta violencia. Esto se retoma cuando se señala que la población objeto de las *razzias* en Argentina suelen ser los jóvenes, pobres y trabajadores y que los principales beneficiarios de estas acciones son las

propias fuerzas de seguridad. Incluso se cuestionan los propósitos de la policía, al señalar que las *razzias* promueven el control represivo de cierta parte de la población, que responden, inadecuadamente, a las demandas de sus superiores y de los medios de comunicación y que encubren su propio accionar delictivo.[167] A su vez, se recurre a una voz del campo académico, Sofía Tiscornia[168], referente clave del campo de investigación acerca de la violencia policial, y a un dato estadístico, que podemos inferir que fue extraído de las investigaciones de la autora. Estas referencias se utilizan para demostrar la ineficacia de las *razzias*, en tanto no contribuyen al fortalecimiento de la seguridad ciudadana[169], y la injusticia de estas prácticas policiales. Consideramos que se apela a estos recursos como modos de argumentación que permiten fortalecer la perspectiva sobre estos operativos policiales que se busca transmitir, que supone un fuerte cuestionamiento a la asimetría de poder que subyace a estas prácticas.

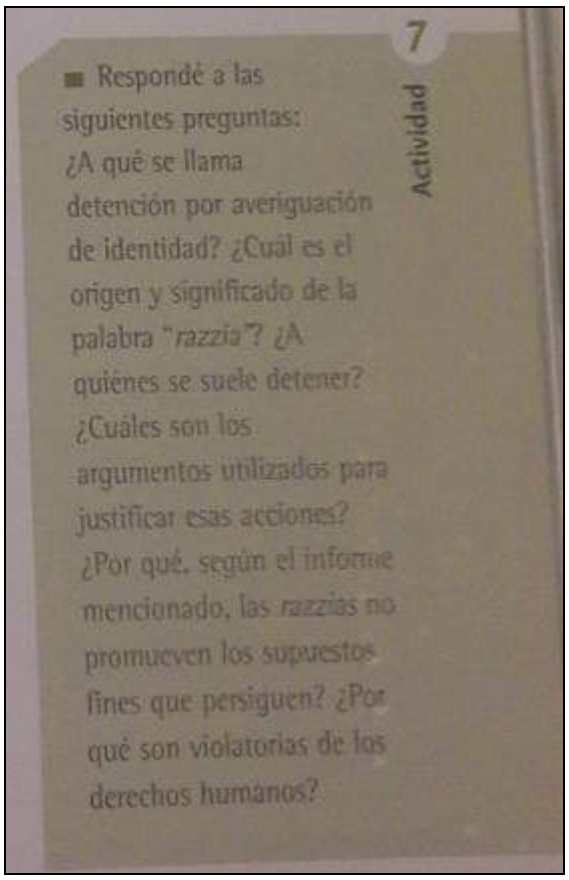
En uno de los márgenes de la página que nos encontramos analizando hay un recuadro con las actividades que los estudiantes deben realizar en base a la lectura del texto "Las *razzias*: una práctica contraria a los derechos":

[167] En función de lo señalado en el material, que recupera la conceptualización de Tiscornia, resulta interesante incorporar la perspectiva de Garriga Zucal (2020), quién aborda como una cuestión central en sus investigaciones la dimensión productiva de la violencia policial. El autor señala que las acciones violentas de las fuerzas de seguridad producen un control de los más pobres y que funcionan como moneda de reconocimiento entre los pares, es decir, que permiten ganar respeto de otros miembros de las fuerzas. Como vemos en este caso, pero también en buena parte de los enunciados del discurso pedagógico securitario que problematizan la violencia policial, es recurrente la referencia a la productividad del ejercicio de esta violencia.

[168] Sofía Tiscornia es Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires y Licenciada en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras FFyL/UBA. Dirige programas de investigación subsidiados por la Universidad de Buenos Aires y por la Agencia de Ciencia y Tecnología de la Nación; es coordinadora de programas de investigación e intercambio académico en su especialidad, con centros de postgrado de universidades del Brasil; ha coordinado programas de investigación en convenio con el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) y la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires. Es profesora regular asociada del Departamento de Ciencias Antropológicas de la FFyL / UBA y profesora y miembro del consejo académico de la Maestría en Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad de Lanús. Es profesora del doctorado de Filosofía y Letras de la UBA y ha dictado seminarios en postgrados del país y del extranjero. Ha publicado libros y artículos científicos, y ha participado como conferencista y panelista en congresos y eventos científicos. A mediados de los años 80 inició investigaciones etnográficas sobre las estructuras y prácticas de la violencia policial en Buenos Aires. Desde entonces ha trabajado sobre las burocracias penales y policiales y el análisis de las estrategias del activismo legal y social de los derechos humanos para limitar el poder violento de policía.

[169] Como veremos en el capítulo cuatro, en la discursividad ministerial se profundiza en la explicación del concepto seguridad ciudadana y de forma similar a lo planteado en este libro de texto se señala que el policiamiento ostensivo no es la estrategia adecuada para lograrla.

Figura n° 43: libro de texto de Derechos humanos y ciudadanía



Actividad 7

■ Respondé a las siguientes preguntas: ¿A qué se llama detención por averiguación de identidad? ¿Cuál es el origen y significado de la palabra "*razzia*"? ¿A quiénes se suele detener? ¿Cuáles son los argumentos utilizados para justificar esas acciones? ¿Por qué, según el informe mencionado, las *razzias* no promueven los supuestos fines que persiguen? ¿Por qué son violatorias de los derechos humanos?

(Aique, 2005:77)

En esta Figura n°43 podemos identificar que las consignas hacen hincapié en los aspectos mencionados en el párrafo anterior, pero además encontramos dos elementos a destacar en las últimas preguntas. En primer lugar, podemos afirmar que se busca reforzar la contraposición entre los argumentos policiales para la realización de las *razzias*, que se vinculan con la prevención del delito, con los de la antropóloga Sofía Tiscornia, a los que se les da mayor importancia explicativa. Y, en segundo lugar, con la última pregunta observamos que las detenciones arbitrarias que se llevan a cabo en las *razzias* son entendidas como una violación de los derechos humanos, por lo que podemos inferir una intención de enfatizar la gravedad de este delito ejercido por las fuerzas de seguridad. Asimismo, en estas consignas, vemos cómo desde la editorial se propone que los estudiantes analicen el texto, pero también se les solicita que encuadren su análisis a partir de su vinculación con los derechos humanos. Así, entendemos que se persigue la relación entre esta problemática y las trabajadas en las páginas circundantes, que

como mencionamos anteriormente son: garantías constitucionales, prohibición de las detenciones sin órdenes escritas, el derecho a la libertad física y a no sufrir detenciones arbitrarias.

En el próximo apartado, abordaremos como a partir del 2007, desde el mercado editorial se construyen diversas formas enseñar la cuestión securitaria, basadas en una formulación determinada de la problemática de la (in)seguridad, sus causas y efectos.

c) La (in)seguridad: ¿delito, derecho o construcción social?

Como señalamos en el apartado anterior, en los libros de texto realizados en base a los diseños curriculares correspondientes de la Ley Federal de Educación (1993), aparecen algunos antecedentes del modo en que se va a configurar posteriormente la cuestión securitaria como contenido a enseñar. En estos libros identificamos un abordaje de la violencia policial, que supone una toma de posición a favor de quienes sufren este tipo de violencia y un fuerte cuestionamiento al Estado que a través de sus agentes, la ejerce. En este planteo, reconocimos una preocupación por remarcar que este tipo de prácticas suponen una violación de los derechos humanos y su impacto en las condiciones de vida de los ciudadanos, especialmente los sectores populares, quiénes son las principales víctimas del accionar de las fuerzas de seguridad. A su vez, señalamos la recurrencia del uso de información estadística y de citas de autoridad del mundo académico como modos de argumentación de estas propuestas conceptuales.

En este apartado analizaremos el modo en que los libros de texto para el nivel medio incluyen dentro de sus contenidos la (in)seguridad. Veremos que la discursividad editorial se caracteriza por presentar una heterogeneidad en la definición de la cuestión securitaria. En este sentido, en el análisis identificamos tres definiciones. La primera sostiene que la (in)seguridad es sinónimo de delito. La segunda define a la cuestión securitaria en relación a una variedad de problemáticas civiles y sociales que suponen la pérdida de derechos. Y la tercera sostiene que la (in)seguridad, debe ser pensada como una construcción social. Es decir, como el efecto del modo en que se la enuncia en los discursos políticos y mediáticos.

Asimismo, veremos que en función de la definición que se realiza de la cuestión securitaria se proponen diferentes causas y efectos de la problemática, dentro de los que se destaca la exclusión social. Este significante funciona como causa o consecuencia según el esquema explicativo en el que se incluya. En otros casos, se considera como principal

consecuencia los temores de la población a ser víctimas de delitos y las acciones punitivas que se llevan a cabo para alcanzar la seguridad.

A diferencia de los capítulos anteriores, en donde separamos con bastante claridad las dimensiones conceptuales a analizar, en este caso adoptaremos una estrategia distinta. En tanto, de acuerdo a lo señalado en el primer apartado de este capítulo, los libros de texto son objetos de análisis complejos por la diversidad de estrategias y recursos que se ponen en juego para la explicación de los contenidos que se proponen enseñar, privilegiamos mostrar el modo en que estos elementos entran en juego en cada libro y producen un efecto de conjunto, en lugar de separar los componentes de un mismo libro de acuerdo a su contenido conceptual.

Respecto al análisis de la cuestión didáctica, retomaremos los aportes conceptuales presentados en el primer apartado de este capítulo y los complementaremos con la propuesta de análisis de Braga Blanco y Belver Domínguez (2016) y Córdoba (2012) para reconocer el modo en que en estos libros de texto se lleva a cabo la transposición didáctica de los contenidos a enseñar. De los primeros autores nos interesa rastrear algunos elementos de la guía de análisis de libros de texto que proponen en su investigación.[170] Mientras que de Córdoba, nos interesa el uso que hace del concepto de "exigencia cognitiva" para evaluar el tipo de capacidades que los libros de texto se proponen desarrollar en los estudiantes.[171] Haremos hincapié en la forma en que se combina una estrategia expositiva y explicativa, desarrollada a partir del modo de la argumentación razonada que valora los discursos expertos por sobre los del sentido común, con otros recursos didácticos manifiestos como gráficos, imágenes y documentos escritos. Y por último, indagaremos en qué medida las actividades propuestas a los estudiantes, permiten el desarrollo de una posición crítica frente a la (in)seguridad, cuestión que vimos que caracteriza a las discursividades normativa y áulica analizadas en los capítulos anteriores.

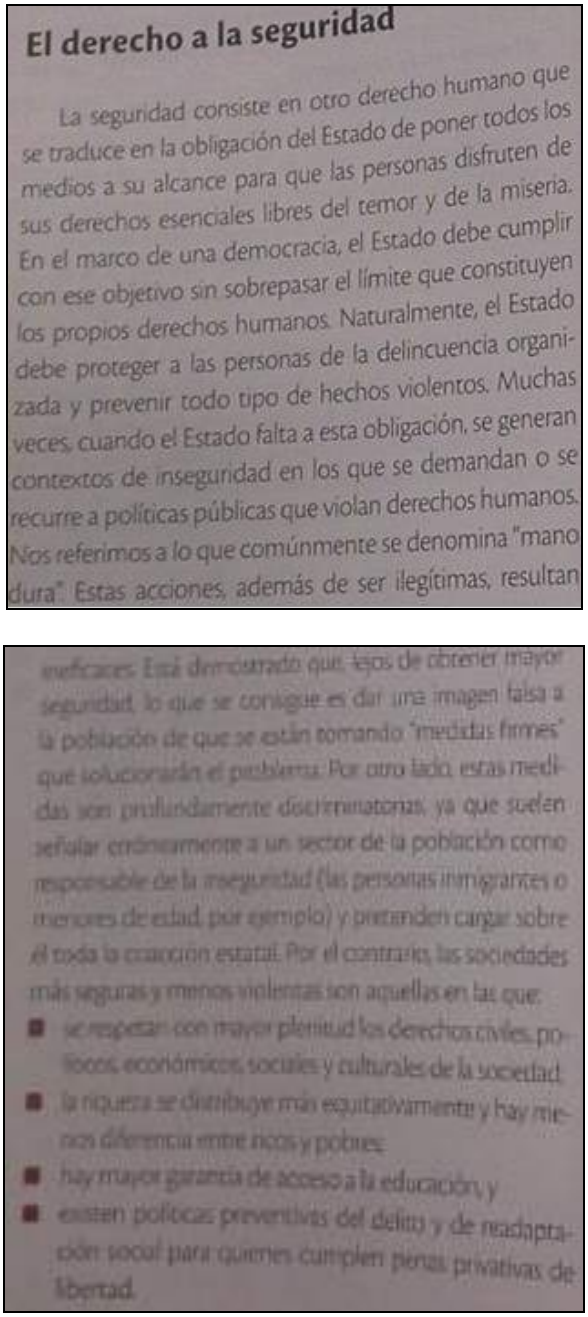
Para comenzar con el análisis, queremos señalar que recién a partir del 2007 se consolida la presencia de la (in)seguridad como problema en los libros de texto distribuidos en la Provincia de Buenos Aires y CABA. Especialmente en aquellos producidos a partir de los nuevos diseños

[170]Dentro de los elementos que nos propusimos rastrear en los libros de texto se encuentran :el tipo de explicaciones ofrecidas en los textos centrales, el uso de recursos complementarios y su interacción con los primeros; el tipo de tareas sugeridas, los materiales que se solicitan para su resolución, su complejidad, si son individuales o colectivas, homogéneas o heterogéneas; la diversidad de fuentes presentadas y su origen; la referencia a las problemáticas en términos históricos; su relación con el currículum oficial; la comparación del abordaje entre los distintos libros (Braga Blanco y Belver Domínguez, 2016).

[171]La autora retoma este concepto de Manterola (2002) y señala que las actividades pueden perseguir que se repita lo que sostiene la propuesta editorial, que se indague en nuevos materiales, que se construya información, que se desarrollen relaciones entre los estudiantes, que se resuelvan conflictos, entre otras (Córdoba, 2012).

curriculares elaborados a partir de ese mismo año, en base a la Ley de Educación Nacional. Pese a ello, en el libro de *Derechos Humanos y ciudadanía* de Santillana realizado en base al diseño curricular de la materia homónima, que es anterior a la reforma educativa, identificamos una de las primeras apariciones de este concepto en los textos escolares. En el capítulo dedicado a los derechos civiles aparece un subtítulo denominado *El derecho a la seguridad*:

Figura n° 44: libro de texto de Derechos humanos y ciudadanía



El derecho a la seguridad

La seguridad consiste en otro derecho humano que se traduce en la obligación del Estado de poner todos los medios a su alcance para que las personas disfruten de sus derechos esenciales libres del temor y de la miseria. En el marco de una democracia, el Estado debe cumplir con ese objetivo sin sobrepasar el límite que constituyen los propios derechos humanos. Naturalmente, el Estado debe proteger a las personas de la delincuencia organizada y prevenir todo tipo de hechos violentos. Muchas veces, cuando el Estado falta a esta obligación, se generan contextos de inseguridad en los que se demandan o se recurre a políticas públicas que violan derechos humanos. Nos referimos a lo que comúnmente se denomina "mano dura". Estas acciones, además de ser ilegítimas, resultan

ineficaces. Está demostrado que, lejos de obtener mayor seguridad, lo que se consigue es dar una imagen falsa a la población de que se están tomando "medidas firmes" que solucionarán el problema. Por otro lado, estas medidas son profundamente discriminatorias, ya que suelen señalar erróneamente a un sector de la población como responsable de la inseguridad (las personas inmigrantes o menores de edad, por ejemplo) y pretenden cargar sobre él toda la coacción estatal. Por el contrario, las sociedades más seguras y menos violentas son aquellas en las que:

- se respetan con mayor plenitud los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de la sociedad;
- la riqueza se distribuye más equitativamente y hay menos diferencia entre ricos y pobres;
- hay mayor garantía de acceso a la educación, y
- existen políticas preventivas del delito y de readaptación social para quienes cumplen penas privativas de libertad.

(Santillana, 2007:66)

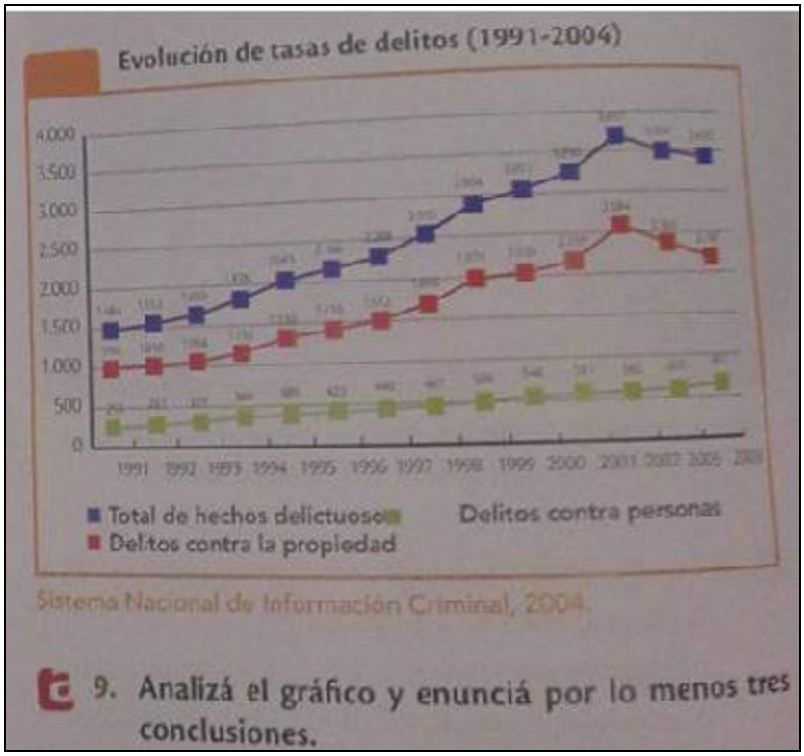
En primer lugar, en este fragmento (Figura n°44) vemos que se sostiene que las sociedades seguras son aquellas en las que se garantiza el cumplimiento de los derechos humanos. Afirmamos que esta definición inicial, privilegia la asociación seguridad-derechos por sobre el par (in)seguridad- delitos callejeros, propia del sentido común securitario, lo que supone asumir la seguridad como algo distinto a la ausencia de la delincuencia. A su vez, en continuidad con la forma de abordaje de la violencia policial en los libros de texto correspondientes a materias anteriores a la reforma educativa, podemos ver que desde la discursividad editorial se rechazan los reclamos de "mano dura" y las políticas públicas punitivas, debido a los efectos discriminadores y violentos que poseen sobre ciertos sectores de la población.

Asimismo, observamos que en estos párrafos se presenta de un modo particular el rol del Estado en la cuestión securitaria. Por un lado, se reconoce la obligación estatal de evitar el crimen organizado y otros hechos violentos y se señala que si no se cumple se generan mayores niveles de inseguridad. Y por el otro, en continuidad con lo señalado en el apartado anterior de este capítulo, se realiza un llamado de atención respecto a las políticas coactivas estatales destinadas a grupos poblacionales específicos, a las que caracteriza como ilegítimas e ineficaces. Así, en este fragmento se configura al Estado como doblemente responsable: de la inseguridad que se genera a partir del incumplimiento de una de sus funciones, la del control del crimen y la violencia, y de las políticas represivas llevadas a cabo por las fuerzas policiales, que aparecen como una respuesta errónea frente a los reclamos ciudadanos de mayor seguridad. Por último, en contraposición a las soluciones vinculadas con la "mano dura", observamos que se privilegian las estrategias de prevención y de readaptación social para el control del delito, al igual que en la matriz *el miedo a los otros* de la discursividad áulica.[172] Pero además, encontramos una semejanza con la matriz *los jóvenes como sujetos de derecho* de la discursividad áulica y con la discursividad normativa, en tanto vemos que se sostiene la importancia de la construcción de una sociedad más segura a partir del respeto de los derechos humanos y la reducción de la desigualdad social.

[172]Si bien hay una similitud en el tipo de intervenciones valoradas para lograr una sociedad más segura en estos enunciados de la discursividad editorial y en la matriz *el miedo a los otros* de la discursividad áulica queremos plantear una diferencia. En el caso de la primera la valoración de las estrategias de prevención y de readaptación social se articula con una definición de la seguridad en términos de derechos, mientras que en la segunda se sostiene exclusivamente desde una definición de la cuestión securitaria en términos de delitos.

A partir de lo expuesto, podemos ver que en este material se privilegia la definición de la (in)seguridad como sinónimo de acceso a derechos, pero a su vez se hace referencia a la problemática del delito y a posibles estrategias para su control. En relación con esta cuestión, en esta página del libro que nos encontramos analizando se incorpora un gráfico con una consigna en la que se les solicita a los estudiantes que elaboren conclusiones al respecto:

Figura n° 45: libro de texto de Derechos humanos y ciudadanía



(Santillana, 2007:66)

Podemos observar que en este caso (Figura n°45) se propone el análisis de un recurso estadístico, al igual que en los libros de texto que se proponían enseñar sobre la violencia institucional, analizados en el apartado anterior. En este libro, observamos que se les solicita a los estudiantes que analicen la evolución de la tasa de delitos, donde se ven con claridad tres elementos. En primer lugar, que la tasa de delitos comienza a descender, luego de un aumento sostenido durante las década de los noventa. En segundo lugar, que los delitos contra las personas son sumamente inferiores en relación a los delitos contra la propiedad. Y en tercer lugar, que los delitos contra la propiedad descienden en los últimos años, mientras que los

delitos contra las personas se mantienen estables. Si consideramos este gráfico como un recurso didáctico complementario del texto analizado en los párrafos anteriores, podemos inferir que se busca mostrar la reducción de los hechos delictivos denunciados, y en particular de los delitos contra la propiedad, en los primeros años del nuevo milenio, respecto a los niveles de la década anterior. Y que a su vez, se dejan abiertas las puertas para la reflexión acerca de cuál es la incidencia concreta de los delitos contra la propiedad y contra las personas sobre el total de hechos delictuosos. Asimismo, habilitaría a elaborar conclusiones acerca del diferente peso que tienen ambos delitos respecto del total y su diferente evolución a lo largo del tiempo. Pero especialmente, la incorporación de este gráfico refuerza la ambigüedad de la construcción de sentido que se realiza acerca del derecho a la seguridad. Por un lado, fortalece la asociación entre (in)seguridad y delitos, pero por el otro, entendemos que se propone su análisis a partir de lo señalado en el texto que se encuentra en la misma página, donde se promueve una explicación más amplia de la noción de seguridad. A partir de lo anterior, podemos sostener que esta actividad supone una exigencia cognitiva importante (Córdoba, 2012) en tanto se les solicita a los estudiantes que interpreten la información y propongan un análisis de los datos que se presentan en base al texto leído.

En otro libro de Santillana, en este caso de Política y ciudadanía, materia que surge tras la reforma curricular del 2007, en el capítulo *Los derechos humanos en democracia* aparece el siguiente texto:

> **La inseguridad de no ejercer derechos**
>
> La inseguridad es el problema que un alto porcentaje de los habitantes de nuestro país manifiesta como su principal preocupación. Los especialistas hablan de distintas dimensiones de la inseguridad. La inseguridad puede definirse como el temor extendido en una sociedad ocasionado por diversos motivos. En algunos contextos, la inseguridad se asoció con el temor a la persecución por motivos políticos (como sucedía durante la dictadura) o al desempleo (durante la última parte de la década de 1990).
>
> Ya desde hace unos años, cuando se habla de inseguridad se hace referencia al temor a ser víctima de un delito (robo, violación, homicidio, etc), que podría abatirse sobre cualquier persona en cualquier momento y lugar.
>
> El incremento del temor parece explicarse por el aumento del grado de violencia con el que se cometen muchos delitos.
>
> (Santillana, 2013:205)

De estos primeros párrafos queremos destacar que la (in)seguridad es entendida en términos de temor. Esta definición supone una intención de centrarse en la dimensión subjetiva de la cuestión securitaria y de mostrar que este temor se construyó en torno a problemáticas diversas a lo largo de la historia reciente de la Argentina, como la violencia por causas políticas o el desempleo. Es en este marco argumentativo que se señala que en los últimos años, en la población prima el temor a ser víctimas de delitos contra la persona y la propiedad. De este modo, se busca dejar en claro que la asociación entre (in)seguridad y delitos es propia de esta coyuntura histórica, cuestión que abordamos previamente en el análisis de la discursividad normativa. No obstante, al mismo tiempo reifica la comprensión de la (in)seguridad como sinónimo delito especialmente cuando, a modo de hipótesis, se correlaciona el aumento del temor en la población con el mayor grado de violencia con el que se cometen estos delitos.

Veamos entonces la continuación del texto donde se problematizan los efectos que tiene este temor ciudadano a ser víctima de un delito:

> A pesar de la situación descripta, se les exige a los gobiernos que tomen medidas como intensificar el control policial y aumentar las penas previstas en el Código Penal. Desde la perspectiva de los derechos humanos, los estudios sobre políticas penales señalan que no hay indicadores que demuestren que las penas más duras sean eficaces para prevenir el delito. El profesor e investigador de la Universidad de Río de Janeiro, Ignacio Cano, sostiene que, según la experiencia latinoamericana, no se comprueba que el endurecimiento de las penas baje la criminalidad. La mayoría de los delincuentes, cuando comete un crimen, no están pensando en la condena, se están jugando la vida, por eso la gravedad de la pena se torna irrelevante.
>
> Por otra parte, para garantizar la seguridad de la población es imprescindible que se respeten los principios del Estado de derecho, como la prohibición de la pena de muerte, de las torturas y de la violencia policial, y los procedimientos especiales en el caso de los menores de edad. Además, sostienen que el problema debe ser analizado desde distintas dimensiones teniendo en cuenta otras inseguridades, como el miedo al desempleo, el hambre y la falta de educación.
>
> (Santillana, 2013:205)

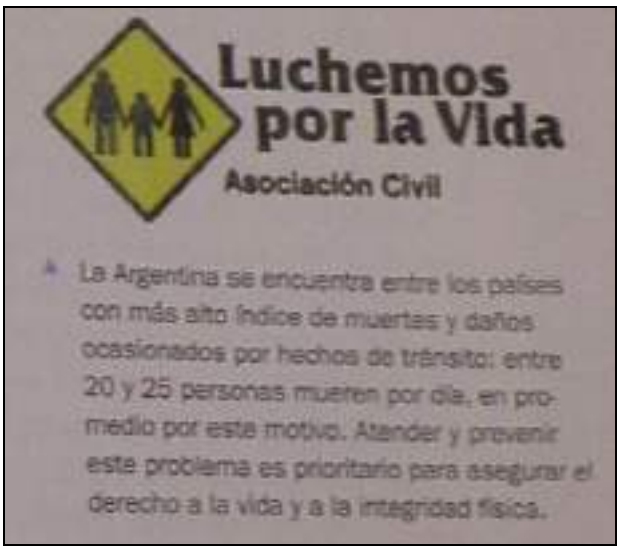
Nuevamente encontramos que desde la discursividad editorial se propone la enseñanza de la (in)seguridad tanto en términos de delito como de derecho. Del mismo modo que en el libro de texto que analizamos anteriormente, aparece desacreditada la exigencia de políticas de mano dura, tanto porque atentan contra los derechos de aquellos sobre los que se ejerce la política represiva, como por su ineficacia. Aunque a diferencia del libro anterior, donde predomina una mirada acerca de la (in)seguridad que se centra en el rol estatal, en este observamos que se le otorga un lugar protagónico a otro actor social: los delincuentes. En estos párrafos vemos que en

este conjunto de enunciados de la discursividad editorial, el delincuente lejos de ser el actor racional que pretenden disuadir las políticas de mano dura, es presentado como un actor que al delinquir pone en juego su vida y por ello no piensa en las consecuencias de sus hechos, lo que vuelve inútiles este tipo de estrategias punitivas. Dicha afirmación aparece sustentada en la referencia a la interpretación del investigador Ignacio Cano[173], al que se recurre en su rol de especialista, lo que a su vez reafirma que desde la discursividad editorial la academia es una voz valorada y es utilizada como parte de las estrategias expositivas y explicativas basadas en la argumentación razonada.

Asimismo, queremos destacar que en el último párrafo se vuelve sobre la problemática abierta en el argumento desarrollado anteriormente en el texto: en tanto la inseguridad asumió diferentes significados a lo largo de la historia, no es deseable asociar este significante únicamente al delito, y por eso se advierte sobre la importancia de identificar otras inseguridades en la sociedad actual, tales como el miedo al desempleo, el hambre y la falta de educación. Como vimos en el capítulo anterior, en el análisis de la matriz *los jóvenes como sujetos de derecho* de la discursividad áulica, en ocasiones el discurso pedagógico securitario desplaza su propuesta de la enseñanza de la cuestión securitaria en términos de delito y se centra en vulnerabilidades que afectan a los ciudadanos. Del mismo modo que sostuvimos anteriormente, afirmamos que esto supone entender a la seguridad como el acceso a derechos que garantizan que la población viva en condiciones dignas. Esta última cuestión se resalta en una de las imágenes que aparece al margen del texto analizado:

[173]Ignacio Cano es un sociólogo investigador en violencia urbana de la Universidad Estatal de Río de Janeiro. Dentro de dicha universidad a su vez se desempeña como coordinador del Laboratorio de Análisis de la Violencia. Ha publicado artículos académicos, libros y numerosos artículos de difusión masiva. Dentro de sus principales temas de investigación se encuentran las políticas de seguridad, las características de las fuerzas policiales y el racismo y la estigmatización en la persecución policial y judicial en Brasil.

Figura n° 46: libro de texto de Política y ciudadanía



(Santillana, 2013: 205)

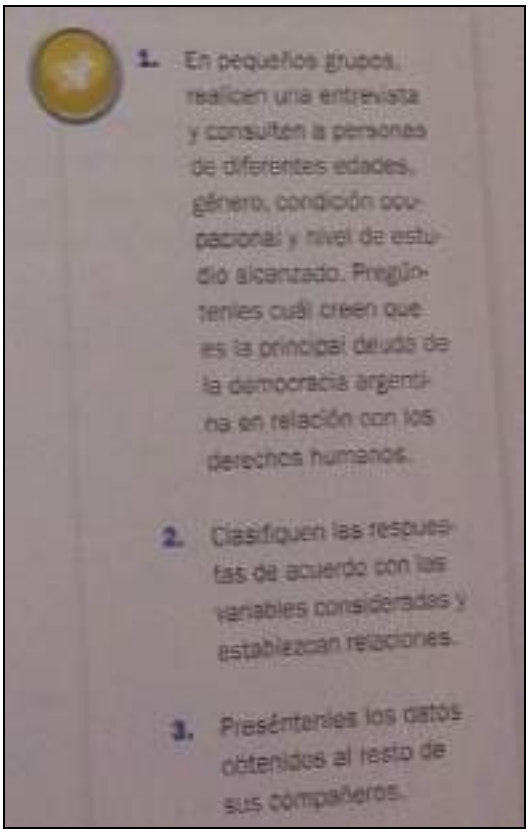
Entendemos que la selección del logotipo que pertenece a la asociación civil *Luchemos por la vida* y del texto que lo acompaña (Figura n°46), busca visibilizar los daños y muertes provocados a causa de hechos de tránsito. Sostenemos que la incorporación de este recuadro se realiza con la intención de reforzar lo señalado en el texto central: los delitos refieren a un tipo de (in)seguridad pero existen otros tipos de inseguridades que tienen consecuencias igualmente preocupantes. Asimismo, vemos que se recupera la definición de la cuestión securitaria en términos de derechos, en tanto en este recuadro se sostiene que los accidentes de tránsito privan a la población del derecho a la vida y a la integridad física. Por último, consideramos que la incorporación del logo y eslogan de la Asociación civil Luchemos por la vida[174], muestra una valorización del accionar de las organizaciones de la sociedad civil en relación a la defensa de derechos de la población. Como ya vimos, desde la discursividad editorial se promueve una crítica al accionar del Estado en relación a la cuestión securitaria y en contraposición se valorizan

[174]Luchemos por la Vida Asociación Civil es una organización no gubernamental, sin fines de lucro y de bien público, creada en 1990, cuyo propósito es prevenir los siniestros y accidentes de tránsito en Argentina. Luchemos por la Vida promueve la seguridad vial en todas sus áreas y focaliza su accionar en todo aquello que contribuya al comportamiento seguro en el sistema del tránsito, integrando la problemática a las demás áreas involucradas en ella. Como se puede ver en su página web, la motivación principal es sostenida por un ideal: que no mueran más personas en accidentes de tránsito que son evitables. La asociación se sostiene mayoritariamente con el aporte de voluntarios, de empresas privadas y por la remuneración de algunos servicios educativos que presta. Información disponible en: http://www.luchemos.org.ar/es/

las intervenciones de la sociedad civil, ya sea de la academia como de organizaciones cuyo objetivo es la defensa de distintos tipos de derechos.

Por último, entendemos que esta intención de desplazar la asociación entre (in)seguridad y delito del sentido común securitario, también se hace visible en la consigna de trabajo que se propone a los estudiantes. Como puede verse en la imagen que se encuentra debajo de este párrafo (Figura n°47) se les solicita que realicen una entrevista en la que se pregunte cual es la principal deuda de la democracia argentina en relación a los derechos humanos y que luego contrasten las respuestas obtenidas con las consideraciones presentadas en el texto "La inseguridad de no ejercer derechos", donde como vimos se hace referencia a la importancia del cumplimiento de los principios del Estado de derecho en las intervenciones contra el delito y a otros tipos de inseguridades vinculadas con la pérdida de derechos. Entendemos que se persigue que los estudiantes observen en qué medida los entrevistados reconocen una diversidad de derechos incumplidos y que elaboren conclusiones al respecto.

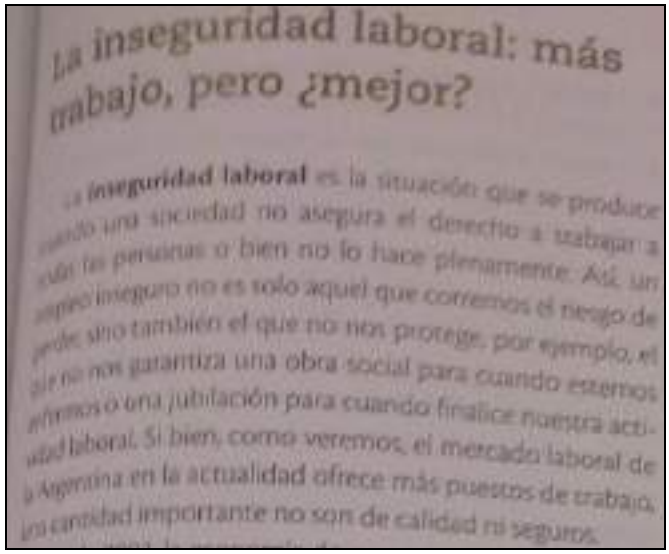
Figura n° 47: libro de texto de Política y ciudadanía



(Santillana, 2013: 205)

Atendiendo a lo anterior, en el libro *Educación cívica 2* de la editorial Santillana, también identificamos una intención de diversificar los significados asociados al significante inseguridad. Así, en el capítulo "Los problemas de la gente y la acción de gobierno", aparece un texto donde se problematiza la inseguridad laboral:

Figura n° 48: libro de texto de Educación cívica



La inseguridad laboral: más trabajo, pero ¿mejor?

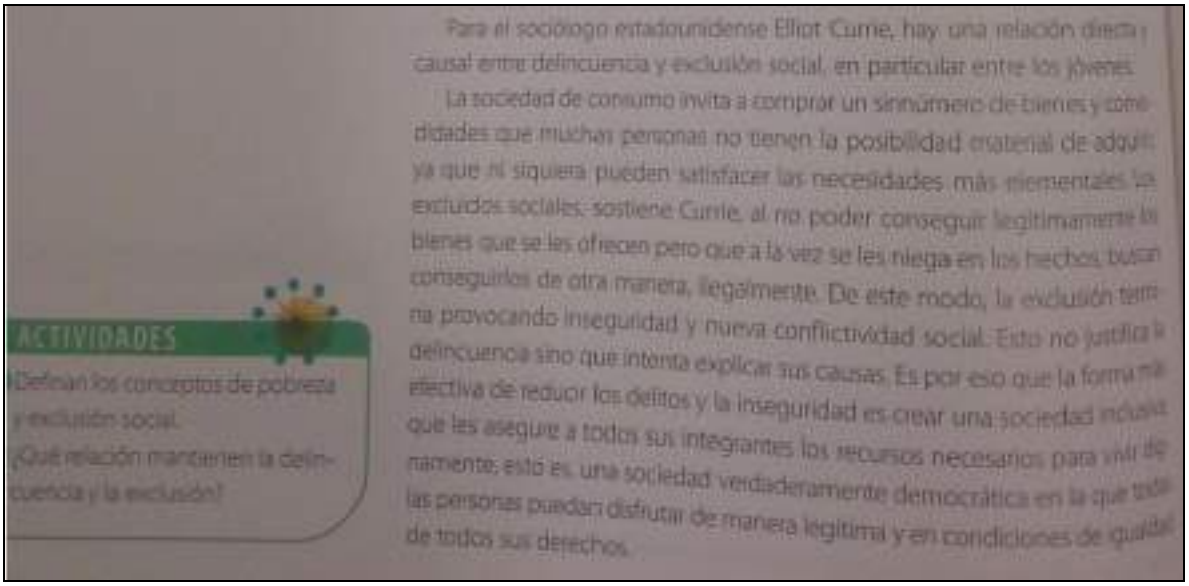
La **inseguridad laboral** es la situación que se produce cuando una sociedad no asegura el derecho a trabajar a todas las personas o bien no lo hace plenamente. Así, un empleo inseguro no es solo aquel que corremos el riesgo de perder, sino también el que no nos protege, por ejemplo, el que no nos garantiza una obra social para cuando estemos enfermos o una jubilación para cuando finalice nuestra actividad laboral. Si bien, como veremos, el mercado laboral de la Argentina en la actualidad ofrece más puestos de trabajo, una cantidad importante no son de calidad ni seguros.

(Santillana, 2008:104)

Podemos ver que en este caso (Figura n°48) desde la discursividad editorial se propone enseñar la seguridad asociada al derecho a trabajar, y se afirma que no alcanza con que los ciudadanos accedan a un puesto de trabajo, sino que este debe respetar las normativas legales para poder ser considerado seguro. Si consideramos la totalidad de esas otras "inseguridades" -esto es: aquellas no vinculadas a los delitos- mencionadas hasta el momento, a excepción de los accidentes de tránsito, las restantes pertenecen al ámbito de las protecciones sociales. El hambre, el desempleo, la falta de educación y el empleo informal son situaciones que ponen en evidencia la pérdida de derechos sociales. De este modo, entendemos que si bien desde la discursividad editorial se hace referencia al delito como uno de los elementos que definen la cuestión securitaria en la actualidad, hay una intención de mostrar que esta es solamente una de las problemáticas que hacen que la población se encuentre insegura. Y por ello, sostenemos que una de las especificidades de esta discursividad es que propone enseñar a los estudiantes que hay otras vulneraciones que impiden el acceso al derecho a la seguridad.

No obstante lo señalado, en otras producciones de las editoriales el delito tiene un mayor peso específico en la definición de la cuestión securitaria. Pese a que esto no es predominante en el conjunto de los materiales analizados, nos parece relevante mostrar el modo en que se construyen estas explicaciones. Veamos los argumentos que se despliegan en *Ciudadanía 3*, de la editorial SM:

Figura n° 49: libro de texto de Construcción de Ciudadanía



Para el sociólogo estadounidense Elliot Currie, hay una relación directa y causal entre delincuencia y exclusión social, en particular entre los jóvenes.

La sociedad de consumo invita a comprar un sinnúmero de bienes y comodidades que muchas personas no tienen la posibilidad material de adquirir, ya que ni siquiera pueden satisfacer las necesidades más elementales. Los excluidos sociales, sostiene Currie, al no poder conseguir legítimamente los bienes que se les ofrecen pero que a la vez se les niega en los hechos, buscan conseguirlos de otra manera, ilegalmente. De este modo, la exclusión termina provocando inseguridad y nueva conflictividad social. Esto no justifica la delincuencia sino que intenta explicar sus causas. Es por eso que la forma más efectiva de reducir los delitos y la inseguridad es crear una sociedad inclusiva que les asegure a todos sus integrantes los recursos necesarios para vivir dignamente; esto es, una sociedad verdaderamente democrática en la que todas las personas puedan disfrutar de manera legítima y en condiciones de igualdad de todos sus derechos.

ACTIVIDADES

¿Definan los conceptos de pobreza y exclusión social.

¿Qué relación mantienen la delincuencia y la exclusión?

(SM, 2012:124)

Estos párrafos (Figura n° 49) corresponden a un texto titulado "La exclusión social" que se encuentra en un capítulo cuyos temas son los derechos económicos, sociales y culturales. En este caso, sostenemos que se establece una relación directa entre la delincuencia, la exclusión social y los jóvenes tanto en el contenido del texto como en la consigna de la actividad, ubicada en un recuadro de bordes verdes en el margen inferior izquierdo de la Figura n°49. Como se ve en la imagen, se sigue al autor Elliot Currie[175], quién sostiene una perspectiva mertoniana[176], desde la cual señala que la distancia entre las expectativas de consumo de los excluidos y los medios

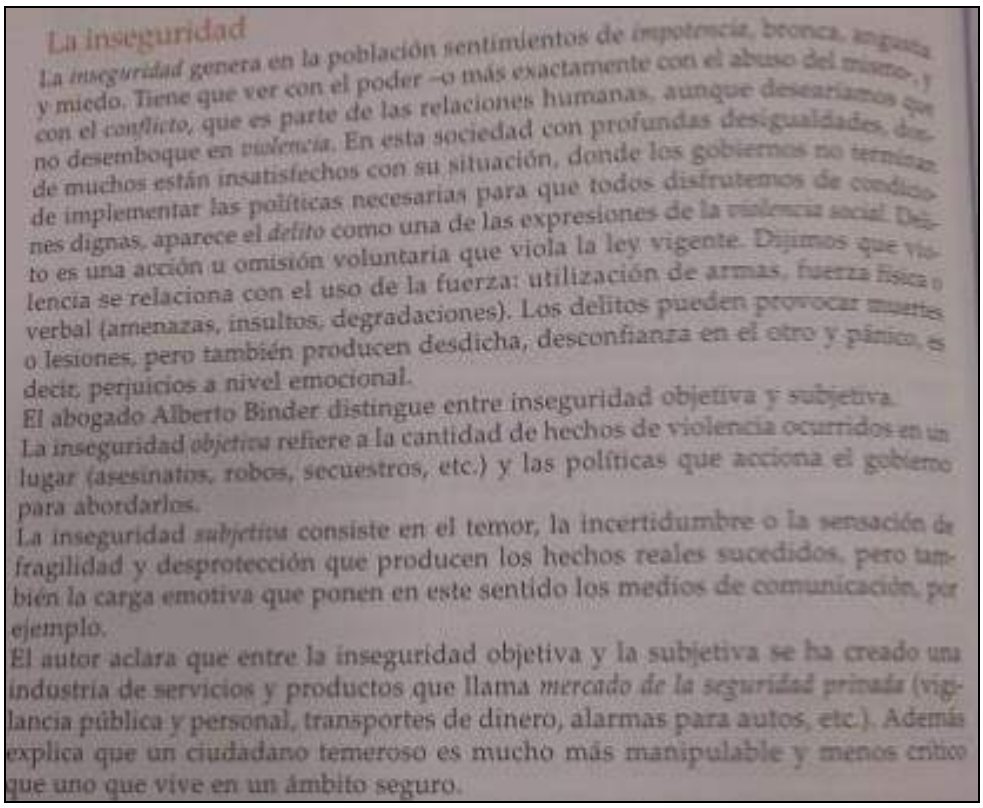
[175]Elliott Currie es un sociólogo y criminólogo estadounidense. Sus áreas de especialización son: Política de justicia penal de los Estados Unidos y otros países, causas de delitos violentos; contexto social de la delincuencia juvenil y la violencia, etiología del abuso de drogas y evaluación de políticas de drogas, la raza y la justicia penal. Desde su perspectiva las bases estructurales de la sociedad son las que explican los comportamientos delictivos.

[176]Abordamos las características del enfoque mertoniano en el capítulo anterior. Ver nota a pie de página N°78.

legítimos para satisfacerlas lleva a que estas personas adopten métodos ilegales para obtener aquellos bienes que desean. Así, vemos que se reifica la asociación entre (in)seguridad y pobreza y también que se considera a la inclusión, como el medio para evitar que se propague la inseguridad que es provocada por quienes están excluidos. Esto nos recuerda a lo analizado en el capítulo anterior, en tanto en la matriz *el miedo a los otros* de la discursividad áulica se propone que una de las soluciones a la cuestión securitaria es la inclusión social para prevenir el delito de los sectores populares. De este modo, a partir de esta secuencia argumental que se propone en el texto se desplaza la centralidad del cumplimiento de los derechos de toda la población como un fin en sí mismo, cuestión que se refuerza con lo solicitado en la consigna, donde se les pide que definan los conceptos de pobreza y exclusión social e identifiquen la relación que mantienen la delincuencia y la exclusión. Puede verse que a diferencia de otras propuestas de trabajo presentadas en las que se promovían actividades de cierta exigencia cognitiva, en este caso sólo se les exige comprensión lectora de la propuesta editorial.

Por otra parte, en el capítulo "Algunas manifestaciones de la violencia" del libro de *Educación cívica* de Maipué hay un énfasis en señalar los sentimientos que la cuestión securitaria genera en la población. Del mismo, vemos a continuación párrafos de un texto que habla sobre la inseguridad:

Figura n° 50: libro de texto de Educación cívica



La inseguridad

La *inseguridad* genera en la población sentimientos de *impotencia*, bronca, angustia y miedo. Tiene que ver con el poder –o más exactamente con el abuso del mismo– y con el *conflicto*, que es parte de las relaciones humanas, aunque desearíamos que no desemboque en *violencia*. En esta sociedad con profundas desigualdades, donde muchos están insatisfechos con su situación, donde los gobiernos no terminan de implementar las políticas necesarias para que todos disfrutemos de condiciones dignas, aparece el *delito* como una de las expresiones de la violencia social. Delito es una acción u omisión voluntaria que viola la ley vigente. Dijimos que violencia se relaciona con el uso de la fuerza: utilización de armas, fuerza física o verbal (amenazas, insultos, degradaciones). Los delitos pueden provocar muertes o lesiones, pero también producen desdicha, desconfianza en el otro y pánico, es decir, perjuicios a nivel emocional.

El abogado Alberto Binder distingue entre inseguridad objetiva y subjetiva.

La inseguridad *objetiva* refiere a la cantidad de hechos de violencia ocurridos en un lugar (asesinatos, robos, secuestros, etc.) y las políticas que acciona el gobierno para abordarlos.

La inseguridad *subjetiva* consiste en el temor, la incertidumbre o la sensación de fragilidad y desprotección que producen los hechos reales sucedidos, pero también la carga emotiva que ponen en este sentido los medios de comunicación, por ejemplo.

El autor aclara que entre la inseguridad objetiva y la subjetiva se ha creado una industria de servicios y productos que llama *mercado de la seguridad privada* (vigilancia pública y personal, transportes de dinero, alarmas para autos, etc.). Además explica que un ciudadano temeroso es mucho más manipulable y menos crítico que uno que vive en un ámbito seguro.

(Maipue, 2007:154)

En el texto (Figura n° 50) observamos que no se define conceptualmente la (in)seguridad sino su relación con los sentimientos que expresa la población (bronca, angustia y miedo) o con otros conceptos asociados como poder, violencia y conflicto, a los que se les asigna una connotación negativa. Como vimos a lo largo de esta tesis, los conceptos mencionados se reiteran en las diferentes discursividades, aunque con diferentes sentidos. En la discursividad normativa se asume la inevitabilidad de las relaciones de poder y al conflicto como una característica inherente, y a su vez deseable, del orden social en tanto permite la intervención de los ciudadanos en el espacio público para defender sus intereses y esto mismo ocurre, como veremos más adelante, en la discursividad ministerial. Del mismo modo, la violencia es otro significante asociado a la (in)seguridad en el discurso pedagógico securitario, aunque no siempre se la atribuye a los mismos sectores. Como vimos, en la matriz *el miedo a los otros* de la discursividad áulica se responsabiliza a los sectores populares del ejercicio de la violencia, como en el libro de texto que nos encontramos analizando. Pero en la matriz *los jóvenes como sujetos de derecho* de

esa misma discursividad y en la discursividad normativa, abordada en el capítulo uno, se hace hincapié en la violencia de los sectores dominantes.

No obstante la ausencia de una definición explícita, se señala a los delitos como una expresión de la desigualdad social, vinculando de este modo inseguridad con las ilegalidades cometidas por los sectores populares que no disfrutan de condiciones de vida dignas. Esto se refuerza con la incorporación de una voz experta, la de Alberto Binder[177] para explicar la distinción entre la inseguridad objetiva y subjetiva y de los efectos que ambas inseguridades producen de conjunto: el crecimiento del mercado de la seguridad privada y el incremento del temor de los ciudadanos que los vuelve más manipulables.

Este texto es acompañado de una viñeta del historietista Quino.[178] Entendemos que la selección de este recurso apunta a fortalecer la comprensión de estas consecuencias que tiene la inseguridad en la población:

[177]Alberto Binder es un abogado, especialista en derecho procesal penal. Es el fundador y director del Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales (INECIP), Miembro de la Asociación Argentina de Derecho Procesal y del Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal y Codirector de la revista "Sistemas Judiciales" del Centro de Estudios de Justicia de las Américas (CEJA). Ha sido asesor técnico en los procesos de reforma judicial en Argentina, Chile, Bolivia, Paraguay, Ecuador, Venezuela, Honduras, El Salvador, Guatemala, República Dominicana y otros países de América Latina y de organismos de cooperación internacional en temas de reforma judicial.

[178]Joaquín Salvador Lavado Tejón, conocido como Quino, fue un humorista gráfico e historietista argentino. Su obra más conocida es la tira cómica Mafalda, publicada entre 1964 y 1973. Los protagonistas de sus historietas suelen ser personas comunes, a veces en situaciones de la vida cotidiana y otras en escenas imaginarias. El humor de Quino hace un uso frecuente de la ironía para ahondar en la miseria y el absurdo de la condición humana. Así, hace al lector enfrentarse a la burocracia, los errores de la autoridad, las problemáticas de las instituciones y de las personas poco empáticas con las dificultades de los demás. Uno de sus recursos típicos es la reducción al absurdo de situaciones conocidas, como se evidencia en esta viñeta analizada.

Figura n° 51: libro de texto de Educación cívica

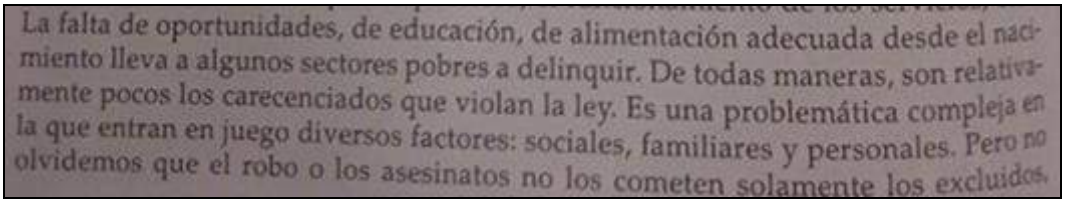
(Maipue, 2007:154)

Entendemos que la selección de este recurso (Figura n°51) apunta a fortalecer la comprensión de las consecuencias que puede tener la insistencia en una modalidad particular de abordar la inseguridad: una sociedad hiper-miedosa con individuos auto aislados. Cabe aclarar que la viñeta no refiere explícitamente a la cuestión securitaria, sino que es la editorial quién la selecciona para abordar esta temática. La intención es hacer referencia al miedo como uno de los principales sentimientos que produce la inseguridad. En los dibujos vemos que este miedo lleva a las personas a reducir su circulación por el espacio público, encerrándose en sus hogares y en sus propios temores. Vemos que el protagonista de la viñeta es un hombre de mediana edad, cuya vestimenta y posesiones (auto y vivienda) nos permite deducir que no se encuentra en una situación de vulnerabilidad económica. También puede identificarse, en el segundo cuadro, que su temor a circular por el espacio público no se encuentra vinculado con el delito, sino a la

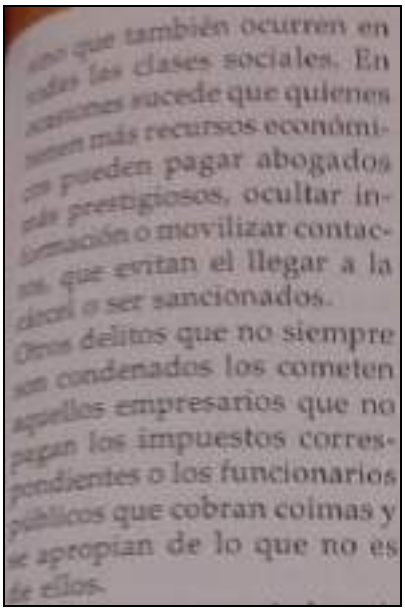
presencia de otros que por su vestimenta y actitud corporal le resultan amenazantes. Asimismo, en el tercer cuadro puede observarse una ilustración de la proliferación de los servicios vinculados con la seguridad privada, cuestión mencionada en el texto que analizamos anteriormente (Figura n°49). Así, entendemos que la editorial al seleccionar esta viñeta busca enseñar que la inseguridad es un problema que afecta a los sectores medios y altos, que los convierte en víctimas de sus propios temores. Considerando ambos elementos, el texto y la historieta, podemos inferir que la decisión editorial de incorporar este abordaje de la temática tiene que ver con la intención de reconocer que los delitos son una problemática central en la actualidad, pero también de advertir la inmovilización que generan estos miedos en los ciudadanos.

Ahora bien, pese a la reificación de la relación entre (in)seguridad y pobreza que se reitera a lo largo del texto, en este material aparece un elemento disruptivo: también se busca romper con el sentido común securitario que atribuye los delitos exclusivamente a los sectores excluidos socialmente, señalando que todas las clases sociales cometen delitos. En los párrafos que siguen a continuación (Figura n°52) se remarca la existencia de los llamados delitos de cuello blanco, tales como la evasión de impuestos o el cobro de coimas por parte de los funcionarios públicos. Como así también se explican los recursos diferenciales que poseen los sectores dominantes para evitar ser castigados o condenados con menos dureza por la comisión de dichos delitos[179]:

Figura n° 52: libro de texto de Educación cívica


La falta de oportunidades, de educación, de alimentación adecuada desde el nacimiento lleva a algunos sectores pobres a delinquir. De todas maneras, son relativamente pocos los carecenciados que violan la ley. Es una problemática compleja en la que entran en juego diversos factores: sociales, familiares y personales. Pero no olvidemos que el robo o los asesinatos no los cometen solamente los excluidos,

[179]Estas referencias nos resuenan a los aportes de Edwin Sutherland quién a fines de la década de los cuarenta, fue uno de los pioneros en analizar los delitos de los sectores dominantes. Con el concepto de "delito de cuello blanco", buscó dar cuenta de las prácticas ilegales llevadas a cabo por estos sectores en el marco de sus ámbitos profesionales, y la desigual persecución y castigo que reciben por parte del sistema penal y judicial, en relación a los delitos cometidos por los sectores populares (Sutherland, 1999). De este modo, Sutherland no sólo desplazó la asociación entre delito y pobreza, sino que también dio cuenta del modo en que la definición de qué se entiende por delincuencia, es indisociable del orden social que se sustenta relaciones de dominación.



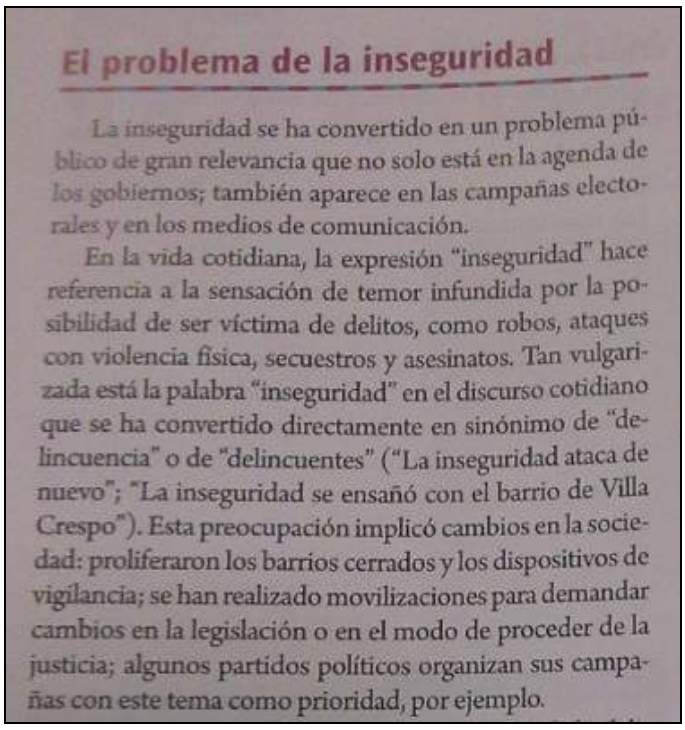
(Maipué, 2007: 154-155)

Nos parece pertinente señalar que este argumento, que veremos que también es propio de la discursividad ministerial que analizaremos en el siguiente capítulo, habilita a abrir el debate con los estudiantes respecto al modo en que tradicionalmente se presenta el problema de la (in)seguridad en la agenda pública política y mediática, donde los victimarios de los delitos casi siempre son los jóvenes de los sectores populares.

Hasta el momento vimos que en la discursividad editorial existe una heterogeneidad y por momentos ambigüedad, al definir la cuestión securitaria junto a sus causas y consecuencias. Como dimos cuenta en los materiales por lo general coexisten, con diferentes pesos específicos en cada caso, el par (in)seguridad- derechos con la asociación (in)seguridad-delitos. Pero en otros casos, como el que presentaremos a continuación hay una intención explícita de criticar la construcción del sentido común securitario que establece una sinonimia entre cuestión securitaria y delincuencia. Veamos entonces el modo en que en el libro *Política y ciudadanía* de Santillana[180], en el capítulo "Los derechos humanos y las deudas de la democracia" se propone la enseñanza del problema de la (in)seguridad:

[180]Como puede apreciarse en la referencia bibliográfica se trata de una edición anterior a la ya analizada.

Figura n° 53: libro de texto de Política y ciudadanía



El problema de la inseguridad

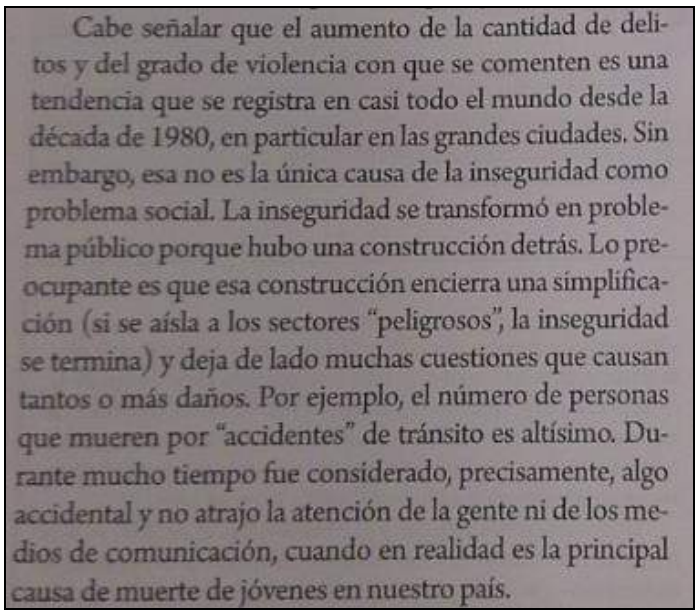
La inseguridad se ha convertido en un problema público de gran relevancia que no solo está en la agenda de los gobiernos; también aparece en las campañas electorales y en los medios de comunicación.

En la vida cotidiana, la expresión "inseguridad" hace referencia a la sensación de temor infundida por la posibilidad de ser víctima de delitos, como robos, ataques con violencia física, secuestros y asesinatos. Tan vulgarizada está la palabra "inseguridad" en el discurso cotidiano que se ha convertido directamente en sinónimo de "delincuencia" o de "delincuentes" ("La inseguridad ataca de nuevo"; "La inseguridad se ensañó con el barrio de Villa Crespo"). Esta preocupación implicó cambios en la sociedad: proliferaron los barrios cerrados y los dispositivos de vigilancia; se han realizado movilizaciones para demandar cambios en la legislación o en el modo de proceder de la justicia; algunos partidos políticos organizan sus campañas con este tema como prioridad, por ejemplo.

(Santillana, 2011:204)

En estos primeros párrafos, del mismo modo que en algunos materiales analizados anteriormente, se señalan los significantes que se asocian desde el sentido común con la expresión inseguridad y sus efectos sociales: los cambios en la organización y ocupación del espacio público, y la proliferación de demandas para reclamar cambios en la legislación y en los procedimientos judiciales. No obstante, aparece una cuestión novedosa: se señala que la inseguridad es identificada como un problema público no solamente por los ciudadanos, sino especialmente en la agenda política y mediática. En relación a esta última en particular, podemos ver una crítica al modo en que los medios de comunicación "vulgarizan" la expresión inseguridad al asociarla exclusivamente a la delincuencia. Para sostener este argumento observamos que a modo de ejemplo se incluyen oraciones que resuenan a titulares de noticias ("La inseguridad ataca de nuevo", "La inseguridad se ensañó con el barrio de Villa Crespo"). Atendiendo a lo anterior, en los párrafos siguientes la editorial sostiene que esta forma de ver el problema y sus efectos no responden a una asociación natural sino que es el fruto de una construcción social:

Figura n° 54: libro de texto de Política y ciudadanía



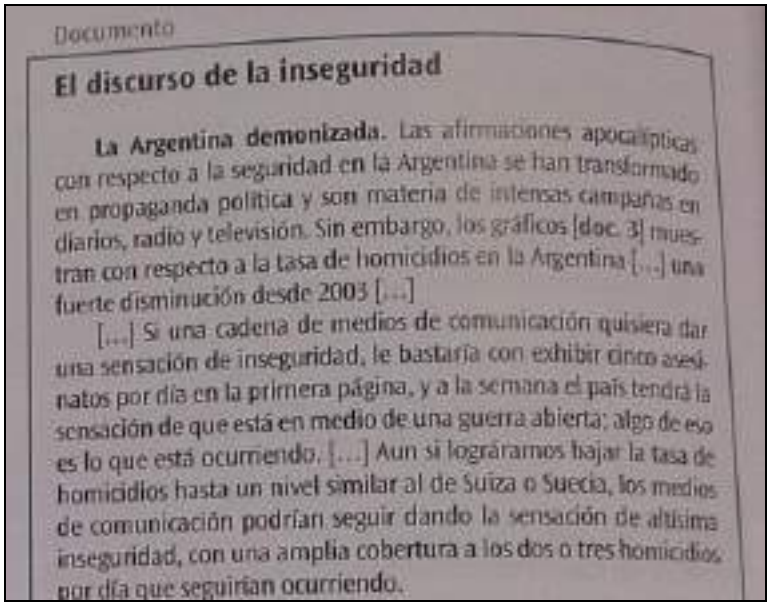
Cabe señalar que el aumento de la cantidad de delitos y del grado de violencia con que se cometen es una tendencia que se registra en casi todo el mundo desde la década de 1980, en particular en las grandes ciudades. Sin embargo, esa no es la única causa de la inseguridad como problema social. La inseguridad se transformó en problema público porque hubo una construcción detrás. Lo preocupante es que esa construcción encierra una simplificación (si se aísla a los sectores "peligrosos", la inseguridad se termina) y deja de lado muchas cuestiones que causan tantos o más daños. Por ejemplo, el número de personas que mueren por "accidentes" de tránsito es altísimo. Durante mucho tiempo fue considerado, precisamente, algo accidental y no atrajo la atención de la gente ni de los medios de comunicación, cuando en realidad es la principal causa de muerte de jóvenes en nuestro país.

(Santillana, 2011:204)

En este fragmento (Figura n° 54), se asume una posición crítica respecto a esta construcción, que asocia casi exclusivamente inseguridad al delito. Se afirma que pese a que efectivamente aumentó la cantidad de delitos en las últimas décadas, se simplifican las soluciones respecto a esta problemática, y se invisibilizan otras cuestiones que afectan con mayor letalidad a la población, como los accidentes de tránsito, cuestión que repite lo señalado en el análisis que realizamos previamente. Asimismo, como puede leerse, hay una intención de visibilizar que además del delito, hay otras vulnerabilidades que afectan a los jóvenes especialmente.

Como señalamos, esta crítica al modo en que se construyó la inseguridad como problema público supone un fuerte cuestionamiento al rol de los medios de comunicación. Veamos como aparece esta cuestión en un documento anexo al texto que estuvimos analizando:

Figura n° 55: libro de texto de Política y Ciudadanía



Documento

El discurso de la inseguridad

La Argentina demonizada. Las afirmaciones apocalípticas con respecto a la seguridad en la Argentina se han transformado en propaganda política y son materia de intensas campañas en diarios, radio y televisión. Sin embargo, los gráficos [doc. 3] muestran con respecto a la tasa de homicidios en la Argentina [...] una fuerte disminución desde 2003 [...]

[...] Si una cadena de medios de comunicación quisiera dar una sensación de inseguridad, le bastaría con exhibir cinco asesinatos por día en la primera página, y a la semana el país tendrá la sensación de que está en medio de una guerra abierta; algo de eso es lo que está ocurriendo. [...] Aun si lográramos bajar la tasa de homicidios hasta un nivel similar al de Suiza o Suecia, los medios de comunicación podrían seguir dando la sensación de altísima inseguridad, con una amplia cobertura a los dos o tres homicidios por día que seguirían ocurriendo.

(Santillana, 2011:204)

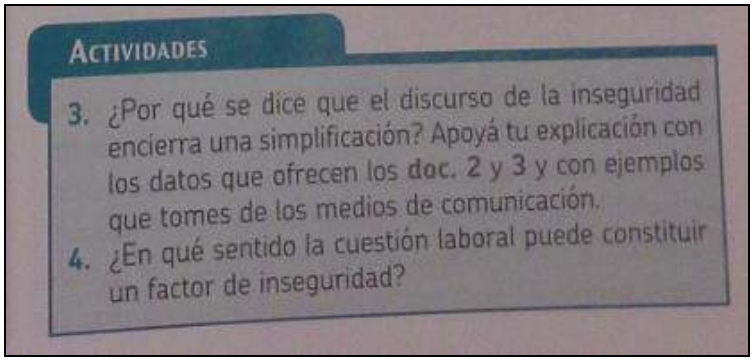
Este documento (Figura n° 55) es una síntesis de un artículo escrito por Alfredo Calcagno, reconocido abogado y economista, para el Instituto Argentino para el Desarrollo Económico (IADE). Puede verse que en el mismo se denuncia el rol de los medios en el incremento de la llamada sensación de inseguridad, que refiere a la percepción que poseen los ciudadanos respecto al nivel de inseguridad, al difundir de forma constante noticias que refieren a hechos delictivos para argumentar que se vive en una situación de "guerra" o "apocalíptica". Asimismo, la editorial agrega una referencia a un gráfico muy similar al que analizamos previamente, en el que se muestra el descenso de la tasa de homicidios desde el 2003 (Figura n°56), para cuestionar el modo en que los medios de comunicación contribuyen a la propagación de un discurso de la inseguridad que instala la cuestión del delito como una preocupación central en la sociedad argentina.

Figura n° 56: libro de texto de Política y Ciudadanía

(Santillana, 2011:204)

Así, entendemos que el discurso académico y los datos estadísticos se utilizan como recursos argumentativos para cuestionar el modo en que el discurso mediático construye a la inseguridad como problema público. En este sentido, en las actividades propuestas a los estudiantes se les solicita que problematicen el sentido común securitario a partir de las fuentes que se ofrecen en el libro de texto y de una búsqueda de ejemplos en los medios de comunicación (Figura n° 57). Sostenemos que se persigue que sean los propios estudiantes quiénes cuestionen los enunciados mediáticos y que a su vez amplíen su mirada respecto a qué otras problemáticas pueden considerarse vinculadas a la inseguridad, como podemos ver en la imagen que se encuentra a continuación:

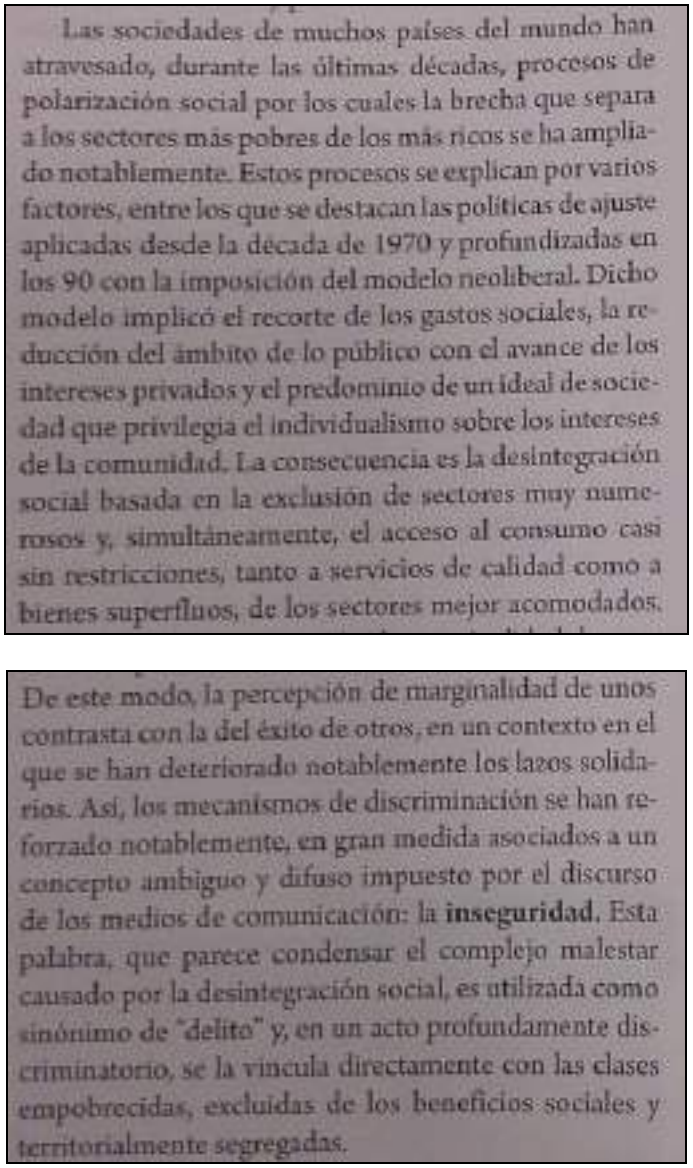
Figura n° 57: libro de texto de Política y ciudadanía



(Santillana, 2011: 205)

En relación con lo anterior, en el capítulo "Discriminación y violación de derechos" del libro de *Educación cívica 2* de Santillana, se explica que la construcción de la (in)seguridad como problema es el resultado del accionar de los medios de comunicación en una coyuntura histórica particular:

Figura n° 58: libro de texto de Educación cívica

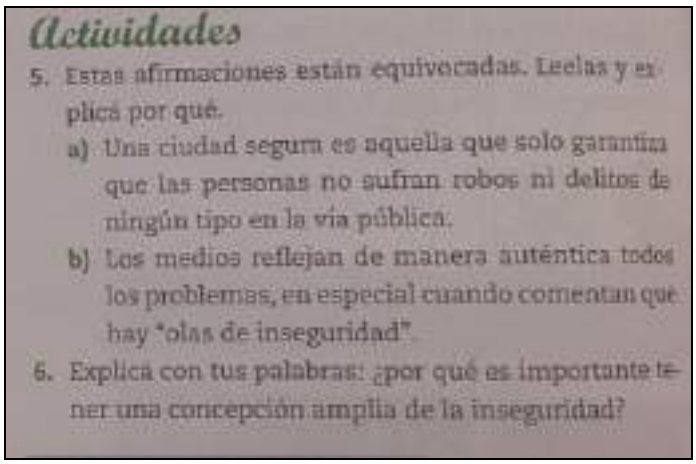


Las sociedades de muchos países del mundo han atravesado, durante las últimas décadas, procesos de polarización social por los cuales la brecha que separa a los sectores más pobres de los más ricos se ha ampliado notablemente. Estos procesos se explican por varios factores, entre los que se destacan las políticas de ajuste aplicadas desde la década de 1970 y profundizadas en los 90 con la imposición del modelo neoliberal. Dicho modelo implicó el recorte de los gastos sociales, la reducción del ámbito de lo público con el avance de los intereses privados y el predominio de un ideal de sociedad que privilegia el individualismo sobre los intereses de la comunidad. La consecuencia es la desintegración social basada en la exclusión de sectores muy numerosos y, simultáneamente, el acceso al consumo casi sin restricciones, tanto a servicios de calidad como a bienes superfluos, de los sectores mejor acomodados.

De este modo, la percepción de marginalidad de unos contrasta con la del éxito de otros, en un contexto en el que se han deteriorado notablemente los lazos solidarios. Así, los mecanismos de discriminación se han reforzado notablemente, en gran medida asociados a un concepto ambiguo y difuso impuesto por el discurso de los medios de comunicación: la **inseguridad**. Esta palabra, que parece condensar el complejo malestar causado por la desintegración social, es utilizada como sinónimo de "delito" y, en un acto profundamente discriminatorio, se la vincula directamente con las clases empobrecidas, excluidas de los beneficios sociales y territorialmente segregadas.

(Santillana, 2008: 104)

Figura n° 59: libro de texto de Educación cívica



Actividades

5. Estas afirmaciones están equivocadas. Leelas y explicá por qué.
   a) Una ciudad segura es aquella que solo garantiza que las personas no sufran robos ni delitos de ningún tipo en la vía pública.
   b) Los medios reflejan de manera auténtica todos los problemas, en especial cuando comentan que hay "olas de inseguridad".
6. Explica con tus palabras: ¿por qué es importante tener una concepción amplia de la inseguridad?

(Santillana, 2008: 104)

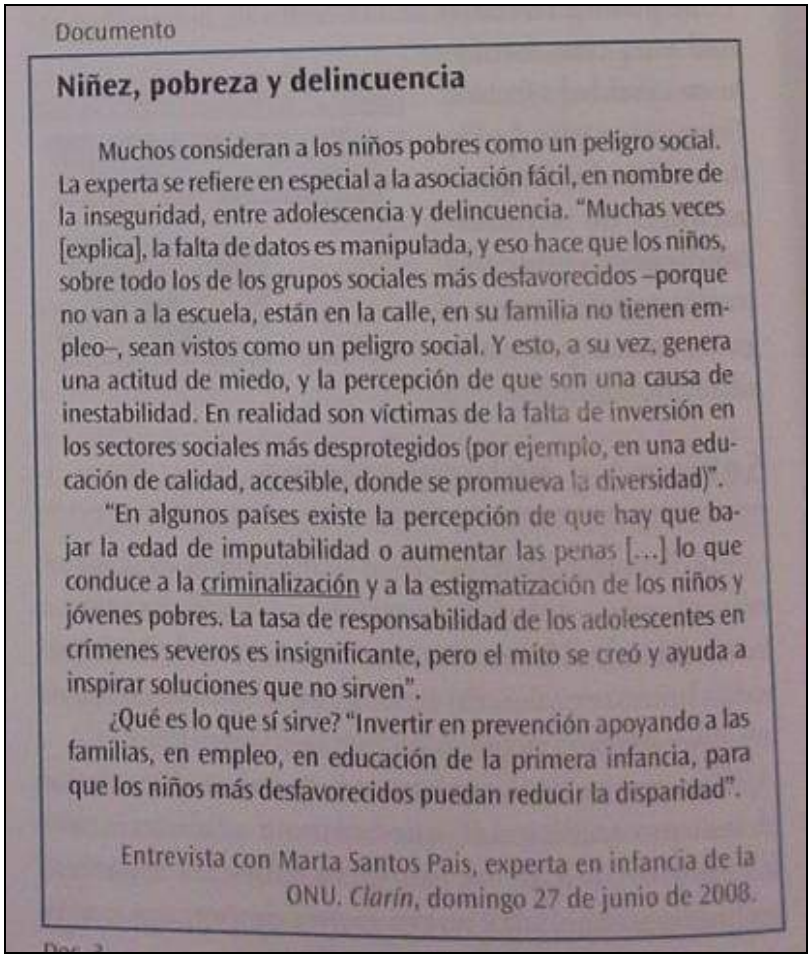
En primer lugar, queremos destacar que en este libro se buscar contextualizar históricamente la cuestión securitaria y por ello se hace referencia a las consecuencias de la implementación del modelo neoliberal, de un modo similar a lo analizado en relación a la discursividad normativa en el capítulo uno. Así, dentro de dichas consecuencias se destacan el incremento de la polarización social, el avance de los intereses privados por sobre los públicos y la ruptura de lazos sociales. Como vimos anteriormente, este diagnóstico en algunos libros de texto se utiliza para explicar los motivos por los que los sectores populares delinquen. Es decir, en otros materiales la exclusión social aparece como causa eficiente del delito contra las personas y la propiedad. Por el contrario, en estos párrafos (Figura n°58) podemos identificar que se sostiene que los medios de comunicación imponen una definición de la inseguridad asociada al delito y que esto tiene como efecto prácticas discriminatorias contra las clases empobrecidas. En otras palabras, desde algunos enunciados de la discursividad editorial, se sostiene que la inseguridad es un concepto impuesto por el discurso mediático que es discriminatorio en tanto se lo asocia a los delitos cometidos por las clases populares, lo que refuerza aún más la exclusión social y económica a la que son sometidos estos sectores.

En segundo lugar, respecto a la actividad presentada (Figura n°59), observamos que si bien se mantiene la intención de que los estudiantes cuestionen el discurso mediático y amplíen su mirada respecto a la cuestión securitaria, en ese caso no se sugiere que recurran a otras fuentes

para responder a las consignas por lo que entendemos que en términos de exigencia cognitiva sólo se espera la comprensión lectora.

A continuación, proponemos analizar el contenido del capítulo" Discriminación y violación de derechos", del libro *Política y Ciudadanía* de Santillana que trabajamos previamente. En este libro de texto se problematiza el modo en que opera esta asociación entre (in)seguridad y delito en la exclusión de los jóvenes de los sectores populares. A continuación, presentamos un recuadro que contiene un documento (Figura n° 60) y una imagen que se encuentra en la misma página (Figura n° 61) donde se aborda el tema "discriminación en relación a las clases sociales":

Figura n° 60: libro de texto de Política y ciudadanía



Documento

Niñez, pobreza y delincuencia

Muchos consideran a los niños pobres como un peligro social. La experta se refiere en especial a la asociación fácil, en nombre de la inseguridad, entre adolescencia y delincuencia. "Muchas veces [explica], la falta de datos es manipulada, y eso hace que los niños, sobre todo los de los grupos sociales más desfavorecidos –porque no van a la escuela, están en la calle, en su familia no tienen empleo–, sean vistos como un peligro social. Y esto, a su vez, genera una actitud de miedo, y la percepción de que son una causa de inestabilidad. En realidad son víctimas de la falta de inversión en los sectores sociales más desprotegidos (por ejemplo, en una educación de calidad, accesible, donde se promueva la diversidad)".

"En algunos países existe la percepción de que hay que bajar la edad de imputabilidad o aumentar las penas [...] lo que conduce a la criminalización y a la estigmatización de los niños y jóvenes pobres. La tasa de responsabilidad de los adolescentes en crímenes severos es insignificante, pero el mito se creó y ayuda a inspirar soluciones que no sirven".

¿Qué es lo que sí sirve? "Invertir en prevención apoyando a las familias, en empleo, en educación de la primera infancia, para que los niños más desfavorecidos puedan reducir la disparidad".

Entrevista con Marta Santos País, experta en infancia de la ONU. *Clarín*, domingo 27 de junio de 2008.

(Santillana, 2011: 218)

Figura n° 61: libro de texto de Política y ciudadanía

Los contrastes en las grandes ciudades son un fenómeno que se registra en todo el mundo.

(Santillana, 2011: 218)

El recuadro recoge fragmentos de una entrevista a una experta de las Naciones Unidas publicada en el diario Clarín (Figura n°59). En la misma se cuestiona la asociación propuesta en el título, indicando que, pese a que los niños de las clases populares son vistos como un peligro social, en realidad son ellos los que son víctimas de una sociedad que no garantiza sus derechos. La entrevistada, a su vez, hace hincapié en los efectos sociales que posee la vinculación entre niñez, pobreza y delito para esos mismos niños y sostiene que las soluciones que incrementan la criminalización y la estigmatización no resuelven la situación. En esta entrevista entonces, podemos ver como desde algunos enunciados de la discursividad editorial se busca desplazar lo que desde el sentido común securitario aparece como problema, la (in)seguridad, para visibilizar que la ausencia de derechos es una urgencia prioritaria que debe ser resuelta desde el Estado, en lugar de dedicarse a aumentar sus acciones punitivas. En este sentido, sostenemos que la imagen consolida esta interpretación. En ella (Figura n° 60) podemos ver, que desde esta trama argumentativa el principal problema no es la delincuencia sino la desigualdad social, especialmente en las grandes ciudades, donde coexisten personas que viven en condiciones de vida muy precarias con otras que sí pueden acceder a sus derechos.

Esta vinculación entre (in)seguridad y exclusión social, es recuperada en otro capítulo del libro *Educación cívica 2* de Santillana, titulado "Los problemas de la gente y la acción de

gobierno". Al final del mismo se incluye una entrevista a Loïc Wacquant[181] acerca de la marginalidad en las sociedades actuales. En la misma el autor explica los modos que asume la exclusión en diferentes contextos históricos y geográficos y se centra en el papel que cumple el Estado en la ampliación y/o reducción de situaciones de marginalidad social. Analizaremos el siguiente fragmento en tanto se vincula con el nudo problemático que nos encontramos desarrollando:

> **¿Qué papel juega el Estado en estos cambios?**
> -Es fundamental. Tenemos una política estatal que por dos lados aumenta y difunde la inseguridad social. Por el lado de la desregulación económica y por el lado de la restricción de los programas de protección social. Esa turbulencia y esos desórdenes sociales (…) hay que contenerlos de alguna manera particular.
> **¿Se los contiene desplegando el Estado Penal?**
> -La paradoja es que el despliegue de la policía, de la justicia criminal, de las cárceles es una respuesta que da el Estado a la inseguridad social que las políticas públicas crearon al desregular la economía y reducir la protección social. Por eso es algo que se ve en el mundo entero (...)
>
> (Santillana, 2008: 108,109)

En esta parte de la entrevista, se sintetiza la postura del autor acerca de la relación entre inseguridad y Estado. Sostiene que este último es responsable de la exclusión, al generar inseguridad social a partir de políticas económicas que reducen las protecciones sociales, pero también al contener a esta misma población excluida a través del incremento de las estrategias punitivas, dando lugar a lo que denomina Estado penal. Entendemos que con la incorporación de esta entrevista, se buscar reforzar la comprensión acerca del modo en que ambos tipos de inseguridades, las sociales y la asociada al delito, operan de forma conjunta en la exclusión de los sectores populares.

A modo de cierre, queremos recapitular algunas de las principales características que asume la propuesta de enseñanza del problema de la (in)seguridad en la discursividad editorial. En primer lugar, en el análisis de los libros de texto detectamos que no hay homogeneidad en la

[181]Loïc Wacquant es un sociólogo francés especializado en sociología urbana, pobreza urbana, desigualdad racial, cuerpo, etnografía y teoría social. Wacquant es actualmente Profesor de Sociología e Investigador Asociado en el Earl Warren Legal Institute, Universidad de California, Berkeley, donde es también afiliado al Programa en Antropología Médica y el Centro para la Etnografía Urbana, e Investigador en el Centre de sociologie européenne en París. Wacquant ha publicado numerosos artículos en revistas de sociología, antropología, estudios urbanos, filosofía y teoría social. Es también co-fundador y editor de la revista interdisciplinaria Ethnography, así como colaborador de Le Monde Diplomatique. Sus investigaciones principales han sido realizadas en guetos de Chicago, en suburbios de París, y en prisiones de los Estados Unidos y Brasil.

definición de la cuestión securitaria. En buena parte de los materiales se hace referencia a la seguridad como derecho y la falta de acceso al mismo de un porcentaje significativo de la población, pero en otros se privilegia una definición de la (in)seguridad en términos de delito. Incluso en ocasiones observamos una ambigüedad en la que se combinan ambas definiciones. Mientras que en otros casos, para poder definir las problemáticas vinculadas con la cuestión securitaria se recurre a una crítica al modo en que se la define desde el sentido común mediático.

En segundo lugar, podemos reconocer que en la discursividad editorial aparece como principal causa de la (in)seguridad la exclusión social. Aunque como vimos, este concepto no asume siempre el mismo significado. En algunas ocasiones la exclusión social aparece como la causa eficiente del delito y por lo tanto de la inseguridad, mientras que en otras refiere a la pérdida de derechos de la población, y en particular de los sectores populares, que genera situaciones de vulnerabilidad.

En tercer lugar, en la discursividad editorial también se señalan las consecuencias de la cuestión securitaria. En muchos de los materiales analizados la exclusión social además de causa, aparece como consecuencia del modo en que se define y se actúa sobre la (in)seguridad. En este sentido, vimos que se señala que la discriminación, las políticas represivas y la invisibilización de otras inseguridades refuerzan la exclusión socioeconómica de los sectores populares. Mientras que en otros, se hace hincapié en los temores que genera la cuestión securitaria en la población y en cómo esto impacta en la ciudadanía.

En cuarto lugar, vimos que en la discursividad editorial hay una importante crítica al Estado y a los medios de comunicación por el modo en que actúan en relación a la cuestión securitaria. En contraposición, reconocimos una valoración de la academia y organizaciones de la sociedad civil en tanto voces expertas que son utilizadas para cuestionar el accionar de los actores señalados. Entendemos que en los libros de texto analizados se hace presente la figura del experto como voz legítima para definir un problema público, en este caso la (in)seguridad y sus posibles soluciones. Para poder definir esta figura, seguimos a Neiburg y Plotkin (2004) y a Morresi y Vommaro (2011), quienes sostienen que si bien no existe una diferenciación tajante entre los llamados expertos y los académicos, los primeros se caracterizan por tener una marcada influencia en la definición de los problemas de la agenda pública. La intervención de los expertos es a partir de la construcción de una narrativa dónde se define una particular forma de abordar lo que se identifica como problema y su difusión en múltiples espacios públicos como

organizaciones de la sociedad civil, universidades y otras instituciones académicas, medios de comunicación, manifestaciones, entre otros. De este modo, los expertos, quiénes en algún momento de su carrera tienen una participación directa en la implementación de soluciones a los problemas públicos ya sea como funcionarios o asesores de gobierno, se caracterizan por producir una oferta de saber con una "utilidad práctica". Estos saberes buscan disputar el consenso existente hasta el momento en torno a una situación que se entiende como problemática y para que ello ocurra, es imprescindible que previamente circulen en diferentes soportes que permitan su comunicación a variados destinatarios, como en este caso los libros de texto escolares dirigidos a los estudiantes del nivel medio.[182]

En quinto y último lugar, no sólo analizamos lo que en el campo de la investigación de libros de texto se conoce como función ideológica, sino que abordamos también las funciones instrumentales y documentales presentes en los materiales, para indagar el nivel de criticidad que se promueve en los estudiantes (Choppin, 2004) . En relación a ello, entendemos que la mayor parte de las actividades promueven el desarrollo de capacidades cognitivas que suponen un rol activo de los jóvenes, en tanto se les solicita que construyan información, la analicen, argumenten y relacionen autónomamente conjuntos de variables. También afirmamos que se ofrece una variedad de recursos didácticos que contienen fuentes de información diversas que les permiten ampliar su capacidad de analizar la (in)seguridad en tanto problema.

En el próximo capítulo, abordaremos el modo en que el Ministerio de Seguridad propone la enseñanza de la cuestión securitaria en el nivel secundario. Así, analizaremos la especificidad de la última discursividad que da lugar al discurso pedagógico securitario en la Provincia de Buenos Aires, pero también indagaremos en las continuidades y rupturas que mantiene con los enunciados de las restantes discursividades ya analizadas.

[182]Esto provoca que, como señalan Caravaca, Daniel y Plotkin (2018), las fronteras entre el saber experto y el lego sean más difusas de lo que parecen a simple vista, y que más que analizar cómo se difunde el saber experto a públicos no especialistas, es más fructífero indagar el modo en que se construyen las explicaciones a los problemas en cada una de las apropiaciones, interpretaciones y redefiniciones que se realizan de sus enunciados, como buscamos hacerlo en nuestro análisis del mercado editorial para el nivel secundario.

V. CAPÍTULO 4: EL MINISTERIO DE SEGURIDAD COMO COPRODUCTOR DEL DISCURSO PEDAGÓGICO SECURITARIO

a) Dos prioridades en la agenda del Ministerio de Seguridad: el control político de las fuerzas de seguridad y la participación comunitaria

En los capítulos anteriores abordamos las discursividades de una serie coproductores de aquello que denominamos discurso pedagógico securitario. Para ello analizamos los enunciados producidos por la Dirección General de Cultura y Educación, por los estudiantes y docentes, a través de una serie de trabajos realizados para el *Programa Jóvenes y Memoria* y por el mercado editorial. Como ya señalamos, la aparición de la (in)seguridad como problema en todos estos materiales es sintomática de una coyuntura particular caracterizada por la amplia resonancia social de la cuestión securitaria y por múltiples cambios en la política educativa. Esto último es fundamental, en tanto en el nivel secundario, como parte del proceso de reforma curricular que se encara a partir del 2006, se reformulan los contenidos a enseñar a los ciudadanos que transitan sus aulas.

Pues bien, en el análisis de las discursividades mencionadas explicamos que el modo en que se define la (in)seguridad asume características particulares en cada caso. Pero en líneas generales, vimos que en todas las discursividades confluyen dos cuestiones. En primer lugar, identificamos un fuerte énfasis en pensar a los estudiantes como ciudadanos activos, que deben problematizar y/o actuar en el mundo que los rodea. En segundo lugar, encontramos una construcción del problema de la (in)seguridad que se vincula estrechamente con esta mirada sobre los jóvenes. En este sentido, señalamos que la (in)seguridad aparece como una problemática que les concierne especialmente, en tanto se reconoce que los jóvenes son los principales destinatarios de la coacción estatal que tradicionalmente se lleva a cabo en respuesta a este problema. Pero también, los jóvenes son convocados a construirse en ciudadanos críticos respecto al modo en los medios de comunicación, los funcionarios políticos y las propias agencias del Estado construyen aquello que se entiende por cuestión securitaria. Como vimos, esto supone un distanciamiento con el modo en que se anuda este vínculo entre jóvenes e (in)seguridad en el sentido común securitario. Así, afirmamos que se produce un desplazamiento: en lugar de señalar a los jóvenes como victimarios, en la mayor parte de los enunciados

analizados se los identifica como víctimas y/o como agentes que tienen la potencialidad de intervenir en la resolución de la cuestión securitaria. No obstante, es importante recordar que también analizamos materiales que sí mostraban una continuidad con la definición de la (in)seguridad en términos de la asociación delito-pobreza y con el señalamiento de los jóvenes de los sectores populares como responsables de los delitos cometidos en la vía pública, cuestión sobre la que volveremos más adelante, en las conclusiones de esta tesis.

Ahora bien, en este último capítulo analizaremos una serie de materiales educativos que el Ministerio de Seguridad de la Nación produjo para docentes y estudiantes del nivel medio. Específicamente, trabajaremos con una serie de cuadernos publicados en el marco de un programa denominado *Pensar y hacer la seguridad con las escuelas y con los barrios*. Dicho análisis se complementará con el trabajo sobre los materiales didácticos de un curso del Programa Nacional de Formación Permanente (en adelante PNFP)[183], que fue realizado en el marco del primer programa, en articulación con el Ministerio de Educación de la Nación. Asimismo, en tanto antecedente de los materiales creados para el nivel secundario, abordaremos dos producciones pedagógicas desarrolladas por el Ministerio de Seguridad cuyos destinatarios son las Mesas Barriales de Participación Comunitaria en Seguridad y los institutos de formación que dictan la carrera Licenciatura en Seguridad Ciudadana. A su vez, realizamos dos entrevistas a funcionarios que formaron parte del área de formación del Ministerio de Seguridad de la Nación, para dar cuenta del contexto de surgimiento y características de la implementación de estas propuestas.

Antes de comenzar con el abordaje de estos materiales, creemos necesario recuperar algunas cuestiones acerca del contexto de creación del Ministerio de Seguridad y el modo en que definió y se propuso actuar sobre la cuestión securitaria. En este sentido, recordemos que como señalamos en la introducción, el Ministerio de Seguridad emerge en diciembre de 2010[184], poco tiempo después de dos hechos en los que se cuestionó fuertemente el accionar policial: el

[183]El Programa Nacional de Formación Permanente, aprobado por Resolución del CFE Nº201/13 y refrendado en acuerdo paritario, convoca al Ministerio de Educación de la Nación, al Consejo Federal de Educación y las centrales sindicales a corresponsabilizarse en una propuesta de formación colectiva para la docencia argentina. En este marco, se definieron dos componentes de trabajo desarrollados de forma complementaria. Un primer componente se desarrolla en las escuelas, para abordar cuestiones de carácter institucional. Mientras que el segundo busca fortalecer la formación del personal educativo. En este sentido se proponen trayectos formativos, a ser desarrollados de manera virtual o presencial para los distintos puestos de trabajo y/o nuevos roles, disciplinas, niveles y modalidades. Este curso corresponde al último componente mencionado.

[184]Como señalamos en la introducción, previamente el gobierno de la seguridad se encontraba bajo la órbita del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

asesinato de Mariano Ferreyra y el desalojo violento del Parque Indoamericano. En el primer caso, como resultado de la complicidad policial con la burocracia sindical un joven militante fue asesinado, mientras que en el segundo perdieron la vida tres personas, dos a causa de la represión de las fuerzas de seguridad (Perelman, 2011; Zapata, 2013).

Siguiendo a Fiuza (2018), podemos decir que a partir de la creación del Ministerio de Seguridad en el 2010 se consolida una novedosa discursividad estatal en torno a la cuestión securitaria, que se caracteriza por un fuerte hincapié en comprender a la seguridad como un derecho de toda la población a ser garantizado por el Estado, lo que supuso una fuerte desestabilización del sentido securitario dominante. No obstante, la autora advierte que el paradigma de seguridad democrática que se construye desde el Ministerio de Seguridad también realiza una asociación entre seguridad y delito, propia de la tradicional agenda pública securitaria política y mediática, y que en consecuencia se promueve una persecución de los delitos de los sectores populares. En este sentido, Saín (2012), quién analiza los primeros años de la gestión del Ministerio de Seguridad, señala que el énfasis puesto en una serie de operativos llevados a cabo por las fuerzas de seguridad, supuso el control territorial y poblacional en barriadas pobres, que permitió revitalizar la asociación entre seguridad y policiamiento. Asimismo, el autor sostiene que desde el Ministerio de Seguridad no se realizaron cambios orgánicos en las fuerzas policiales, y que no se construyó una planta de funcionarios civiles especializados en el gobierno de la seguridad de forma permanente. También, critica la ausencia de cohesión en la estructura de gestión de la cartera ministerial.

Sin dejar de tener en cuenta lo anterior, Fiuza (2018) resalta la incorporación de tres elementos novedosos en la definición ministerial de la (in)seguridad que la alejan del discurso hegemónico securitario: los delitos de las fuerzas de seguridad, la violencia de género y el crimen organizado, reduciendo el peso que ocupan los delitos de las clases populares en las políticas securitarias. Este distanciamiento del modo privilegiado en que desde el campo mediático y político la (in)seguridad se había vuelto un eje central en la agenda pública vinculada al delito de los sectores populares, comienza a hacerse evidente desde los primeros pronunciamientos que acompañaron la creación del Ministerio de Seguridad. En estos se dejó en claro que la construcción de la seguridad democrática suponía la voluntad de avanzar en el gobierno político de las fuerzas de seguridad y de profundizar las respuestas no violentas frente a la conflictividad social. La elección de los funcionarios que iban a estar a cargo de dicha cartera fue consonante

con estas intenciones. Así, el gobierno nacional nombró como ministra a Nilda Garré[185], quien venía de realizar una gestión orientada a la conducción política de las fuerzas armadas en el Ministerio de Defensa. A la vez, su equipo estuvo compuesto por funcionarios que habían acompañado a Garré en su gestión en la cartera de Defensa, como también, de otros profesionales de importante trayectoria en organismos de derechos humanos. Entre ellos se destacaron miembros del Centro de Estudios Legales y sociales (CELS)[186] y Cristina Caamaño, quien fue fiscal en el caso de Mariano Ferreyra (Fiuza, 2018).

Así, a pocos días de la asunción a su cargo, Nilda Garré señaló que entre las prioridades del Ministerio de Seguridad de la Nación se ubicaban: (i) la conducción política de las fuerzas de seguridad; (ii) la reforma de los programas de formación; (iii) el derecho a la seguridad ciudadana sin ir por ello en detrimento de otras garantías constitucionales; (iv) el combate contra el crimen organizado y los delitos complejos; (v) la mejora de las condiciones laborales de las fuerzas de seguridad (*Página/12*, 19/12/10).

Del conjunto de políticas securitarias que se llevaron a cabo para el cumplimiento de los objetivos señalados, recuperaremos brevemente sólo dos, en tanto son trabajadas en profundidad en los materiales pedagógicos que nos proponemos analizar en este capítulo. En primer lugar, describiremos las acciones destinadas a fortalecer el control político de las fuerzas de seguridad. En segundo lugar, indagaremos en la creación de instancias específicas de participación comunitaria de las organizaciones sociales y políticas barriales, que buscan la prevención del

[185]Nilda Garré es una política argentina de una trayectoria vinculada al peronismo de izquierda y a la lucha por los derechos humanos. En los años setenta fue parte de la organización "Montoneros" y en el año 1983, con la recuperación de la democracia, participó de la Comisión Investigadora del Centro Legales y Sociales en el caso Cambiaso-Pereyra Rossi, por el secuestro, tortura y asesinato de dos jóvenes durante la dictadura militar, el cual conllevó al procesamiento de Luis Patti, ex subcomisario. Patti fue elegido diputado nacional en 2005, pero la Cámara de Diputados resolvió que no debía asumir y le privó de sus fueros parlamentarios en razón de las acusaciones que pesaban contra él por delitos de lesa humanidad. Luego de varios procesos judiciales, en 2011 fue condenado a prisión perpetua e inhabilitación perpetua. Asimismo, Garré, antes desempeñarse como Ministra de Defensa y luego de Seguridad fue diputada nacional en varias ocasiones (1973-1976; 1993-1997; 1997-2001; 2001-2005).

[186]El Centro de Estudios Legales y Sociales es un organismo de derechos humanos argentino creado en 1979, durante la última dictadura militar, que promueve la protección de los derechos y su ejercicio efectivo, la justicia y la inclusión social, a nivel nacional e internacional. Sus principales áreas de trabajo son: la memoria, la verdad y la justicia por los crímenes cometidos en el marco del terrorismo de Estado; la violencia institucional y las políticas de encarcelamiento como ámbitos de violación de los derechos humanos; la inclusión social y los derechos económicos sociales y culturales, en especial en lo relacionado con el acceso a la tierra y a un hábitat digno; las políticas públicas en materia de salud mental; las reformas del sistema de justicia, los derechos de las personas migrantes, los derechos sexuales y reproductivos, y la libertad de expresión. Información disponible en : https://www.cels.org.ar/web/

delito, pero también el control de las fuerzas de seguridad (Ayos, 2013; Fiuza, 2018). Detengámonos en cada una de ellas.

Respecto a la primera cuestión, aparece como una prioridad en el discurso ministerial, intervenir sobre las consecuencias del delegacionismo civil[187], es decir sobre la participación de las fuerzas de seguridad en entramados delictivos y la violencia institucional sobre las clases populares. En este sentido, desde el Ministerio de Seguridad las fuerzas de seguridad son vistas no sólo como un agente que se ocupa de garantizar la seguridad, sino también como un actor cuyas prácticas se deben revisar. De acuerdo a Saín (2012) durante los primeros meses de gestión se sucedieron intensas "purgas" a partir de las cuales se relevaron a 36 de los 53 comisarios de la Policía Federal de la Capital Federal. Poco tiempo después se publicó un documento denominado *El Modelo de Seguridad Argentino*, en el que se presentaron los lineamientos para el gobierno de la seguridad en términos democráticos.[188] A su vez, se impulsaron varios operativos de seguridad territoriales coordinados por el Ministerio de los que participaron distintas fuerzas de seguridad que apuntaron a reforzar la presencia de efectivos en las calles de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el conurbano bonaerense.[189] Por último, queremos destacar que el Ministerio de Seguridad llevó a cabo una serie de políticas públicas, destinadas a fortalecer la profesionalización del personal de las fuerzas policiales.[190]

[187]Se entiende por delegacionismo civil la ausencia de control político sobre las fuerzas de seguridad lo que tiene como contracara su autogobierno (Saín, 1994).

[188]Como parte de este plan, se implementaron la sistematización y supervisión de la información del personal, la intervención del Ministerio en todo acto de designación o remoción de altos cargos en puestos de conducción de las fuerzas de seguridad federales; la modernización de los mecanismos de designación y de ascenso en función de "la idoneidad profesional y el respeto por los derechos ciudadanos" (MSN, 2011a:44), como también el control de las convocatorias de personal retirado para garantizar la pertinencia "profesional y ética" y evitar que se reincorporaran agentes con denuncias de comisión de delitos. A su vez, se buscó fiscalizar el accionar operativo de las fuerzas a través de la creación de una "coordinación de fiscalización de fuerzas policiales y de seguridad" para corroborar el cumplimiento de las pautas de emplazamiento asignadas. Y se persiguió controlar los sumarios administrativos en los que se investigaban faltas graves con participación policial, fomentando la denuncia y la aplicación de medidas correspondientes frente a irregularidades cometidas por los miembros de las fuerzas de seguridad (Saín, 2012).

[189]Dentro de estos operativos se encuentra el "Operativo Unidad Cinturón Sur" que implicó el despliegue de las fuerzas de Gendarmería y Prefectura sobre el sector sur de la Ciudad de Buenos Aires (desde Villa Soldati hasta la Boca), bajo el diagnóstico de que dicha intervención permitía desarticular los vínculos del delito organizado con los miembros de la Policía Federal (Ayos, 2013). Por otra parte, el "Operativo Centinela" consistió en el despliegue de seis mil efectivos de la Gendarmería Nacional en el conurbano bonaerense, para combatir el delito callejero. Mientras que otras estrategias, como el "Operativo Escudo Norte", buscaron coordinar acciones para combatir el narcotráfico, la trata de personas y el contrabando en el norte del país, o mejorar el control de personas, cargas y encomiendas en el transporte público de pasajeros de larga distancia a partir de la incorporación de mayor cantidad de agentes y tecnología, como en el caso del "Operativo Vigía" (Fiuza, 2018).

[190]Respecto de este punto cabe destacar que en el año 2005, surge el Programa Nacional de Capacitación, Apoyo a la Formación y Actualización Profesional de Cuerpos Policiales y Fuerzas de Seguridad (PRONOCAP), destinado a oficiales y suboficiales de la totalidad de las fuerzas de seguridad. Así se evidencia que la preocupación por el

Respecto al segundo eje de acción del Ministerio, que refiere a la promoción de estrategias vinculadas con la participación comunitaria y la prevención social del delito, se llevaron a cabo programas que buscaron involucrar a la ciudadanía organizada como uno de los agentes indispensables para la construcción de una "seguridad democrática". Dichas intervenciones se construyeron como una alternativa a las estrategias de policiamiento ostensivo. En este sentido, la participación comunitaria y la prevención social del delito se propusieron como una forma de actuar sobre las causas estructurales de diferentes fenómenos de violencia y criminalidad, que buscaba ampliar la inclusión social de los grupos vulnerables, en lugar de su exclusión (Fiuza, 2018). Desde esta mirada, se reconoce al conflicto como constitutivo del orden social y se proponen diversas estrategias para gestionarlo. Así, se buscó que las organizaciones sociales conformaran un espacio de debate para producir información ligada al diseño, implementación y control de políticas de seguridad, tales como "complementar los mapas del delito, implementar acciones de prevención situacional, evaluar adecuadamente el desempeño de la policía y actuar sobre la percepción social del delito" (MSN, 2011). Estos lineamientos se cristalizaron en el Plan Nacional de Participación Comunitaria en Seguridad dentro del cual se encuentran dos iniciativas principales: las "Mesas Barriales de Participación Comunitaria en Seguridad" y los "Mapas de Prevención Comunitaria del Delito y la Violencia". Cabe aclarar que los segundos aparecen como una de las actividades a desarrollar por las primeras, que son espacios de encuentro comunitarios, específicamente de referentes de organizaciones sociales, culturales y deportivas barriales para discutir problemas vinculados con la seguridad y generar acciones de intervención ciudadana (Fiuza 2018; Ayos 2013).[191]

---

gobierno político de las fuerzas de seguridad, en particular sobre su formación era preexistente a la conformación del Ministerio de Seguridad. No obstante, desde el Ministerio de Seguridad se multiplicaron las políticas destinadas a la Profesionalización del Personal de las fuerzas policiales. En este sentido, se buscó reformular los viejos programas de formación "conforme a doctrinas, técnicas y prácticas operacionales respetuosas de los derechos humanos y las garantías constitucionales" (MSN, 2011:50). Asimismo, el Ministerio de Seguridad de la Nación, definió que todo lo relativo a la producción de políticas educativas y estructuración de dependencias educativas constituye una competencia de la cartera ministerial. A su vez, se tomó la decisión de incorporar al Ministerio de Educación como un agente en la regulación de la educación policial. También se impulsó la transformación de la composición de los órganos directivos de los institutos universitarios de la Gendarmería Nacional y Prefectura Naval incorporando representantes académicos y del Ministerio de Seguridad de la Nación (Resoluciones 1291/2011 y 635/2012) (Fiuza, 2018).

[191]A su vez, en el marco de este segundo eje de acción ministerial, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se creó la Policía de Prevención Barrial, un cuerpo de élite entrenado desde fines de 2011 para intervenir en conflictos de proximidad en barriadas, entre vecinos o intrafamiliares, a los fines de generar una nueva capacidad del sistema de seguridad democrático, para atender las necesidades particulares de poblaciones vulnerables (Ayos, 2013). La propuesta definía que los agentes barriales patrullaran en tríos —en particular durante la noche, buscando conocer y

Ahora bien, de acuerdo a Fiuza (2018), a partir del 2013 con la salida de Nilda Garré de su cargo[192] y el protagonismo creciente del Secretario de Seguridad, Sergio Berni[193], se producen una serie de desplazamientos en el discurso que debilitan las ideas centrales que sustentaban la definición de la cuestión securitaria que habían caracterizado al período anterior. Las mismas se ponen en cuestión a partir de ciertas intervenciones públicas de funcionarios del Ministerio, especialmente de Sergio Berni, en las que se criminaliza a los sectores populares y a la protesta social, se cuestiona el "excesivo garantismo" del poder judicial señalando que impide una acción policial más efectiva y se culpabiliza a los inmigrantes del incremento del delito.[194] Asimismo, siguiendo a Fiuza (2018), estos desplazamientos en el discurso, se verifican en el cambio del organigrama del Ministerio que reduce las áreas de gobierno político de las fuerzas de seguridad y en el debilitamiento de los programas que lo tenían como objetivo.

Pues bien, antes de abordar los materiales didácticos destinados al nivel secundario, nos detendremos en el análisis de dos producciones que nos muestran el modo en el que Ministerio de

---

entender a los vecinos para que éstos recuperen el vínculo de confianza con la policía, una institución muy cuestionada por el abuso de poder en los sectores más vulnerables (*Página 12*, 13/05/12).

[192]Luego de la salida de Nilda Garré, el Ministerio de Seguridad fue encabezado por Arturo Puricelli, quien ocupó el cargo por un breve período de tiempo, entre junio y diciembre del 2013. Luego de su corto mandato en el Ministerio de Seguridad, fue sucedido por María Cecilia Rodríguez, quién culminó su mandato en diciembre del 2015. Ambos ministros sucesores de Garré, tuvieron un perfil muy bajo, lo que tuvo como contraparte el protagonismo de la figura del Secretario de Seguridad, Sergio Berni.

[193]Sergio Alejandro Berni es un médico, militar, abogado y funcionario político argentino. Tras desempeñarse como viceministro de Desarrollo Social, fue elegido senador de la provincia de Buenos Aires en 2011, escaño que ocupó brevemente hasta su nombramiento como titular de la Secretaría de Seguridad de la Nación, cargo en el que se desempeñó entre el 2012 y 2015. Actualmente es el Ministro de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires.

[194]"En marzo de 2014 luego de un corte en el Puente Pueyrredón, Berni expresó que "no se puede negociar con un delincuente. Me parece que negociar con un delincuente es faltarle el respeto al Código Penal (Clarín, 22/05/2014). En julio 2015 luego de que la policía obstaculice el desarrollo de una protesta se registraron dichos en el mismo sentido: "ante la flagrancia de un delito, se actúa de oficio. Cortar el principal ingreso a la Ciudad es un delito" (La Nación 20-07-15). […]Así, en noviembre de 2013, en el marco de un incremento en los niveles de protesta social, Berni manifiesta que estaba en contra "esas interpretaciones raras que hacen ahora donde parece ser que el derecho a manifestarse está por encima del derecho a transitar. En dicha oportunidad, Berni cuestionó que aquella concepción olvida a todas las personas que quedan privadas de libertad cuando son víctimas y rehenes de un corte de ruta y puso de ejemplo que muchas veces hay chicos y pacientes que deben trasladarse a un hospital(La voz 22-11-13). Algo similar volvió a reiterar en el 2014 en una discusión televisiva con una diputada de su mismo espacio político sobre la posibilidad de crear un protocolo antipiquetes dijo: "No queremos que le jodan más la vida a los argentinos, los argentinos queremos trabajar y circular libremente. Basta de experimentos raros: si la protesta es legítima o no, si avisamos o no, la ruta es para circular" (Infobae 13-08-14)"(Fiuza, 2018: 144) En relación a las connotaciones negativas dirigidas al garantismo señaló: "Los fiscales convierten a los delincuentes en un poco más que héroes (…). Es difícil trabajar cuando encontramos unos narcotraficantes, con droga en su auto y nos cuestionan por abrirle el baúl. A las 68 personas las encontramos in fraganti. No hace falta una orden judicial para arrestarlos. Estoy cansado y defraudado con el accionar de algunos jueces y fiscales hipergarantistas (Clarín 22/11/2013)." (Fiuza, 2018:151). Por último, "algunas de las apariciones en medios audiovisuales del secretario Sergio Berni en el 2014 hacían énfasis en la presencia en el país de extranjeros que vienen "únicamente a delinquir" (Página 12 24/11/2014) e incluso se posicionó a favor de la deportación de inmigrantes que hayan cometidos delitos (La Nación 28/10/2014)."(Fiuza, 2018:152).

Seguridad de la Nación intervino en la producción de materiales didácticos y de política educativa para otros destinatarios: las Mesas Barriales de Participación Comunitaria en Seguridad y los institutos de formación que dictan la carrera de Seguridad Ciudadana.

b) Antecedentes: Las producciones educativas para la formación de las fuerzas de seguridad y para las organizaciones sociales

Poco tiempo después de creado el Ministerio de Seguridad, en el 2011, la cartera ministerial publica un documento para ser utilizado en las Mesas Barriales de Participación Comunitaria en Seguridad[195] que se denomina *Seguridad y Derechos Humanos: herramientas para la reflexión sobre la seguridad ciudadana y democrática*. Luego, en el 2014 en coordinación con el Ministerio de Educación[196], produce los *Lineamientos para la Mejora de la Formación de Profesionales en Seguridad Ciudadana*[197], que tiene como objetivo sentar las bases para centralizar el contenido de los planes de estudio de la Licenciatura en Seguridad Ciudadana.[198]

Entendemos que estos materiales son un antecedente de las producciones dirigidas al nivel medio, en tanto dan cuenta de la iniciativa del Ministerio de Seguridad de promover una manera de enseñar la cuestión securitaria basada en el paradigma de seguridad ciudadana y de participación comunitaria. En este sentido, afirmamos que a partir de los mismos, se busca acercar el discurso securitario del Ministerio a dos interlocutores clave: las organizaciones sociales y los espacios de enseñanza universitaria de la Licenciatura en Seguridad Ciudadana. Así, vemos que el Ministerio de Seguridad asume como responsabilidad una misión pedagógica con múltiples destinatarios, a los que busca formar en el mismo sentido: "con el fin de consolidar

[195]Recordemos que, como explicamos en el apartado anterior, las Mesas Barriales forman parte de la estrategia de participación comunitaria desarrollada por el Ministerio de Seguridad.
[196]Como se señaló previamente, durante los gobiernos kirchneristas, el Ministerio de Educación de la Nación fue convocado a colaborar en el control de la formación educativa de los agentes de las fuerzas de seguridad.
[197]Este documento es el resultado de una puesta en común y discusión previa con representantes de las instituciones educativas que dictan la Licenciatura en Seguridad Ciudadana.
[198]Esta carrera se brinda en las siguientes universidades: Universidad Nacional de Santiago del Estero, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Villa María y Universidad Nacional de Lanús. También se ofrece en los siguientes institutos universitarios: Instituto Universitario de Seguridad Marítima, Instituto Universitario de Gendarmería Nacional Argentina y el Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina.

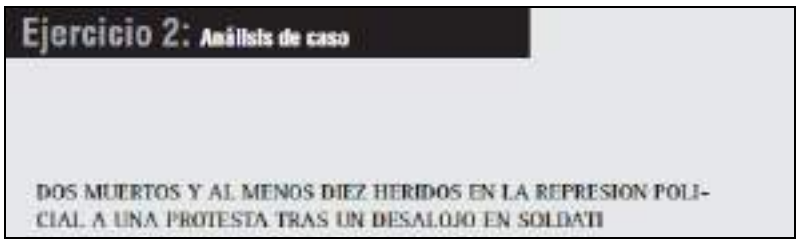
una visión de gobierno y articulación de políticas que permitan implementar estrategias multiagenciales para la prevención del delito y la violencia" (MSN, 2014:10).

En ambos casos se define de un modo muy similar qué se entiende por seguridad, definición que se encuentra en consonancia con la propuesta ministerial presentada en el apartado anterior. Así encontramos que se entiende a la seguridad "no sólo como la preservación de la vida, la libertad y los bienes, sino también como aquella situación en la que el Estado se ve obligado a promover el goce de los derechos y libertades de todas las personas" (MSN, 2014: 11) y que "los derechos humanos y la democracia constituyen el marco de la seguridad ciudadana, las dos ideas fuerzas que organizan las tareas para gestionar las conflictividades sociales" (MSN, 2011: 20). Pero principalmente nos interesa recuperar, el modo en que se plantea el accionar de las fuerzas de seguridad y la participación comunitaria, ejes centrales de la discursividad ministerial, que se retoman en los materiales destinados al nivel secundario.

Comencemos entonces con el análisis de la forma en que se entiende a las fuerzas de seguridad y su accionar. En estos materiales educativos notamos una doble preocupación ministerial. En primer lugar, se busca problematizar los delitos y/o violencia de las fuerzas de seguridad y dar cuenta de la intervención estatal que lleva a cabo el Ministerio para controlar políticamente su accionar. En segundo lugar, se busca resignificar el rol de las fuerzas de seguridad en el marco del paradigma de la seguridad ciudadana. Veamos cómo se abordan ambas cuestiones.

En el capítulo dos y también en el tres, del material destinado a las organizaciones sociales que componen las Mesas Barriales, se persigue una problematización del rol de la policía. Al final del primer capítulo mencionado, denominado *Construyendo un modelo de seguridad ciudadana democrática* se encuentran tres actividades de análisis de caso para aplicar los contenidos enseñados:

Figura n° 62: Herramientas didácticas para Mesas Barriales de Participación Comunitaria

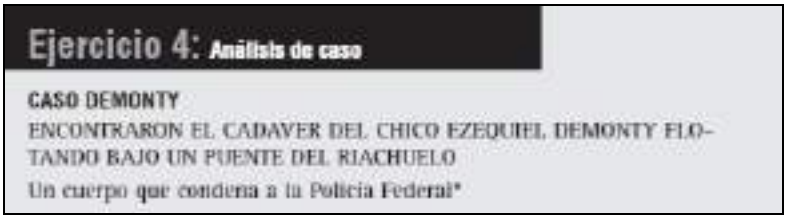


(MSN, 2011b:74)

Figura n°63 : Herramientas didácticas para Mesas Barriales de Participación Comunitaria

(MSN, 2011b:80)

Figura n° 64: Herramientas didácticas para Mesas Barriales de Participación Comunitaria



(MSN, 2011b:86)

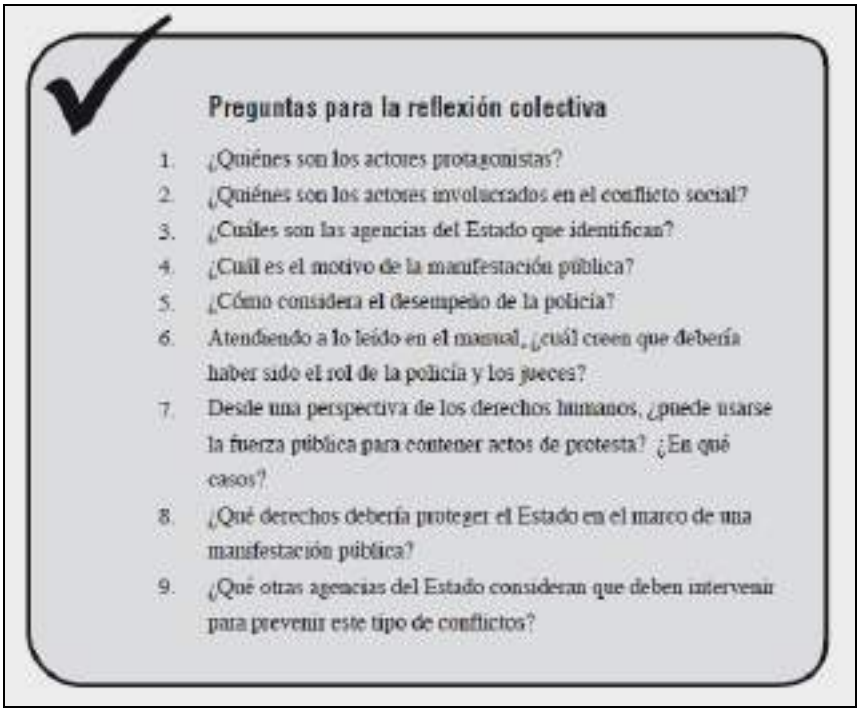
En todas estas propuestas didácticas se abordan episodios popularmente conocidos de violencia policial. La primera recupera el ya mencionado caso de represión violenta a los ocupantes del Parque Indoamericano en el 2010 (Figura n°62). Mientras que la segunda se basa en el asesinato de dos militantes sociales, Kosteki y Santillán a manos de la policía, en el marco de una protesta de organizaciones sociales en el año 2002, durante el gobierno de Eduardo Duhalde[199] (Figura n°63) y la tercera refiere al asesinato del joven Ezequiel Demonty[200], en

[199]El 26 de junio de 2002 en las inmediaciones de la Estación Avellaneda, en el Gran Buenos Aires, cuando diferentes organizaciones políticas y movimientos de desocupados se encontraban desarrollando una protesta en reclamo de los derechos más elementales, se llevó a cabo un operativo policial de inusitada violencia. En el mismo participaron distintas fuerzas policiales y tuvo como resultado decenas de heridos y el asesinato de dos jóvenes pertenecientes al Movimiento de Trabajadores Desocupados: Darío Santillán y Maximiliano Kosteki. Esto provocó

septiembre del mismo año (Figura n° 64).

El común denominador de todas estas actividades es el uso de la fuerza letal por parte de las fuerzas de seguridad, que se busca problematizar a partir del andamiaje conceptual que gira en torno a la seguridad como derecho a garantizar por el Estado y a la gestión de conflictos, como estrategia de acción privilegiada. En cada caso se propone la lectura de una o dos noticias acerca de los hechos mencionados y la resolución de un cuestionario, en el que se busca que quiénes trabajen con el material propongan soluciones acordes al nuevo paradigma de seguridad que se busca construir. A continuación se encuentra la guía de actividades para el análisis del segundo caso mencionado:

Figura n° 65: Herramientas didácticas para Mesas Barriales de Participación Comunitaria



(MSN, 2011b: 85)

En la Figura n° 65, podemos ver que en las primeras preguntas se les solicita a los lectores que describan la situación de conflicto reconociendo a los actores sociales involucrados, mientras

una crisis política en el gobierno del presidente Duhalde, quien se vio obligado a llamar a elecciones anticipadas y abandonar su cargo en el 2003.

[200]Ver nota a pie de página N° 166 en el capítulo tres.

que luego se busca la problematización del accionar policial, tanto desde la opinión de los destinatarios de las actividades, como desde la perspectiva de derechos humanos a partir de la cual el material aborda la cuestión securitaria. En este sentido, la propuesta pedagógica no sólo cuestiona el rol de la policía en la conocida como "Masacre del Puente Pueyrredón", sino del Estado en su conjunto, en tanto se sostiene que debe garantizar un abordaje integral de las manifestaciones públicas, impidiendo el accionar represivo de las fuerzas de seguridad. Recordemos que, como señalamos en la introducción, la no criminalización de la protesta social fue uno de los pilares en materia securitaria durante los primeros años del kirchnerismo. En este sentido, el discurso ministerial busca reforzar esta política, difundiéndola, para generar un mayor consenso social en las organizaciones sociales que componen las Mesas Barriales de Participación Comunitaria en Seguridad.

Como señalamos unos párrafos más arriba, en estos materiales pedagógicos no sólo se rechaza la violencia institucional, sino que también se redefine el rol de las fuerzas de seguridad a partir del paradigma de seguridad ciudadana. En el capítulo tres, *Obligaciones del Estado en materia de seguridad* del material destinado a las Mesas Barriales de Seguridad, aparecen una serie de imágenes que contraponen la actuación esperada de la policía a su intervención tradicional:

Figura n° 66: Herramientas didácticas para Mesas Barriales de Participación Comunitaria

(MSN, 2011b: 104-105)

A partir de la presentación de estas imágenes (Figura n°66), se busca reflejar el accionar represivo propio del paradigma de seguridad pública, en el que el uso de la fuerza es una estrategia fuertemente legitimada para garantizar el orden, contraponiéndolo al diálogo con los ciudadanos, como estrategia privilegiada para la resolución de conflictos. Entendemos que el uso de este recurso visual, permite simplificar el contenido conceptual trabajado, enfatizando la dicotomía presentada. Como veremos en el siguiente apartado, que aborda los materiales destinados para el nivel secundario, la intervención educativa ministerial en el nivel secundario se caracteriza por la revalorización de las fuerzas de seguridad. Para ello, relega el abordaje de los delitos cometidos por las mismas y pondera la construcción de una imagen policial que permita renovar los lazos de confianza con la comunidad.

En el documento *Lineamientos para la Mejora de la Formación de los Profesionales de Seguridad Ciudadana*, podemos ver que como parte de esta redefinición del rol de las fuerzas de seguridad, se promueve su profesionalización, cuestión retomada en los materiales realizados para el nivel secundario. En este sentido, dentro de la fundamentación de este documento de política curricular, encontramos que se busca disputar el control de la formación de los profesionales en seguridad, tanto al mercado de la seguridad privada como a la institución policial:

Figura n° 67: Lineamientos curriculares para la Licenciatura en Seguridad Ciudadana

> Esto implica constituir un campo disciplinar dotado de un cuerpo teórico de fundamentos para la práctica profesional que, hasta el momento, se configura en un espacio indefinido entre la práctica profesional privada (exponenciada por el auge de la tecnología aplicada y los servicios de vigilancia y Seguridad privada) y la práctica profesional policial, que es solamente un aspecto específico del ejercicio del poder punitivo del Estado, que no abarca la amplitud de las políticas de Seguridad Ciudadana.

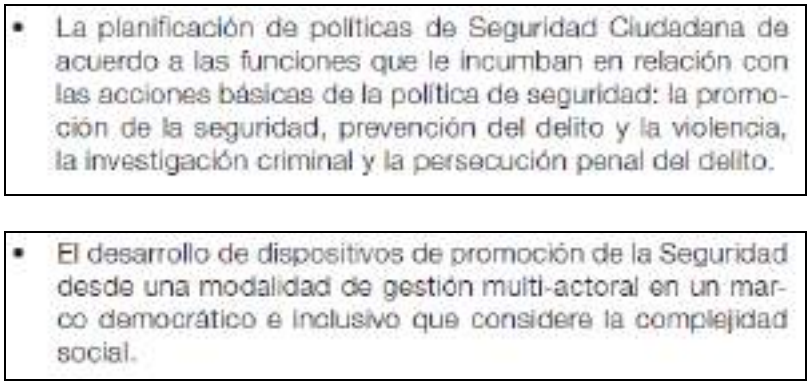
(MSN, 2014:18)

En este sentido, en la Figura n° 67 observamos que desde el Ministerio de Seguridad, se quiere resaltar el alcance de las políticas de seguridad ciudadana, que exceden al ejercicio de la práctica policial, reafirmando implícitamente la importancia del control estatal de la seguridad. Con este objetivo, en el documento se definen las características del perfil profesional de los

egresados de las carreras de Seguridad Ciudadana, como así también los núcleos temáticos sobre los que se debe construir su formación. Para ello se recurre a un estilo expositivo que se caracteriza por la presentación de una secuencia de oraciones sintéticas, recurso recurrentemente utilizado en los documentos de política curricular.

Así, respecto al perfil profesional, encontramos que se busca posicionar a los profesionales como agentes capaces de construir políticas de seguridad que supongan una mirada democrática, que asume la complejidad social y por lo tanto la diversidad de respuestas que se deben ofrecer al problema del delito y la violencia (Figura n°68).

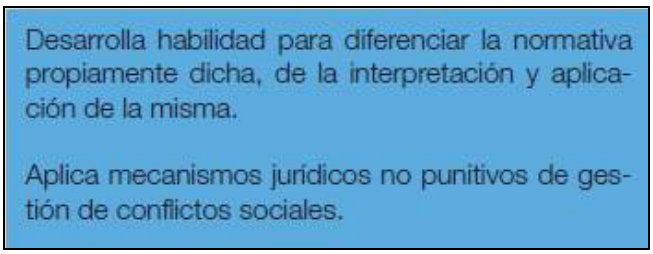
Figura n° 68: Lineamientos curriculares para la Licenciatura en Seguridad Ciudadana



(MSN, 2014:19)

Mientras que en relación a los núcleos temáticos pensados para la formación de estos profesionales se evidencia la intención de que realicen sus intervenciones en el marco de un Estado de derecho. Como podemos ver en la Figura n°69, en el tercer núcleo temático propuesto, denominado *Marco normativo de la Seguridad ciudadana*, se busca que el futuro profesional conozca la normativa nacional e internacional que refiere a la seguridad, pero también que pueda diferenciar el contenido de la misma, de su interpretación y aplicación, para garantizar una comprensión más profunda del rol de las normas como reguladoras de las relaciones sociales. Asimismo se espera que pueda identificar y aplicar, mecanismos de intervención, acordes con la concepción de gestión de la conflictividad, que impliquen soluciones no punitivas:

Figura n° 69: Lineamientos curriculares para la Licenciatura en Seguridad Ciudadana



(MSN, 2014:35)

Esta preocupación por el conocimiento y análisis de la ley, junto con la aplicación de estrategias de gestión de conflictos, se retomarán en la propuesta pedagógica para los estudiantes del nivel secundario, quiénes también son destinatarios de la difusión del paradigma de seguridad democrática y ciudadana que se construye desde el Ministerio de Seguridad.

Abordemos ahora el segundo eje de intervención ministerial: el desarrollo de estrategias de participación comunitaria. En los últimos dos capítulos del manual destinado a las organizaciones sociales que son convocadas a participar de las Mesas Barriales de Seguridad, se busca enseñar que rol se espera que asuma la ciudadanía en el paradigma de seguridad ciudadana democrática. Para ello, se utiliza una estrategia retórica, que será retomada en los materiales para el nivel secundario: la contrastación. En este caso se compara el paradigma de participación comunitaria, que el Ministerio defiende, con otras formas de prevención como la situacional, la social y la comunitaria[201], tal como se refleja en la siguiente figura que resume la diferencia entre las últimas y la primera:

[201]Recordemos que las políticas públicas vinculadas con el paradigma de la prevención situacional buscan evitar la comisión de delitos, interviniendo sobre el espacio donde podrían ocurrir. Suponen que quién comete el delito es un actor racional, que puede sopesar beneficios y costos y en este sentido, proponen generar acciones que modifican la geografía urbana, como la colocación de mayor cantidad de luminaria o la instalación de cámaras, para evitar que el potencial infractor decida actuar. Desde este paradigma se consideran especialmente los delitos callejeros y se dejan de lado otros, que ocurren en el ámbito privado o aquellos llevados a cabo a partir de redes organizativas más complejas como el delito económico organizado (Rangugni, 2010). Mientras que el paradigma de la prevención social, apunta a reconocer las causas sociales, económicas y culturales, que conllevan a la realización de delitos buscando intervenir sobre ellas de forma no punitiva. Por lo general, se busca trabajar con poblaciones focalizadas, a partir de una intervención multiagencial, que busca reparar el tejido social que las condujo a situaciones de vulnerabilidad. Dicho paradigma, también habilita a una asociación entre delito y pobreza, reforzando la estigmatización de los grupos señalados como de riesgo. Por último, la prevención comunitaria hace hincapié en el rol de la comunidad tanto como espacio de sociabilidad que es necesario fortalecer para evitar la proliferación del delito como agente que puede generar más seguridad. La vigilancia vecinal, las rondas de patrullaje vecinales y diversas actividades sociales y recreativas generadas en el ámbito barrial, son los modos de intervención que se proponen desde esta perspectiva. Como crítica, los especialistas señalan que la noción de comunidad, supone la existencia necesaria de lazos sociales entre individuos que comparten una misma territorialidad, pero sobre todo la

Figura n° 70: Herramientas didácticas para Mesas Barriales de Participación Comunitaria

Figura 6: Paradigmas de prevención

Actuarialismo privado	Actuarialismo social
Primacía del mercado	Primacía del Estado
Políticas privadas de seguridad	Políticas públicas de seguridad
La seguridad es un negocio	La seguridad es un servicio público
Los ciudadanos se convierten en policías	Los policías se convierten en ciudadanos
Los ciudadanos se enclaustran	Los ciudadanos se relacionan
Vecinos alertas	Vecinos solidarios
Autolimitación del uso y disfrute de los espacios públicos por parte de la víctima potencial	Uso ilimitado de los espacios públicos por parte de todas las personas
La calle es un espacio de circulación	La calle es un espacio de encuentro
La ciudad se fragmenta	La ciudad se abre

(MSN, 2011b: 149)

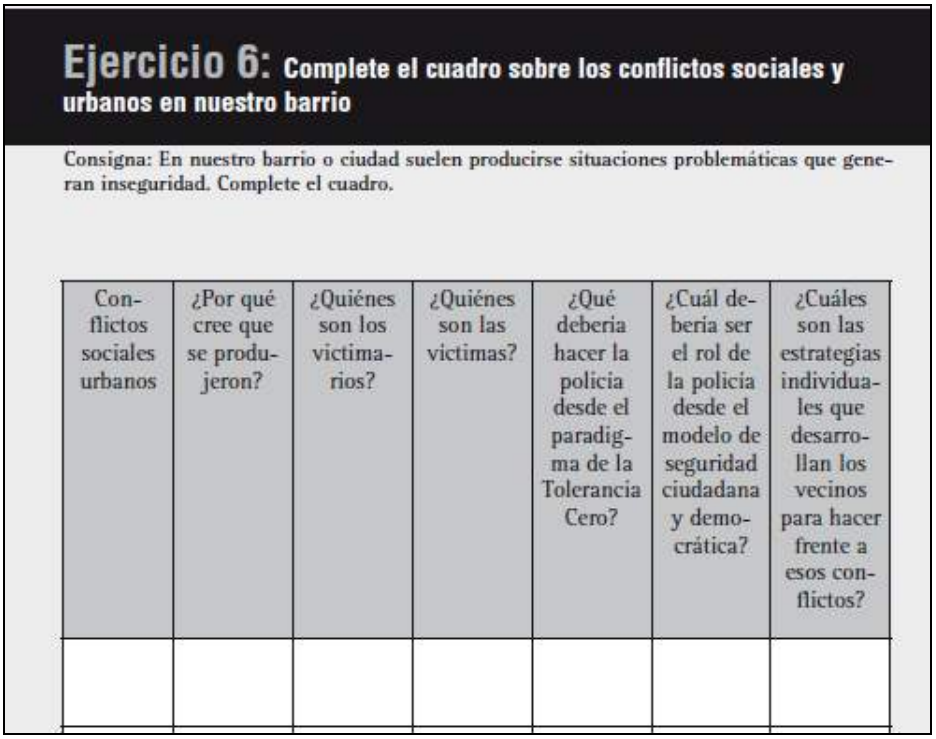
Así, vemos que en la Figura n°70 que busca sintetizar el capítulo cuatro denominado *Prevención del delito y la violencia,* se revaloriza un tipo de prevención que implica el abordaje conjunto del Estado y la ciudadanía en torno a la seguridad como una cuestión pública. El modelo de prevención que busca implementarse está en consonancia con la definición de la seguridad como derecho, del cual el Estado es garante y supone una ciudadanía que pueda intervenir en el espacio público sin establecer ningún tipo de exclusión social. En este sentido, se marca una importante diferencia con los demás modelos preventivos que entienden que la seguridad y el uso del espacio público son cuestiones a resolver para garantizar derechos individuales, al valorizar la calle como un espacio colectivo a ser disfrutado por todas las personas y a la seguridad como un servicio público. Como veremos en el próximo apartado, esto también se recupera en los

idea de un espacio homogéneo del cual se deben separar y mantener fuera a quiénes no forman parte de ella (Sozzo, 2000).

materiales para el nivel secundario, aunque con una serie de matices que limitan la concepción colectiva a partir de la cual se entiende la participación comunitaria.

Asimismo, en el último capítulo del material que nos encontramos analizando, titulado *La participación comunitaria como política de Estado*, se busca dar cuenta del funcionamiento de las Mesas Barriales y Zonales de Participación comunitaria, que se presentan como espacios de participación colectivos, integradas por organizaciones de la sociedad civil. En el marco de la presentación de esta estrategia de intervención, nuevamente se busca marcar una distancia respecto a otros modos de resolución de las problemáticas securitarias. En este caso lo vemos en una de las actividades presentadas, en las que se solicita a los lectores, presumiblemente integrantes de las Mesas, que realicen una suerte de diagnóstico de los conflictos urbanos:

Figura n° 71: Herramientas didácticas para Mesas Barriales de Participación Comunitaria



Ejercicio 6: Complete el cuadro sobre los conflictos sociales y urbanos en nuestro barrio

Consigna: En nuestro barrio o ciudad suelen producirse situaciones problemáticas que generan inseguridad. Complete el cuadro.

Conflictos sociales urbanos	¿Por qué cree que se produjeron?	¿Quiénes son los victimarios?	¿Quiénes son las victimas?	¿Qué deberia hacer la policia desde el paradigma de la Tolerancia Cero?	¿Cuál deberia ser el rol de la policia desde el modelo de seguridad ciudadana y democrática?	¿Cuáles son las estrategias individuales que desarrollan los vecinos para hacer frente a esos conflictos?

(MSN, 2011b: 151)

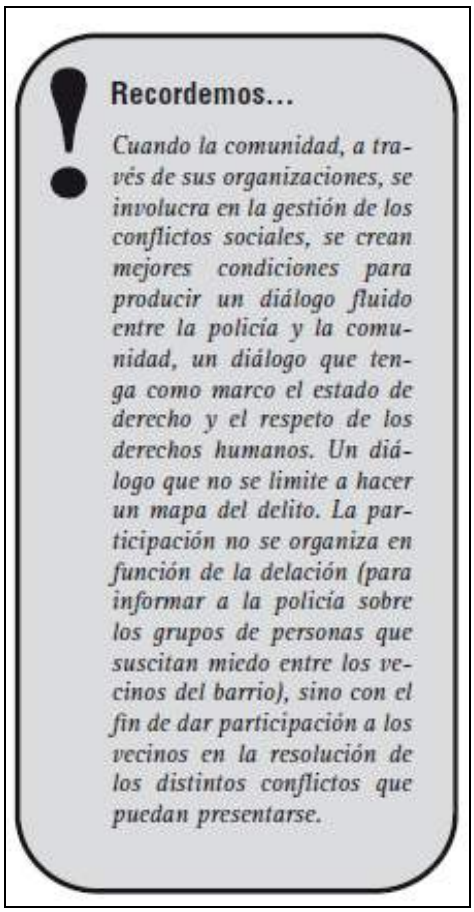
La realización de diagnósticos es una de las actividades clave a ser desarrolladas en estos espacios de participación comunitaria. Como podemos ver en la imagen (Figura n°71), a partir de una identificación de causas de los conflictos y de responsables y afectados, se busca una

comparación del modo de abordaje de la inseguridad de las perspectivas autoritarias, como las de Tolerancia Cero[202], con el del paradigma de la seguridad ciudadana y democrática y con el de los vecinos en tanto individuos, que como señalamos anteriormente, responde al paradigma de la prevención comunitaria. Si bien la actividad no sugiere una reflexión posterior, en tanto en el conjunto del material se privilegia el segundo paradigma mencionado, puede inferirse que el objetivo de este ejercicio radica en revalorizar las soluciones que propone en detrimento de las que sostienen otros paradigmas.

Asimismo, la ponderación de la participación ciudadana, entendida en términos colectivos, se refuerza a través del uso de los recuadros que sintetizan la información clave, que son propios del carácter didáctico de este documento:

[202]Como señalamos en el capítulo dos, para los partidarios de la Tolerancia cero, es necesario controlar no sólo la comisión de delitos, sino sobre todo evitar el despliegue de pequeñas incivilidades y desórdenes en el espacio público. Por ello, el concepto de prevención adquiere un lugar primordial, se busca controlar el uso del espacio público, bajo la premisa que el descuido del mismo multiplicará las acciones delictivas. De acuerdo a la "Teoría de las ventanas rotas" de Wilson y Kelling (2008), el vandalismo es la puerta de entrada a la carrera del delito profesional, por lo que se deben perseguir conductas tales como la ingesta de alcohol y las reuniones de jóvenes bulliciosos en la vía pública, el daño a la propiedad pública o privada, la venta ambulante, la mendicidad, entre otras. Desde esta perspectiva, en la medida en que no se controlen estas acciones, las mismas irán en aumento deteriorando el orden social y moral.

Figura n° 72: Herramientas didácticas para Mesas Barriales de Participación Comunitaria



Recordemos...

Cuando la comunidad, a través de sus organizaciones, se involucra en la gestión de los conflictos sociales, se crean mejores condiciones para producir un diálogo fluido entre la policía y la comunidad, un diálogo que tenga como marco el estado de derecho y el respeto de los derechos humanos. Un diálogo que no se limite a hacer un mapa del delito. La participación no se organiza en función de la delación (para informar a la policía sobre los grupos de personas que suscitan miedo entre los vecinos del barrio), sino con el fin de dar participación a los vecinos en la resolución de los distintos conflictos que puedan presentarse.

(MSN, 2011b:160)

En la Figura n° 72 se marca la diferencia entre el accionar de la comunidad organizada en términos de participación comunitaria y la delación de los vecinos a la policía. Pero, principalmente, se refuerza el discurso ministerial securitario que entiende que la seguridad se alcanza a partir de la gestión de conflictividades, mediante la participación conjunta de la ciudadanía y la policía. Como veremos en los materiales destinados al nivel secundario, esta forma de comprender a la seguridad a partir de la idea de conflicto y no de orden, y la afirmación de la corresponsabilidad de ambos actores sociales para construir una sociedad segura, son dos de los pilares de la discursividad ministerial pedagógica.

A su vez, en el documento de política curricular destinado a los institutos de formación de profesionales en Seguridad Ciudadana, se incorpora a la prevención y la participación comunitaria como los modos de intervención específicos del paradigma de la seguridad ciudadana, como así también una visión que busca responsabilizar a los profesionales

haciéndolos reflexionar sobre los efectos de las estrategias de control de las distintas agencias del sistema penal (Figura n°73).

Figura n° 73: Lineamientos curriculares para la Licenciatura en Seguridad Ciudadana

(MSN, 2014:26)

También, en el cuarto núcleo temático que se propone para la formación de los profesionales, *Metodología, práctica y desarrollo profesional*, tiene como principal objetivo que las acciones de los agentes de seguridad se enmarquen en el método científico, tanto en la recolección de información, en la elaboración de diagnóstico, planificación y control.

Figura n° 74: Lineamientos curriculares para la Licenciatura en Seguridad Ciudadana

METAS DE COMPRENSIÓN	EXPERIENCIAS DURANTE EL APRENDIZAJE	DESCRIPTORES DE DESEMPEÑO AL FINALIZAR LA FORMACIÓN
Conocer e implementar diferentes metodologías de indagación de fenómenos vinculados al campo de la Seguridad Ciudadana, sus variables intervinientes y fundamentos.	Participan en el diseño e implementación de un trabajo de relevamiento de campo (elaboran entrevistas, encuestas, realizan observaciones sistemáticas, analizan datos estadísticos y utilizan herramientas de mapeo social) en ámbitos territoriales locales y nacionales.	Desarrolla actividades de relevamiento con rigor metodológico y en articulación-adaptación a las condiciones que presenta el ámbito de aplicación territorial local o nacional. Selecciona y utiliza información relevante y significativa de forma sistemática.
Relevar, construir, sistematizar, analizar y gestionar información que posibilite la intervención en el campo de la seguridad ciudadana.	Diseñan e implementan instrumentos de recolección de información empleando nuevas tecnologías para los procesos de gestión, mapeo y monitoreo de la información. Analizan y sistematizan datos y elaboran diagnóstico e informes referidos a problemas territoriales y comunitarios de la seguridad.	Selecciona y utiliza adecuadamente instrumentos de recolección de información. Sistematiza, analiza información y elabora informes y diagnósticos. Reconoce y valora la función política estratégica del uso de la información y las nuevas tecnologías.
Conocer y aplicar las herramientas pertinentes para el diseño de las estrategias de intervención profesional (casi diagnósticas, indagatorias u operativas).	Analizan y comparan diferentes modelos de intervención profesional a nivel local y nacional a través de estudio de casos. Analizan y comparan fenómenos, instituciones, normas, políticas de seguridad y proponen estrategias de intervención a situaciones complejas. Elaboran diseños de investigación e intervención de fenómenos vinculados al campo de la seguridad.	Propone soluciones integrales ante situaciones complejas desde una perspectiva ético-epistemológica y manteniendo coherencia con el contexto de aplicación. Anticipa, planifica y diseña estrategias de intervención para prevenir y conjurar situaciones complejas.
Proponer estrategias de intervención, planes y políticas a través de estrategias integrales adecuadamente articuladas.	Elaboran proyectos transferibles a sus posibles ámbitos de intervención profesional, propuestas de capacitación, promoción y prevención de la seguridad.	Desarrolla habilidades para desempeñarse en situaciones complejas y propone soluciones integrales a las mismas.

(MSN, 2014:38)

Así, la información contenida en este cuadro (Figura n°74) que sintetiza expectativas de aprendizaje, actividades sugeridas y logros a alcanzar, recurso comúnmente utilizado en los documentos de política curricular, es relevante en tanto permite comprender otro aspecto del modo en que el Ministerio de Seguridad entiende la profesionalización de las fuerzas de seguridad. En este sentido, podemos ver que se enfatiza la enseñanza de los pasos del quehacer científico para lograr "mejores" intervenciones en el espacio público, que son claves para la participación de las fuerzas de seguridad en las estrategias de participación comunitaria.

En pocas palabras, a partir de lo observado en ambos documentos podemos identificar que desde el Ministerio de Seguridad existió una preocupación por intervenir pedagógicamente en diferentes espacios sociales, como un modo de fortalecer la extensión del paradigma de seguridad democrática. La concepción de la seguridad como el acceso a un conjunto de derechos, que tiene lugar en una sociedad democrática donde el conflicto es constitutivo de las relaciones sociales y la valorización del accionar conjunto de la ciudadanía y las fuerzas de seguridad, son los

lineamientos que definen a la propuesta ministerial previa a la creación de un programa específico para el nivel medio. Considerando lo expuesto, indagaremos en las continuidades y rupturas que se evidencian en relación al modo en que el Ministerio de Seguridad buscó enseñar la cuestión securitaria, dando cuenta de la especificidad que tuvo dicha construcción en los materiales educativos destinados al nivel secundario.

c) La seguridad como derecho y como responsabilidad: la formación de ciudadanos en el nivel medio

En el primer apartado de este capítulo, presentamos el contexto de emergencia del Ministerio de Seguridad y las principales características del paradigma de seguridad ciudadana que es el que se propuso construir. Desde este último se entiende a la seguridad como un derecho y para garantizarlo se propone la intervención de múltiples agentes para gestionar la conflictividad de la sociedad democrática. En este sentido, sintetizamos dos de sus principales estrategias: el control político de las fuerzas de seguridad y el desarrollo y promoción de políticas de participación comunitaria. A su vez, en el segundo apartado, abordamos las primeras intervenciones pedagógicas del Ministerio que fueron dirigidas a dos destinatarios clave para el desarrollo de las estrategias mencionadas: las organizaciones sociales, que conformaban las Mesas Barriales y Zonales de Seguridad y los institutos de formación universitaria en Seguridad Ciudadana. Mientras que en este tercer y último apartado, daremos cuenta del modo en que el Ministerio de Seguridad intervino en la producción de material curricular para el nivel secundario. Para ello analizaremos materiales del programa *Pensar y hacer la seguridad con las escuelas y con los barrios* cuyo destinatario principal fue el sistema educativo a escala nacional en sus niveles primario y secundario y las organizaciones de la sociedad civil. Para acompañar la lectura de este documento y comprender en profundidad su contenido, se realizaron entrevistas a dos funcionarias del área de Formación del Ministerio de Seguridad que participaron de su elaboración, por lo que se incluirán referencias a las mismas a lo largo del análisis.

El programa *Pensar y hacer la seguridad con las escuelas y con los barrios* fue elaborado en el 2015 por la Subsecretaría de Planeamiento y Formación del Ministerio de Seguridad, bajo la

dirección de Javier Alonso[203], y tuvo como coordinadora autoral a María Ernestina Alonso.[204] A partir de lo conversado con una de las entrevistadas podemos precisar que el mismo se produjo en el verano del 2014 y se puso en marcha en el año 2015, cinco años después de la creación del Ministerio, que como señalamos en el primer apartado de este capítulo, en ese momento se encontraba dirigido por María Cecilia Rodríguez.

De acuerdo a lo conversado con una de las funcionarias entrevistadas, este proyecto, consistió en la producción de cinco cuadernos de lectura y en la realización de talleres de presentación de los materiales para guiar a los docentes y estudiantes en su uso. Posteriormente se trabajó en la readecuación de este material, en colaboración con el Ministerio de Educación, para la elaboración de un curso con el mismo nombre que formaba parte de la oferta de los cursos *online* del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) componente II del Ministerio de Educación de la Nación.

Para poder brindar un panorama general del contenido de los cuadernos de lectura de *Pensar y hacer la seguridad con las escuelas y con los barrios* se sintetizarán sus propósitos y destinatarios. El primero, se denomina *Claves conceptuales* y en él se presenta el abordaje general desde el que se propone encarar la enseñanza de la seguridad como problema. El segundo está dirigido hacia el nivel primario, el tercero y el cuarto fueron elaborados para el Ciclo Básico y Superior del nivel secundario[205] respectivamente, todos ellos ofrecen fundamentos políticos, filosóficos y didácticos para pensar la problemática y una serie de secuencias didácticas para llevar a cabo en las aulas. Mientras que el quinto cuaderno, fue escrito para los vecinos, que eran convocados a participar de las Mesas Barriales y Zonales de Seguridad, y se denomina *Pensar y hacer la seguridad con los barrios,* en el que se busca profundizar la formación de estos actores sociales, que ya había sido abordada en el material analizado en el apartado anterior denominado *Seguridad y derechos humanos: herramientas para la reflexión sobre la seguridad ciudadana y*

[203]Javier Alonso ocupó el cargo de Subsecretario de Planeamiento y Formación del Ministerio de Seguridad de la Nación entre el 2010 y el 2015. Previamente coordinó la puesta en marcha de la Fundación Forge, organización sin fines de lucro destinada a facilitar el acceso laboral a jóvenes de escasos recursos económicos en América Latina.

[204]María Ernestina Alonso, participó en la coordinación autoral de este proyecto y de otros proyectos para el Ministerio de Seguridad. Previamente, trabajó como coordinadora de contenidos de editoriales dedicadas a la producción de libros escolares y participó de varios programas y proyectos de investigación de universidades nacionales y organizaciones de la sociedad civil vinculados con la educación en sus diversos niveles.

[205]Recordamos que la educación secundaria en Argentina se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado o Superior de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

democrática[206]. Si bien el enfoque desde el que se presenta la cuestión es el mismo que el de los restantes cuadernos, el tipo de actividades que se proponen consideran a estos destinatarios en particular, teniendo en cuenta tanto en su edad como el espacio donde se llevarían a cabo las mismas.

Pese a que la colección fue producida como un conjunto, debido al recorte propuesto para esta tesis, se abordarán los contenidos del primer, tercer y cuarto volumen de *Pensar y hacer la seguridad con las escuelas*, como así también el material del curso que se titula de la misma forma, ofertado en el marco del PNFP.

Respecto a la difusión de este programa del Ministerio de Seguridad encontramos que:

> Entre los meses de agosto y noviembre de 2015, el Programa llegó a más de 2.500 escuelas ubicadas en distintas localidades del país, a través de acciones virtuales y presenciales, logrando capacitar a más de 3.000 docentes y educadores populares en el nuevo enfoque y las estrategias metodológicas para pensar y hacer la seguridad ciudadana con organización comunitaria.[207]

En la entrevista a una de las funcionarias del área de Formación, señaló que se realizó un trabajo de articulación con los Ministerios de Seguridad y Educación de distintas provincias, como Córdoba, Salta y Misiones para poder difundir los materiales, lo que da cuenta de la intención de federalizar la propuesta. Sin embargo, uno de los territorios en el que este Programa tuvo mayor difusión fue la Provincia de Buenos Aires. Durante el 2015, se recorrieron 50 distritos de esta provincia visitando escuelas a las que se buscó poner en red, a través de una convocatoria en la que se solicitaba compartir los resultados del trabajo con los materiales del Ministerio de Seguridad en una página *web*. Asimismo, se propuso a modo de cierre del trabajo anual, un encuentro provincial en el que se pudieran compartir las producciones realizadas por las escuelas participantes, dinámica similar a la del *Programa Jóvenes y Memoria*, abordado en el capítulo dos.[208] La forma de llegada a las escuelas se producía a partir del contacto con las Jefaturas

[206]Si bien el contenido conceptual es muy similar a la propuesta desarrollada en el 2011, el material desarrollado en el marco del Programa no se dirige exclusivamente a las organizaciones sociales, sino que también apela a la convocatoria de los vecinos en tanto individuos, para promover su participación en discusiones colectivas. Otra de sus diferencias es que en que en este material se refuerza el aspecto didáctico, en tanto se propone un mayor número de actividades a ser realizadas por los vecinos, en contraposición al del 2011 en el que se privilegiaba una estrategia de enseñanza más expositiva.

[207]Información disponible en:https://www.nautiluseduca.org/single-post/2016/09/22/El-programa-Pensar-y-hacer-la-seguridad-con-las-escuelas-y-con-los-barrios. Dicha página web es coordinada por algunos de los funcionarios que trabajaron en la producción de estos materiales.

[208]Una de las funcionarias entrevistadas señaló que debido a la breve continuidad del programa dicho encuentro no se realizó.

distritales, y siguiendo a la entrevistada, se conformaron talleres multitudinarios, de entre 200 y 300 personas, en su mayoría docentes, pero en algunas ocasiones también asistieron policías, convocados por el Ministerio o por las propias escuelas.[209]

Otra de las funcionarias entrevistadas expresó que la duración de este programa fue muy limitada, ya que una vez conocidos los resultados de las elecciones de octubre de 2015, que dieron por ganador a Mauricio Macri como presidente y a María Eugenia Vidal como gobernadora de la Provincia de Buenos Aires, ambos pertenecientes al PRO[210], el dictado de talleres se suspendió y al año siguiente no se reanudaron, como así tampoco se abrió una nueva cohorte del curso del PNFP.

No obstante, la escasa duración del Programa, los materiales que se produjeron desde el Ministerio presentan tres características por las que consideramos fructífero su análisis. En primer lugar, al igual que en otros materiales elaborados por la cartera ministerial ya analizados, se entiende a la seguridad como un derecho y la seguridad ciudadana como el paradigma desde el cual garantizarlo. En segundo lugar, se elaboran desde una premisa que supone concebir al estudiante como sujeto de derecho que tiene la capacidad de cumplir con responsabilidades. Y en tercer lugar, se desarrollan desde un enfoque pedagógico y didáctico que tiene como eje la resolución de problemas. En relación a este último punto, como veremos a lo largo del análisis, encontramos que se ofrecen propuestas didácticas que remiten a la resolución de problemas como estrategia de enseñanza. En el área de ciencias sociales, el método de la resolución de problemas se caracteriza por ofrecer situaciones problemáticas a los estudiantes, que se presentan a partir de variados recursos didácticos, dentro de los que se encuentran documentos escritos, visuales y

[209]Esta particularidad de los talleres que contaron con la asistencia de policías, de acuerdo a una de las entrevistadas, permitió el acercamiento entre las fuerzas de seguridad y la escuela de un modo novedoso hasta el momento. Los policías ya no eran convocados para resolver situaciones puntuales de seguridad como el robo de elementos personales en las inmediaciones de la institución o conflictos que involucraban a estudiantes, sino que eran reunidos para discutir nuevas formas de pensar su relación en torno a la generación de más seguridad. Como un ejemplo de este vínculo, encontramos que una comunicación oficial se hace referencia a que el cierre de las jornadas del programa *Pensar y Hacer la Seguridad con las Escuelas* se realizó en noviembre de 2015 en la Escuela de Cadetes de la Policía Federal Comisario General Pirker, de Villa Lugano, en la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/noticias/gscioli-y-berni-cerraron-las-jornadas-de-pensar-y-hacer-la-seguridad-con-las-escuelas

[210]Las elecciones del 2015 le dieron la victoria a Mauricio Macri, perteneciente al partido Propuesta Republicana (PRO), en una segunda vuelta en la que se enfrentó al candidato del Frente Para la Victoria (FPV), Daniel Scioli. A su vez en esas elecciones triunfó María Eugenia Vidal, perteneciente al mismo partido, como gobernadora de la Provincia de Buenos Aires. Si bien las propuestas de gobierno en torno a la seguridad, de ambos candidatos a presidente no eran muy diferentes, en tanto hacían hincapié en la lucha contra el narcotráfico, contra la violencia de género y la trata de personas y el énfasis en aumentar la cantidad de efectivos policiales (*El Cronista, 16/11/15*), el cambio de signo político permitía suponer que este programa no iba a mantener su continuidad.

audiovisuales, para que puedan analizarlas. Estas situaciones deben presentarse de forma tal que los estudiantes puedan conocer el punto de partida y a dónde se desea llegar, pero no el procedimiento directo para lograrlo. Luego se les propone que reflexionen y evalúen una variedad de estrategias a implementar que remiten a distintos puntos de vista en torno al problema y finalmente, que de forma grupal propongan una solución al mismo y que puedan fundamentarla. En este sentido, es importante que los problemas no supongan una única respuesta válida y que se fomente la reflexión sobre su complejidad, atendiendo a su historicidad, multicausalidad y diversidad de actores sociales en juego (Campilia, 2017).

Pues bien, para el análisis de estos materiales educativos identificamos tres núcleos problemáticos clave para comprender el modo en que el Ministerio de Seguridad se propuso enseñar acerca de la (in)seguridad en el nivel medio. El primero involucra una definición de la (in)seguridad que responde al modo en que el Ministerio buscó disputar el sentido dominante sobre esta cuestión. Así, la conceptualización teórica que expresan estos documentos mantiene una continuidad con lo expuesto en el primer apartado de este capítulo y a su vez una especificidad que los distingue. El segundo supone una intención de promover la participación ciudadana y revalorizar el rol de las fuerzas de seguridad con el objetivo de recomponer su relación con la ciudadanía. En este sentido abordaremos la noción de corresponsabilidad, a partir de la cual se demanda la participación ciudadana en la producción de seguridad, al mismo tiempo que se sostiene que el Estado debe constituirse en el garante de este derecho. Mientras que el tercero refiere al modo en que desde el Ministerio de Seguridad se convoca a la escuela a constituirse en un agente indispensable del paradigma de seguridad democrática.

1) La definición de la (in)seguridad: entre las conflictividades y los delitos

El primero de los núcleos problemáticos entonces, refiere a cómo se define la (in)seguridad en los materiales educativos elaborados por el Ministerio de Seguridad para el nivel secundario. En este sub-apartado afirmamos que esta definición se sostiene: 1) en oposición a otros discursos sociales que toman a la seguridad por objeto; 2) desde un paradigma de gestión de la conflictividad que sostiene que los ciudadanos son responsables de la solución pacífica de los conflictos; 3) a partir de la incorporación de los delitos de los poderosos. Comencemos entonces con el análisis de cada uno de estos elementos

La primera cuestión que analizaremos es el modo en que desde la discursividad ministerial se define la (in)seguridad que es a partir de una serie de confrontaciones con otros discursos. En otras palabras, aquello que entiende por seguridad, se consolida a partir de la distinción de aquello a lo que se opone. En este sentido, encontramos que en el primer cuaderno perteneciente al Programa *Pensar y hacer la seguridad con las escuelas*, *Claves conceptuales*, se hace una presentación respecto a la mirada teórica que orienta la propuesta del Ministerio de Seguridad. Así, se parte desde la definición de qué alcance contempla la seguridad: "una noción amplia e integral de seguridad que no se limita a una situación de ausencia de delito sino que incorpora el pleno ejercicio de los derechos fundamentales por parte de todos los integrantes de la sociedad" (MSN, 2015a:8). En esta primera definición podemos identificar que desde el Ministerio de Seguridad se propone una manera de entender el problema que discute con aquella que la entiende como la ausencia de delito. Como vimos a lo largo de esta investigación la asociación entre (in)seguridad y delito es propia del sentido común securitario que se construye a partir de enunciados de funcionarios políticos, medios de comunicación y miembros de la academia. Esta forma de entender el problema fue la que guió la política securitaria en la década de los ´90, como así también fue central en ciertos períodos de los gobiernos kirchneristas, como señalamos en la introducción.

Esta interpretación, se reafirma a partir de lo señalado por una de las funcionarias entrevistadas del área de formación del Ministerio de Seguridad, quién afirmó que en el momento de elaboración de estos materiales se partía de una preocupación explícita por elaborar una definición de seguridad que se distanciara tanto de la perspectiva de los medios de comunicación, como así también del discurso de la violencia institucional, que se encontraba muy extendido tanto en organizaciones de la sociedad civil como del propio Estado.[211] En este

[211]Durante el período a analizar en estas tesis desde diversas organizaciones se produjeron una serie de materiales que tomaron a la violencia institucional por objeto, con la intención de ofrecer herramientas de acción a los posibles afectados. Algunos de ellos son: un folleto plegable del sindicato docente SUTEBA denominado *Frente a la actuación policial,* una guía elaborada por la cooperativa de trabajo La Minga, realizada con apoyo de la Comisión Provincial de la Memoria de zona norte y un subsidio otorgado por la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires titulado *Por la vida. Nada más importa. Una guía frente a la Violencia Policial e institucional*, un documento elaborado por la Comisión provincial de la Memoria cuyo título *es Herramientas para la lucha por los derechos humanos*, un manual desarrollado por el Colectivo de Investigación y Acción Jurídica de la Universidad Nacional de La Plata denominado *El derecho a tener derechos. Manual de derechos humanos para organizaciones sociales* y el *Nuevo manual del pequeño detenido ilustrado*, de CORREPI. Asimismo, desde el Estado se desarrollaron materiales en este sentido. En el 2007 el Ministerio de Educación publicó el *Manual de primeros auxilios legales: una guía para conocer sus derechos y ejercerlos en la vida cotidiana* y en el 2011, junto

sentido, se propone una definición desde un punto de vista positivo, de afirmación de derechos de todos los ciudadanos, evitando la reducción de su significado a la ausencia de delito o al problema de las prácticas ilegales de las fuerzas de seguridad. Esto último supondrá, como veremos en el próximo núcleo problemático, una revalorización del rol de las fuerzas, en detrimento de la crítica de las acciones violentas llevadas a cabo por sus miembros, que como vimos es característico de las restantes discursividades pedagógico securitarias analizadas en los capítulos anteriores.

Pero también, en estos materiales, aparecen otros interlocutores con los que el Ministerio de Seguridad discute al respecto de la definición de la cuestión securitaria. Como señalamos en el primer apartado de este capítulo, desde el Ministerio se sostiene el paradigma de la seguridad ciudadana y comunitaria que entiende a la seguridad como un derecho a ser garantizado por un Estado democrático. Esto también se refleja en los materiales destinados al nivel secundario:

Figura n° 75: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Claves conceptuales

Desde el restablecimiento del Estado de derecho y el régimen político democrático (en diciembre de 1983) hasta la actualidad, se han diferenciado distintos contextos históricos y políticos en los cuales los temas de defensa, seguridad interior e inteligencia fueron abordados con distintos enfoques. En el marco de este proceso, fue desplazado el concepto de "seguridad nacional" que ponía el foco en un definido "enemigo interno" que amenazaba al Estado o al régimen político. Y, en cambio, adquirió centralidad el concepto de "seguridad ciudadana" que propone garantizar el bienestar de todas las personas en la compleja realidad social contemporánea, atravesada por conflictos políticos, sociales y económicos.

La nueva conceptualización de la seguridad supone una mirada más amplia y compleja de los procesos sociales: además de la prevención y el control del delito, la nueva mirada de la seguridad aborda también situaciones que, sin configurar eventos delictivos, resultan causantes de malestar, daño o perturban las reglas de convivencia.

(MSN, 2015a:9)

En estos párrafos (Figura n°75) vemos que se ofrece una contextualización histórica del modo en que el Estado aborda el gobierno de la seguridad. En este sentido, se marca el pasaje del paradigma de seguridad nacional, propio de regímenes políticos autoritarios, que perseguía la

con el Ministerio de Justicia y de Derechos Humanos se publicó un material llamado *Los derechos humanos frente a la violencia institucional*.

búsqueda de un enemigo interno que atentaba contra el Estado, al de la seguridad ciudadana, que en cambio, entiende que el conflicto es constitutivo de la realidad social. Así, desde el Ministerio de Seguridad se desvaloriza el modo en que las últimas dictaduras militares entendieron que era la seguridad y que debía hacerse con ella, ponderando la "seguridad democrática", cuyos ejes son la prevención del delito y la resolución de conflictos.

Asimismo, vemos que la discursividad ministerial, al igual que el resto de las discursividades que dan lugar al discurso pedagógico securitario, se enfrenta también al paradigma punitivo, que se define como aquel que actúa violentamente sobre el conflicto social (Figura n°76).

Figura n° 76: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Claves conceptuales

En el largo plazo, el paradigma punitivo ha fracasado en su pretensión de lograr la disminución de los índices del delito y la violencia, con métodos tales como la criminalización de los conflictos, el endurecimiento de las penas y el consecuente aumento de la población carcelaria. No obstante, este paradigma permanece, todavía, en las propuestas de muchos actores interesados en formular políticas públicas de seguridad.

Los gobiernos que adoptan este enfoque no buscan resolver ni el origen ni las causas de los conflictos que provocan las diferencias y las desigualdades sociales, y, en cambio, despliegan métodos violentos y autoritarios de intervención: o, en otras palabras, un modo punitivo de afrontar los conflictos. Se trata de un abordaje esquemático, simplista y lineal.

(MSN 2015a: 14)

La crítica a este modo de intervenir sobre la cuestión securitaria se realiza en un doble sentido, tanto por su ineficacia para combatir el delito, como por su incapacidad de reconocer el trasfondo de los conflictos que se proponen resolver. Pero a su vez, a partir de dicha crítica, podemos avanzar en la caracterización que realiza la discursividad ministerial acerca de la realidad social a la que entiende como un espacio conflictivo y desigual. A su vez, llama la atención que tanto en estos párrafos (Figura n°76), como en los anteriores (Figura n°75), observamos que además del delito, desde la discursividad ministerial, aparece otro objeto de gobierno que son los conflictos o situaciones que alteran la convivencia social. Esta cuestión se profundiza en los cuadernos dirigidos específicamente al nivel secundario donde se sostiene la adscripción a lo que podemos denominar paradigma de gestión de la conflictividad:

Figura n° 77: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Clase 1

En lugar de considerar a los conflictos como algo negativo, la educación para la paz propone considerarlos como procesos inseparables de las relaciones entre los integrantes de la sociedad. Y, al mismo tiempo, propone también que los conflictos pueden ser resueltos a través de medios no violentos. **Para consolidar la paz positiva, la resolución de los conflictos debe incluir la participación directa o indirecta de las partes en litigio y de la comunidad en la que se desarrollan. Y, sobre todo, la propuesta de solución debe ser justa en relación con los intereses de todas las partes involucradas.**

(MSN y MEN, 2015c:4)

Desde la discursividad ministerial no solamente se afirma la inevitabilidad de la conflictividad social, sino como puede observarse en el párrafo presentado (Figura n°77), se propone un tipo de intervención que se aleja de la centralidad que posee el Estado en el castigo del delito, y refuerza la importancia de la participación directa y pacífica de aquellos ciudadanos que se encuentran involucrados en el conflicto.[212] A su vez, vemos como se realiza una articulación entre la noción de resolución de conflictos y la paz positiva, concepto desarrollado por Johan Galtung, sociólogo y matemático noruego. Dicho concepto no sólo permite evidenciar la idea de la imposibilidad de la eliminación de los conflictos sociales, sino que además avanza en las formas de intervención de los mismos, a través del diálogo y el consenso como vemos en la siguiente figura:

Figura n° 78: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Claves conceptuales

El concepto de paz positiva no excluye la existencia de conflictos: intenta reducir el conflicto destructivo por medio de su resolución pacífica y creativa. Así entendida, la paz presupone reducir el nivel de violencia y elevar los niveles de justicia, y se define como un proceso dinámico, un estado de las cosas hacia el que es deseable llegar, que tiene que empezar por las relaciones interpersonales y debe involucrar a toda la sociedad.

(MSN, 2015a: 23)

[212]Esta referencia a las conflictividades como preocupación de la política securitaria resuena a los postulados del abolicionismo penal, corriente de la criminología crítica, que sostiene que el delito como tal no existe, y que sólo se pueden identificar meros conflictos entre particulares en un determinado contexto espacial y temporal. Dicha afirmación conduce a eliminar la noción de delincuente, alejándose de los paradigmas que proponen la existencia de víctimas y victimarios y a exigir la abolición del sistema penal, al que se considera selectivo, violento y reproductor de las desigualdades sociales (Hulsman, 1986). Desde ya, que el discurso securitario del Ministerio de Seguridad no sostiene la eliminación del sistema penal, por lo que no puede decirse que aboga por esta corriente criminológica, pero puede observarse ese punto en común al hablar tanto de delitos como de conflictividades.

En este último párrafo (Figura n°78), comienza a delinearse una cuestión que es central en la discursividad ministerial: para alcanzar la seguridad es necesario que cada ciudadano se comprometa a resolver los conflictos en los que se encuentra involucrado. Esto mismo se encuentra sintetizado en una frase que aparece en el prólogo del cuaderno *Claves conceptuales*:

Figura n° 79: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Claves conceptuales

> Con esta convicción, en el Ministerio trabajamos, cada día, entendiendo que la seguridad es un bien que se construye todos los días y entre todos los ciudadanos, con adhesión a valores y actitudes que afirman el respeto y el cuidado de la vida propia y de los semejantes como modo de relación con los integrantes de la sociedad; con apego a las normas y el respeto por la ley como condición para la convivencia pacífica en el marco del Estado de derecho; con la responsabilidad personal en la construcción de niveles crecientes de bienestar colectivo basado en la justicia, la solidaridad y la confianza, y con el cuidado del espacio público como espacio común para el ejercicio de los derechos en el marco del orden social democrático.

(MSN, 2015a:4)

En este fragmento (Figura n°79) hay dos elementos que hacen a la definición del problema sobre los que merece la pena detenerse a analizar. Por un lado, se contribuye a considerar a la seguridad como una construcción que debe desplegarse a partir del apego a valores, normas y leyes, y no como una situación o problema ya dado sobre el que el Estado debe intervenir. Por el otro, quiénes parecen ser los protagonistas privilegiados de dicha construcción son los ciudadanos y no el Estado, ya que son quiénes deben apegarse a ciertos valores, respetar la ley y cuidar el espacio público como garantía del ejercicio de la democracia. Nuevamente hay una fuerte consonancia, con el papel activo destinado a la ciudadanía que aparece en los materiales educativos de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, analizados en el capítulo uno, pero a diferencia de éstos, en la propuesta ministerial el rol del Estado queda notoriamente más desdibujado, al menos en este planteo del problema.

Con el objetivo de profundizar en esta última cuestión e indagar que otros significantes se asocian a la seguridad, a continuación se presenta el índice de secuencias didácticas de los cuadernos dirigidos al Ciclo Básico y al Ciclo Orientado del nivel secundario:

Ciclo Básico Escuela Secundaria Obligatoria

1. Por qué tenemos que obedecer las leyes (los ciudadanos y el Estado)
2. Los derechos y las obligaciones de las y los jóvenes y la construcción de ciudadanía juvenil
3. Para erradicar el trabajo infantil y proteger el trabajo adolescente
4. Contra la violencia de género hacia las mujeres
5. Las nociones de seguridad/inseguridad y medios masivos de comunicación
6. ¿Cómo se construye la seguridad ciudadana y comunitaria?
7. Los profesionales de la seguridad: "Yo elegí ser un bombero"
8. Jóvenes, proyectos de vida y seguridad ciudadana
9. La educación para la paz: el concepto de paz positiva y la resolución pacífica de conflictos
10. La convivencia en la Escuela
11. La convivencia en el Barrio
12. Estar en el espacio público: urbanismo y civilidad
13. Fútbol, "barras bravas" y espacio público seguro
14. Tomar una decisión: ¿"Comprar robado" es más barato? (MSN, 2015b)

Ciclo Orientado Escuela Secundaria Obligatoria

1. Por qué tenemos que obedecer las leyes (los ciudadanos y el Estado)
2. Los derechos de los niños y las niñas y la construcción de ciudadanía infantil
3. Contra la trata de personas para explotación sexual
4. Contra la trata de personas para la explotación laboral
5. La lucha contra el narcotráfico
6. La lucha contra el contrabando y la "piratería del asfalto"
7. Contra la violencia de género hacia las mujeres
8. Las nociones de seguridad/inseguridad y medios masivos de comunicación
9. ¿Cómo se construye la seguridad ciudadana y comunitaria?
10. Los profesionales de la seguridad: "Yo elegí ser una gendarme"
11. Los profesionales de la seguridad: "Yo elegí ser un policía federal"
12. Jóvenes, proyectos de vida y seguridad ciudadana
13. La educación para la paz: el concepto de paz positiva y la resolución pacífica de conflictos
14. La convivencia en la Escuela
15. La convivencia en el Barrio
16. Estar en el espacio público: urbanismo y civilidad
17. Fútbol, "barras bravas" y espacio público seguro
18. Tomar una decisión: ¿"Comprar robado" es más barato? (MSN, 2015c)

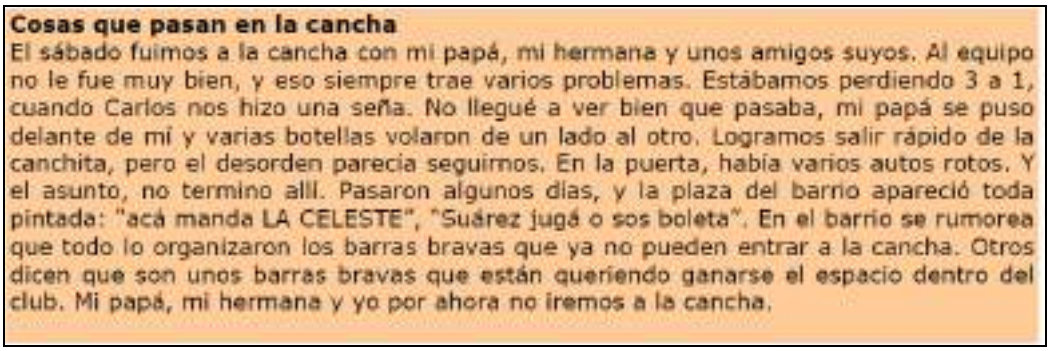
En ambos índices encontramos un planteo didáctico en torno a la seguridad que parte del cumplimiento de ley, tanto de parte de los ciudadanos como del Estado y culmina en la responsabilización de la ciudadanía respecto a su contribución a la generación de niveles más

altos de seguridad. En el del Ciclo Básico, este recorrido se ve levemente interrumpido en los puntos 3, 4 y 13 en donde se referencian delitos y conflictividades concretas (trabajo infantil, violencia de género y acciones llevadas a cabo por los "barras bravas" en el espacio público), en el 7 donde se presenta a un actor de las fuerzas de seguridad y en el punto 5 donde se da cuenta del rol de los medios de comunicación en la definición de la problemática. Esta ruptura se acentúa en los contenidos pensados para el ciclo superior, donde se suman a los delitos mencionados la trata de personas, el narcotráfico y el contrabando y piratería del asfalto abordado en los puntos 4 a 6. Así, en términos generales puede verse un fuerte énfasis en caracterizar a los ciudadanos como actores que definen con su accionar la construcción o no de la seguridad. De todos modos, esta forma de plantear la enseñanza de la seguridad coexiste con la inclusión de contenidos que permiten problematizar delitos vinculados con el crimen organizado o con la vulneración de derechos de mujeres, minorías sexuales y niños, que abonan a una mirada de la (in)seguridad que incorpora los delitos de los poderosos. Esto es sumamente disruptivo respecto al modo en que los sentidos comunes securitarios entienden al delito, en tanto habilita pensar la relación entre este último y las relaciones de dominación que garantizan la existencia de una sociedad desigual.[213]

[213]Para poder comprender la aparición de los delitos mencionados en el recorte realizado por el Ministerio de Seguridad en tanto elemento disruptivo nos interesa recuperar algunos aportes de la teoría criminológica que contribuyeron a repensar el delito de los poderosos y su relación con el orden social. Uno de los primeros teóricos en problematizar esta cuestión, fue Edwin Sutherland quién a fines de la década de los cuarenta, fue uno de los pioneros en analizar los delitos de los sectores dominantes. Con el concepto de "delito de cuello blanco", buscó dar cuenta de las prácticas ilegales llevadas a cabo por estos sectores en el marco de sus ámbitos profesionales, y la desigual persecución y castigo que reciben por parte del sistema penal y judicial, en relación a los delitos cometidos por los sectores populares (Sutherland, 1999). De este modo, Sutherland no sólo desplazó la asociación entre delito y pobreza, sino que también dio cuenta del modo en que la definición de qué se entiende por delincuencia, es indisociable del orden social que se sustenta en relaciones de dominación.
Asimismo, a mediados de los ´70, Foucault escribe *Vigilar y castigar*, tratando de explicar el éxito de las cárceles y su permanencia como forma de castigo, pese a su aparente fracaso rehabilitador y resocializador. Para ello, el autor da cuenta del modo en que en las sociedades contemporáneas se practica una administración diferencial de los ilegalismos, bajo la cual se toleran los delitos de las clases dominantes y se les da un mayor margen de libertad a quienes los cometen y se persiguen con mayor dureza aquellos llevados a cabo por las clases populares. A partir de este proceso, se da lugar a la creación de la delincuencia, que es entendida por el autor como un ilegalismo útil, ya que al encontrarse reducido y controlado, permite reforzar el control de los sectores populares, invisibilizando, al mismo tiempo, los ilegalismos de los poderosos (Foucault, 2006).
A partir de las influencias de ambos autores, Juan Pegoraro, investigador del ámbito local, se dedicó a profundizar en la relación entre delito y orden social, a partir del análisis del delito económico. Así, definió al delito económico como "la organización delictiva dedicada a negocios legales-ilegales (…) con la necesaria participación de instituciones y/o funcionarios estatales que producen una recompensa importante y que gozan de impunidad y de inmunidad social-penal" (Pegoraro, 2010:4). De acuerdo a este autor, el capitalismo se sostiene en el delito económico, en tanto su existencia es del orden de lo cotidiano y asegura la producción y la reproducción de la desigualdad social. En este sentido, señala que es necesario indagar los lazos sociales que se tejen entre distintos actores sociales permitiendo la complejidad política y jurídica que sostiene a estos delitos.

En este sentido, la incorporación de los delitos de los poderosos como parte de la definición del problema de la (in)seguridad que realiza el Ministerio de Seguridad en estos cuadernillos, no es menor en tanto evidencia una preocupación por evitar la asociación entre delito y pobreza, propia de los sentidos securitarios dominantes. En una de las actividades propuestas en los cuadernos, que se retoma en el curso virtual dictado en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente, se muestra el abordaje de la violencia generada por los poderosos. En la misma se sugiere la lectura de un texto que busca problematizar el modo en que actúan las "barras bravas"[214] (Figura n°80) y se acompaña de una breve explicación destinada a los docentes para orientar el abordaje de esta problemática (Figura n°81).

Figura n° 80: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Clase 3

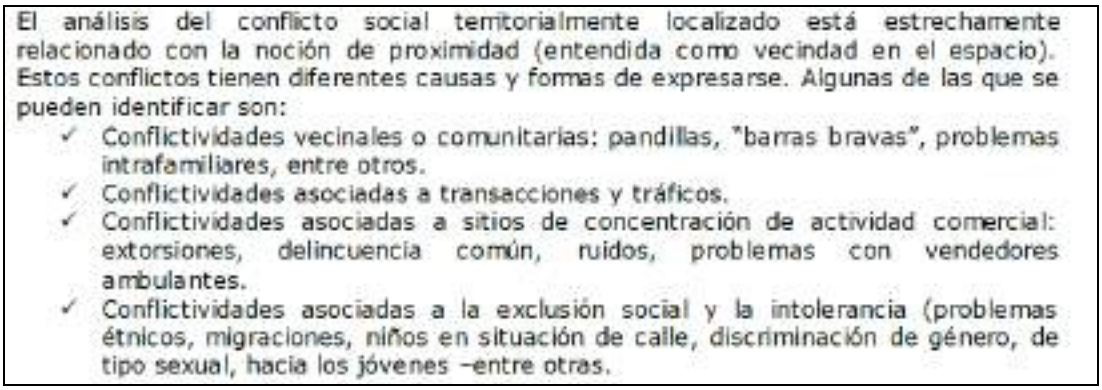


Cosas que pasan en la cancha

El sábado fuimos a la cancha con mi papá, mi hermana y unos amigos suyos. Al equipo no le fue muy bien, y eso siempre trae varios problemas. Estábamos perdiendo 3 a 1, cuando Carlos nos hizo una seña. No llegué a ver bien que pasaba, mi papá se puso delante de mí y varias botellas volaron de un lado al otro. Logramos salir rápido de la canchita, pero el desorden parecía seguirnos. En la puerta, había varios autos rotos. Y el asunto, no termino allí. Pasaron algunos días, y la plaza del barrio apareció toda pintada: "acá manda LA CELESTE", "Suárez jugá o sos boleta". En el barrio se rumorea que todo lo organizaron los barras bravas que ya no pueden entrar a la cancha. Otros dicen que son unos barras bravas que están queriendo ganarse el espacio dentro del club. Mi papá, mi hermana y yo por ahora no iremos a la cancha.

[214]Las barras bravas son una agrupación de hinchas de un club de fútbol que poseen las siguientes características: suelen estar compuestas por hombres en su mayoría jóvenes, que viven o vivieron en el barrio en el que se ubica el club, ocupan una posición jerárquica en el conjunto de la hinchada y controlan espacios de poder político y económico en los clubes de pertenencia, a partir de su vinculación con los dirigentes de club, funcionarios políticos y miembros de las fuerzas policiales (Moreira, 2007; Fernández, 2004). De acuerdo a los especialistas, las barras bravas aparecen como grupos tendientes a preservar una identidad que se sustenta en la masculinidad y en el honor, a partir de la disputa de espacios simbólicos utilizando como medio el ejercicio de la violencia (Archetti, 1998; Alabarces 1999). En este esquema la violencia es un recurso que funciona en el marco de la existencia de una *lógica del aguante*, que habilita ciertos repertorios y garantiza cierta legitimidad y tolerancia de la violencia dentro y fuera de las barras (Cabrera, Czesli, Garriga Zucal, 2016).

Figura n° 81: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Clase 3



El análisis del conflicto social territorialmente localizado está estrechamente relacionado con la noción de proximidad (entendida como vecindad en el espacio). Estos conflictos tienen diferentes causas y formas de expresarse. Algunas de las que se pueden identificar son:

- ✓ Conflictividades vecinales o comunitarias: pandillas, "barras bravas", problemas intrafamiliares, entre otros.
- ✓ Conflictividades asociadas a transacciones y tráficos.
- ✓ Conflictividades asociadas a sitios de concentración de actividad comercial: extorsiones, delincuencia común, ruidos, problemas con vendedores ambulantes.
- ✓ Conflictividades asociadas a la exclusión social y la intolerancia (problemas étnicos, migraciones, niños en situación de calle, discriminación de género, de tipo sexual, hacia los jóvenes –entre otras.

(MSN y MEN, 2015g: 11)

En el segundo fragmento, en el que se encuentra la explicación teórica que acompaña la actividad de problematización, encontramos sumamente sintomático que no se utilice la palabra delito para referirse al accionar de las *barras*, sino que se habla de "problemas", "desorden" y "conflictividades vecinales o comunitarias". Así podemos interpretar que la violencia desplegada tanto dentro como fuera de la cancha que se presenta en el recuadro naranja, es entendida como un conflicto que atenta sobre el uso colectivo del espacio público, pero no como una actividad que debiera ser penada por la ley. Esto marca una continuidad con lo anteriormente expresado, en tanto se da cuenta de una intención de disminuir el peso específico de la noción del delito como objeto sobre el que deben actuar las políticas de seguridad.[215] A su vez, vemos que en el micro-relato, se hace referencia a la desigualdad en el uso del espacio público, en el que prima la ley del más fuerte, ya que los ciudadanos que no pertenecen a la *barra* se ven limitados en su accionar cuando se retiran de la cancha y deciden no concurrir por un tiempo. Como así también es destacable, la reducción de este problema, que es característico de la mayor parte de los clubes argentinos de fútbol, a un conflicto local o de "proximidad". Por último, una de las guías de actividades propuestas para el análisis de la situación problemática contribuye a consolidar estas afirmaciones:

[215]Del conjunto de actividades en los que se problematiza la violencia en el fútbol, sólo una actividad presenta el accionar de las barras bravas como un delito: **"**d. Con algunos compañeros, lean el texto "Delitos y contravenciones en espectáculos deportivos: Ley Núm. 24192" del Ministerio de Seguridad de la Nación. "(MSN, 2015c: 247). Dicha actividad se encuentra acompañada con una nota para docentes que señala: "Muchas de las acciones realizadas por "barras bravas" han sido tipificadas por la Justicia bajo la figura de "asociación ilícita". Es decir, se ha demostrado su accionar como un grupo de individuos constituido con el objetivo de cometer un acto contrario a la ley. Estos actos contra la ley pueden revestir distintos órdenes: penal y contravencional. La Ley Núm. 24192 presenta un régimen de tipificación y sanciones" (MSN, 2015c: 247).

Figura n° 82: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Ciclo Orientado

a. En pequeños grupos, vuelvan a leer el relato de Pablo (presentado en la Actividad 1).
- Discutan entre todos sobre qué acciones podría proponer y llevar adelante la comunidad barrial para evitar las situaciones narradas y generar mayor grado de seguridad ciudadana en torno del fútbol.

b. Entre todos debatan y respondan estas preguntas:
- ¿Por qué hay violencia vinculada con el fútbol?
- ¿Quiénes son los responsables?
- ¿Cómo afecta esta violencia al espacio público?
- ¿Qué acciones se deberían llevar adelante para erradicar esta violencia? Registren por escrito los distintos puntos de vista.

(MSN, 2015c:248-249)

En estas consignas (Figura n°82), podemos observar el modo en que el accionar de las barras bravas es entendido en términos de violencia, pero no de delito y la valoración que se realiza del involucramiento de la comunidad para solucionar este conflicto y de este modo generar más seguridad. Como veremos en el próximo apartado, esta última cuestión es central en la discursividad ministerial, no sólo para pensar el problema de las barras bravas, sino en términos generales en el marco del desarrollo de estrategias de participación comunitaria.

Por el contrario, en el caso de la secuencia didáctica cuyo tema es la violencia de género (Figuras n°83 y 84) hay un mayor énfasis en el rol que asume el Estado en la persecución de este delito:

Figura n° 83: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Ciclo Básico

Actividad 3

Textos para leer

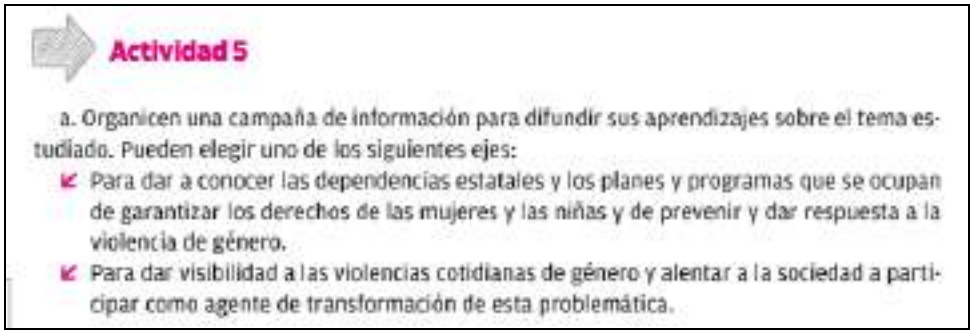
a. Lean los artículos seleccionados de la Ley Núm. 26485.

b. Durante la lectura identifiquen y registren por escrito:
- los objetivos que busca promover y garantizar la ley;
- la definición de "violencia contra las mujeres";
- las modalidades de violencia;
- los compromisos que asumen los tres poderes del Estado;
- el organismo encargado de hacer efectivizar la ley.

c. Elaboren un cuadro que sintetice las principales disposiciones de la ley.

(MSN, 2015b: 101)

Figura n° 84: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Ciclo Básico



Actividad 5

a. Organicen una campaña de información para difundir sus aprendizajes sobre el tema estudiado. Pueden elegir uno de los siguientes ejes:

- Para dar a conocer las dependencias estatales y los planes y programas que se ocupan de garantizar los derechos de las mujeres y las niñas y de prevenir y dar respuesta a la violencia de género.
- Para dar visibilidad a las violencias cotidianas de género y alentar a la sociedad a participar como agente de transformación de esta problemática.

(MSN, 2015b:103)

Si bien, en la secuencia didáctica aparecen actividades en las que se espera que los estudiantes convoquen a la ciudadanía a participar de la resolución de esta problemática, notamos una mayor cantidad de consignas que promueven el conocimiento y difusión de la Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (N°26.485) y otros instrumentos estatales para dar respuesta a este delito. En este sentido, en el abordaje de este tema, se multiplican las propuestas didácticas cuyo objetivo son la lectura comprensiva y la organización de la información, en detrimento de aquellas más participativas. Por ello, podemos afirmar que si bien la discursividad ministerial aborda el delito de los poderosos, el enfoque conceptual y la estrategia a partir de la cual propone su enseñanza, se encuentra lejos de ser unívoca.

2) La construcción de la seguridad desde la corresponsabilidad: la policía y la ciudadanía

La segunda dimensión a considerar para el análisis de la discursividad ministerial, supone indagar en el tipo de intervenciones que se proponen para garantizar la seguridad. En este sentido, afirmamos que en los materiales educativos que estamos analizando se entiende que una sociedad más segura sólo es posible a partir de una estrategia multiagencial, coordinada desde el Estado, que garantice el accionar conjunto de las fuerzas de seguridad y de la ciudadanía. Como así también que dentro de las estrategias privilegiadas por esta discursividad se encuentran la prevención y la participación comunitaria, donde el "uso adecuado" del espacio público se

configura como uno de sus principales objetivos.

Pues bien, en los materiales que forman parte del *Programa Pensar y hacer la seguridad con las escuelas*, encontramos que se resaltan como novedosas las líneas de acción ministeriales señaladas en el primer apartado de este capítulo, la participación ciudadana y el control político de las fuerzas de seguridad (Figura n°85).

Figura n° 85: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Material complementario

Dos fueron las principales novedades aportadas por esta nueva mirada.
Una novedad fue la propuesta de la necesaria pluralización de actores en la construcción de la seguridad: lo que significaba múltiples agencias del Estado, diversas organizaciones de la sociedad civil y la ciudadanía a través de la participación de ciudadanas y ciudadanos trabajando junto con las fuerzas de seguridad.
Y la otra novedad fue que se empezó a discutir sobre cómo debe ser la conducción de las fuerzas de seguridad por parte de las autoridades de gobierno democráticamente elegidas. Así cobró sentido el concepto de **nuevo modelo de seguridad democrática**: la seguridad es democrática porque las fuerzas de seguridad deben responder a las directivas emanadas de las autoridades políticas elegidas por el pueblo.

(MSN y MEN, 2015b: 2)

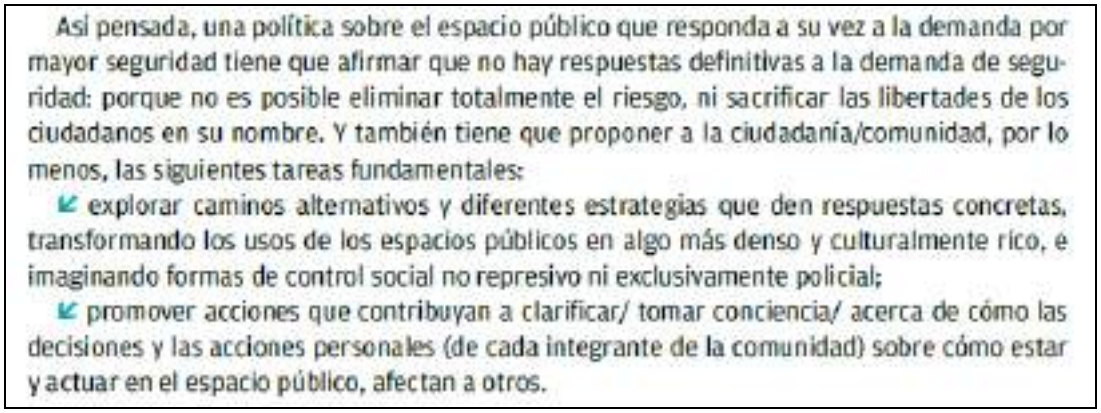
Antes de comenzar con el análisis de la primera estrategia mencionada, la participación ciudadana, haremos una breve presentación del modo en que se presenta el accionar del Estado en materia de seguridad. En el sub-apartado anterior, en el que definimos el modo en que desde la discursividad ministerial se entiende a la seguridad, abordamos el rol central que se les asigna a los ciudadanos en tanto agentes capaces de construir una sociedad más segura. Sin embargo, en este punto es importante matizar las afirmaciones realizadas debido a que en estos materiales educativos, también se hace referencia a las acciones estatales llevadas a cabo para garantizar la seguridad. En el cuaderno *Claves conceptuales* se presentan las acciones llevadas a cabo por el Ministerio de Seguridad desde su creación en el 2010, delimitando tres áreas de injerencia: la institucional, que "refiere a la capacidad operativa del aparato estatal para cumplir con su obligación estatal de garantizar la seguridad", la normativa, que "atiende la adecuación del marco jurídico relacionado con la prevención, la conjuración o la represión del delito y la violencia; como así también, las normativas referidas al desarrollo del procedimiento penal y la gestión penitenciaria" y la preventiva, que "se ocupa de desarrollar políticas que van más allá de los ámbitos de desempeño de las fuerzas de seguridad y del sistema judicial" (MSN, 2015a:10-11). Si bien en estos materiales no se profundiza en la actividad estatal en relación con la primera área

de injerencia, si se evidencia una preocupación por presentar un panorama más amplio del modo en que desde el Estado se propone el gobierno de la seguridad.

Sin embargo, aunque se busca dejar en claro el rol del Estado frente a la cuestión securitaria a lo largo de estos materiales predomina otro concepto: el de corresponsabilidad de la ciudadanía en la generación de acciones para garantizar la seguridad. En el cuaderno *Claves conceptuales* se explica que desde el Ministerio de Seguridad se promueven "acciones que pongan en juego las nociones de cuidado y protección de uno mismo y de los semejantes, así como las de corresponsabilidad, coproducción y cogestión de la seguridad ciudadana como principios fundamentales de una nueva concepción de la seguridad (MSN, 2015a: 27)". La idea de corresponsabilidad va a ser fundamental en la discursividad ministerial, en tanto funciona como punto de entrada para dar cuenta de la necesidad de trabajar esta temática en la escuela. En tanto la seguridad, no es una mera responsabilidad del Estado y la ciudadanía debe involucrarse activamente en su generación, es indispensable que se forme a los ciudadanos al respecto, cuestión que abordaremos en el último sub-apartado de este capítulo.

En el cuaderno *Claves conceptuales,* se avanza sobre una afirmación que indica los límites del Estado para actuar respecto a la seguridad y las tareas que desde esta institución se proponen para la ciudadanía:

Figura n° 86: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Claves conceptuales



Así pensada, una política sobre el espacio público que responda a su vez a la demanda por mayor seguridad tiene que afirmar que no hay respuestas definitivas a la demanda de seguridad: porque no es posible eliminar totalmente el riesgo, ni sacrificar las libertades de los ciudadanos en su nombre. Y también tiene que proponer a la ciudadanía/comunidad, por lo menos, las siguientes tareas fundamentales:

- explorar caminos alternativos y diferentes estrategias que den respuestas concretas, transformando los usos de los espacios públicos en algo más denso y culturalmente rico, e imaginando formas de control social no represivo ni exclusivamente policial;
- promover acciones que contribuyan a clarificar/ tomar conciencia/ acerca de cómo las decisiones y las acciones personales (de cada integrante de la comunidad) sobre cómo estar y actuar en el espacio público, afectan a otros.

(MSN, 2015a:22)

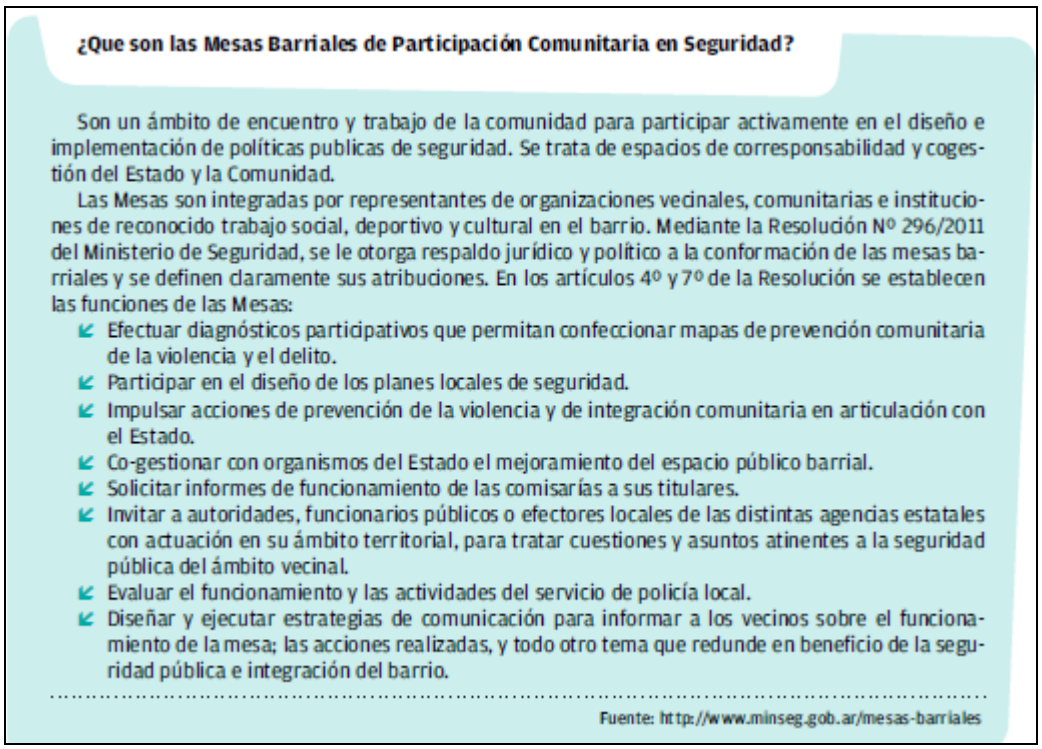
Este fragmento (Figura n°86), parece dirigirse a quiénes sostienen una concepción punitivista, que exige un incremento de la acción coactiva estatal para garantizar más seguridad,

señalando otros posibles caminos para lograrlo como el desarrollo de intervenciones de control social no represivo y la concientización de la ciudadanía respecto a su accionar en el espacio público. Desde la perspectiva ministerial, la formación de los estudiantes en tanto ciudadanos que deben contribuir a la construcción de una sociedad más segura, contempla que puedan llevar a cabo estas dos tareas que son consideradas fundamentales.

En relación a la primer tarea que implica que los ciudadanos desarrollen estrategias de control social en el espacio público, que no impliquen el accionar represivo ni el control exclusivamente policial, desde estos materiales se incorporan referencias a Programas y o/acciones propuestas desde el Ministerio que asumen esta perspectiva. Dentro de estos elementos, aparecen dentro de un recuadro que ofrece información complementaria unos párrafos que responden a la pregunta *¿Qué son las Mesas Barriales de Participación Comunitaria en Seguridad?*[216] (Figura n°87).

[216]Recordamos que, en el 2011, durante la gestión de la Ministra de Seguridad, Nilda Garré se puso en marcha el Plan Nacional de Participación Comunitaria en Seguridad, ámbito de encuentro de la comunidad a través de "mesas barriales" compuestas por organizaciones de la sociedad civil y miembros de las fuerzas de seguridad para diseñar, implementar y controlar políticas públicas en materia de seguridad.

Figura n° 87: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Claves conceptuales



¿Que son las Mesas Barriales de Participación Comunitaria en Seguridad?

Son un ámbito de encuentro y trabajo de la comunidad para participar activamente en el diseño e implementación de políticas publicas de seguridad. Se trata de espacios de corresponsabilidad y cogestión del Estado y la Comunidad.

Las Mesas son integradas por representantes de organizaciones vecinales, comunitarias e instituciones de reconocido trabajo social, deportivo y cultural en el barrio. Mediante la Resolución Nº 296/2011 del Ministerio de Seguridad, se le otorga respaldo jurídico y político a la conformación de las mesas barriales y se definen claramente sus atribuciones. En los artículos 4º y 7º de la Resolución se establecen las funciones de las Mesas:

- Efectuar diagnósticos participativos que permitan confeccionar mapas de prevención comunitaria de la violencia y el delito.
- Participar en el diseño de los planes locales de seguridad.
- Impulsar acciones de prevención de la violencia y de integración comunitaria en articulación con el Estado.
- Co-gestionar con organismos del Estado el mejoramiento del espacio público barrial.
- Solicitar informes de funcionamiento de las comisarías a sus titulares.
- Invitar a autoridades, funcionarios públicos o efectores locales de las distintas agencias estatales con actuación en su ámbito territorial, para tratar cuestiones y asuntos atinentes a la seguridad pública del ámbito vecinal.
- Evaluar el funcionamiento y las actividades del servicio de policía local.
- Diseñar y ejecutar estrategias de comunicación para informar a los vecinos sobre el funcionamiento de la mesa; las acciones realizadas, y todo otro tema que redunde en beneficio de la seguridad pública e integración del barrio.

Fuente: http://www.minseg.gob.ar/mesas-barriales

(MSN, 2015a:15)

En esta Figura (n°87) vemos que se incluye una breve explicación y un punteo de las actividades que se llevan a cabo en dichas Mesas, basadas en el concepto de corresponsabilidad en la generación de acciones para la seguridad. Dentro de ellas, se incluye el desarrollo de diagnósticos participativos para la implementación de acciones preventivas, estrategia propuesta también para los profesionales en Seguridad ciudadana, como vimos en el apartado anterior, que se sintetiza en una figura ubicamos aquí debajo (Figura n°88).

Figura n° 88: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Claves conceptuales

(MSN, 2015a:17)

Otro de los recursos utilizados para presentar la estrategia ministerial de la participación ciudadana, es la incorporación de imágenes en las que aparecen acciones efectivamente llevadas a cabo por los ciudadanos para contribuir a la convivencia con otros. Se seleccionaron tres que son bien ilustrativas de esta perspectiva:

Figura n° 89: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Claves conceptuales

(MSN, 2015a: 23)

Figura n° 90: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Claves conceptuales

(MSN, 2015a: 12)

Figura n° 91: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Claves conceptuales

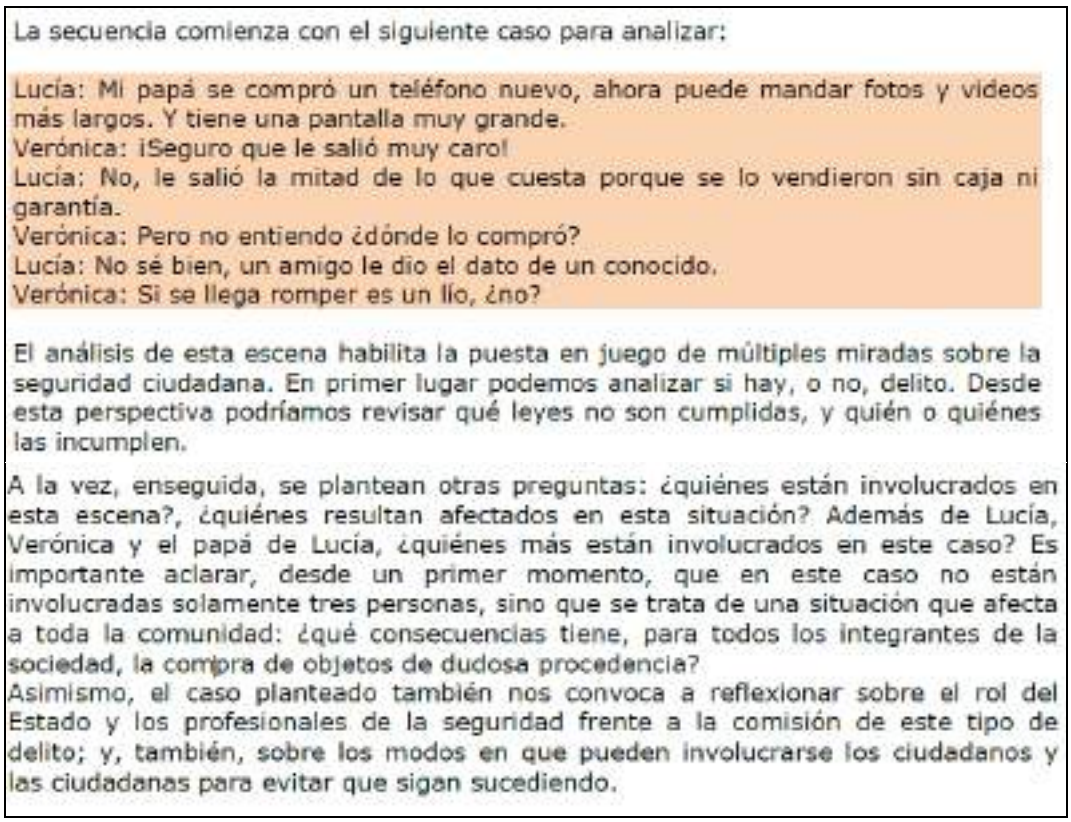
(MSN, 2015a: 19)

En todas ellas, se vislumbran tres cuestiones que pueden indicar algunos aspectos respecto a los modos de intervención esperados que aparecen en la discursividad ministerial. En primer lugar, podemos observar que fueron tomadas en espacios suburbanos, poco edificados, por lo que podemos inferir una intención de focalizar en las territorialidades populares. En segundo lugar, en todas se observa la intervención directa de los ciudadanos sobre el espacio público. En un caso, lo ocupan para llevar a cabo un partido de fútbol (Figura n°89), en otra para pintar un mural (Figura n°90) y en la tercera para construir una parada de colectivos (Figura n°91). En tercer lugar, podemos notar que en ningún caso se aborda directamente la problemática del delito, pero subyace la idea de que un espacio público ocupado por los vecinos, es un espacio

seguro. En este sentido, podemos pensar, que si bien no aparece la idea de otro violento y ajeno a la comunidad explícitamente, es una ausencia que no deja de estar presente.

En relación a la segunda tarea asignada desde el Ministerio de Seguridad a la ciudadanía, que refiere a la concientización del modo en que su accionar impacta en la construcción de un espacio común más seguro, se incluyen una serie de actividades que se sustentan en este propósito. A continuación analizaremos una de ellas, que se encuentra planteada en una de las clases del curso elaborado por el Ministerio de Seguridad en colaboración con el Ministerio de Educación, dictado de forma virtual[217]:

Figura n° 92: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Clase 1



La secuencia comienza con el siguiente caso para analizar:

Lucía: Mi papá se compró un teléfono nuevo, ahora puede mandar fotos y videos más largos. Y tiene una pantalla muy grande.
Verónica: ¡Seguro que le salió muy caro!
Lucía: No, le salió la mitad de lo que cuesta porque se lo vendieron sin caja ni garantía.
Verónica: Pero no entiendo ¿dónde lo compró?
Lucía: No sé bien, un amigo le dio el dato de un conocido.
Verónica: Si se llega romper es un lío, ¿no?

El análisis de esta escena habilita la puesta en juego de múltiples miradas sobre la seguridad ciudadana. En primer lugar podemos analizar si hay, o no, delito. Desde esta perspectiva podríamos revisar qué leyes no son cumplidas, y quién o quiénes las incumplen.

A la vez, enseguida, se plantean otras preguntas: ¿quiénes están involucrados en esta escena?, ¿quiénes resultan afectados en esta situación? Además de Lucía, Verónica y el papá de Lucía, ¿quiénes más están involucrados en este caso? Es importante aclarar, desde un primer momento, que en este caso no están involucradas solamente tres personas, sino que se trata de una situación que afecta a toda la comunidad: ¿qué consecuencias tiene, para todos los integrantes de la sociedad, la compra de objetos de dudosa procedencia?
Asimismo, el caso planteado también nos convoca a reflexionar sobre el rol del Estado y los profesionales de la seguridad frente a la comisión de este tipo de delito; y, también, sobre los modos en que pueden involucrarse los ciudadanos y las ciudadanas para evitar que sigan sucediendo.

(MSN y MEN, 2015c:8-9)

El recurso que se presenta en la Figura n°92 es una breve conversación de carácter presumiblemente cotidiano a partir de la cual se busca poner en cuestión la compra de artículos

[217]Recordamos que en el curso se recupera en un formato más abreviado los recursos y actividades presentadas en los cuadernos del Programa hacer y pensar la seguridad con las escuelas.

cuya procedencia puede ser el robo. Es interesante el modo, en que no se aborda directamente la cuestión, ni tampoco se hace explícito el delito anterior a la compra del celular. La actividad propone una inversión del problema, en lugar de trabajar el robo de los teléfonos en la vía pública que es un delito con mucha visibilidad social, busca dar cuenta de otras prácticas que no necesariamente se las asume socialmente como delictivas pero que permiten la reproducción del delito. Así, podemos interpretar que la reflexión que acompaña la presentación de la actividad busca dar cuenta de los efectos sociales de las decisiones individuales, como así también del rol del Estado y de las fuerzas de seguridad en estos casos.

Otra de las actividades que se presentan en el curso *Pensar y hacer la seguridad con las escuelas*, busca dar cuenta de la responsabilidad de la ciudadanía en relación a la generación de seguridad pero en este caso, se presenta a los estudiantes como ciudadanos que deben tomar decisiones en la escuela:

Figura n° 93: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Clase 2

Manuel se quedó con sus amigos en el aula unos minutos luego de que tocó el timbre del recreo. Habitualmente, no pueden quedarse en las aulas durante los recreos, sin embargo, hoy el preceptor no pasó a cerrar la puerta. Mientras charlaban sobre el fin de semana, Manuel vio algo tirado en el fondo del aula. Se acerco, lo levantó: era un monedero. Parecido a una pequeña cartuchera roja, con el cierre cerrado.

Manuel: ¿Será de alguien?

Carlos: ¡Y sí! Solo no vino hasta acá.

Manuel: Sí, claro. ¿De quién será?

Juan: La ventana esta abierta: ¿lo habrá tirado alguien desde el pasillo?

Carlos: ¿Qué tiene?

Manuel: Solo hay plata... ¡¡bastante!!

Luis: Listo, lo dividimos y acá ... ¡¡nadie vio nada!!

Carlos: ¡Pero puede ser de algún compañero!

Juan: No lo hubiera dejado tirado al monedero y listo.

Carlos: Bueno, pero estaba dentro del aula. No estaba tirado en cualquier lado, nosotros somos todos compañeros.

Manuel: ¿Qué hacemos?

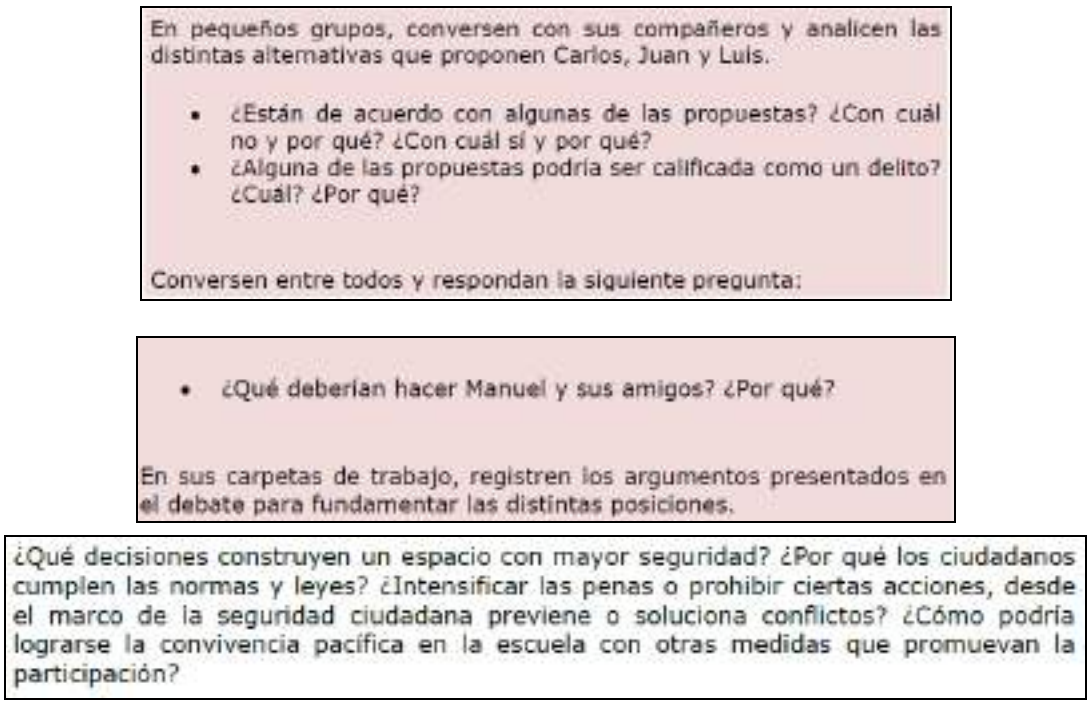
Luis: Yo ya dije, nos quedamos con la plata. A mi me vendría muy bien.

Juan: ¡Nosotros no deberíamos estar acá! ¡Ya saben que durante los recreos las aulas se cierran por estos problemas!

Carlos: A mi me parece que esta es nuestra aula, deberíamos preguntar si alguno perdió algo.

(MSN y MEN, 2015d:9)

Figura n° 94: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Clase 2



En pequeños grupos, conversen con sus compañeros y analicen las distintas alternativas que proponen Carlos, Juan y Luis.

- ¿Están de acuerdo con algunas de las propuestas? ¿Con cuál no y por qué? ¿Con cuál sí y por qué?
- ¿Alguna de las propuestas podría ser calificada como un delito? ¿Cuál? ¿Por qué?

Conversen entre todos y respondan la siguiente pregunta:

- ¿Qué deberían hacer Manuel y sus amigos? ¿Por qué?

En sus carpetas de trabajo, registren los argumentos presentados en el debate para fundamentar las distintas posiciones.

¿Qué decisiones construyen un espacio con mayor seguridad? ¿Por qué los ciudadanos cumplen las normas y leyes? ¿Intensificar las penas o prohibir ciertas acciones, desde el marco de la seguridad ciudadana previene o soluciona conflictos? ¿Cómo podría lograrse la convivencia pacífica en la escuela con otras medidas que promuevan la participación?

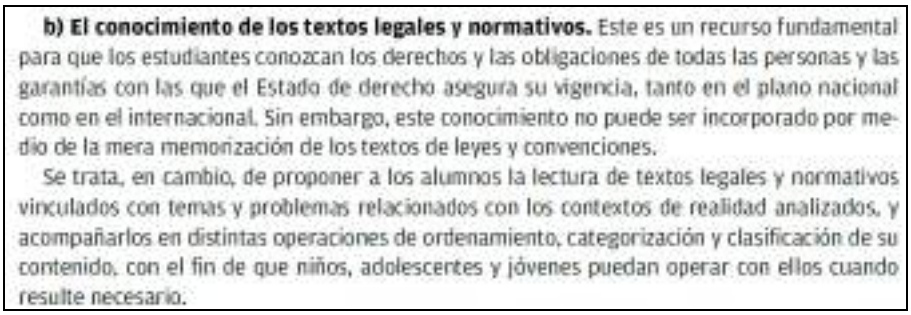
(MSN y MEN, 2015d:10-11)

Como podemos observar esta actividad, se desarrolla a partir del análisis de un breve caso que presenta una situación que es posible que haya ocurrido u ocurra en el espacio escolar (Figura n°93), con consignas en las que se espera que los estudiantes se posicionen al respecto (Figura n°94). Por un lado, podemos ver que se busca poner en tensión el significante delito, dejando abierta la posibilidad de considerar que la solución que propone Luis, quedarse con el monedero encontrado, pueda considerarse de ese modo. Así, puede verse nuevamente una intención de que los estudiantes revisen ciertas prácticas cotidianas en las que se encuentran involucrados, que contribuyen o no a la construcción de la seguridad. Al mismo tiempo, al igual que como lo señalamos en el sub-apartado anterior, vuelve a presentarse la seguridad ciudadana en términos de gestión de conflictos. En este sentido, consideramos que en el planteo de esta situación dilemática, se presenta a la seguridad como el resultado de un conjunto de decisiones de la ciudadanía. Y a su vez, podemos pensar, considerando las últimas preguntas de la consigna, que en esta actividad se evidencia que la discursividad ministerial se aleja de las intervenciones que se limitan al castigo o a la prohibición de utilizar ciertos espacios para evitar que ocurra el conflicto, valorando la participación ciudadana dirigida al objetivo de lograr la convivencia

pacífica.

Por último, en la actividad que nos encontramos analizando se hace una breve mención al por qué es importante que los ciudadanos conozcan las leyes y normas. Para el Ministerio de Seguridad, como vimos en el material destinado a la formación de los profesionales en Seguridad Ciudadana, el conocimiento y cumplimiento de la ley y otras normativas institucionales es un elemento muy valorado y esto se evidencia en una permanente incorporación de información acerca de las leyes, normas y políticas públicas que se encuentran vigentes. Así, se busca que la comunidad educativa conozca estos elementos para poder actuar en el marco de la participación comunitaria, como vemos en esta explicación acerca de los recursos didácticos que se proponen desde el Programa hacer y pensar la seguridad con las escuelas (Figura n°95):

Figura n° 95: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Ciclo Orientado



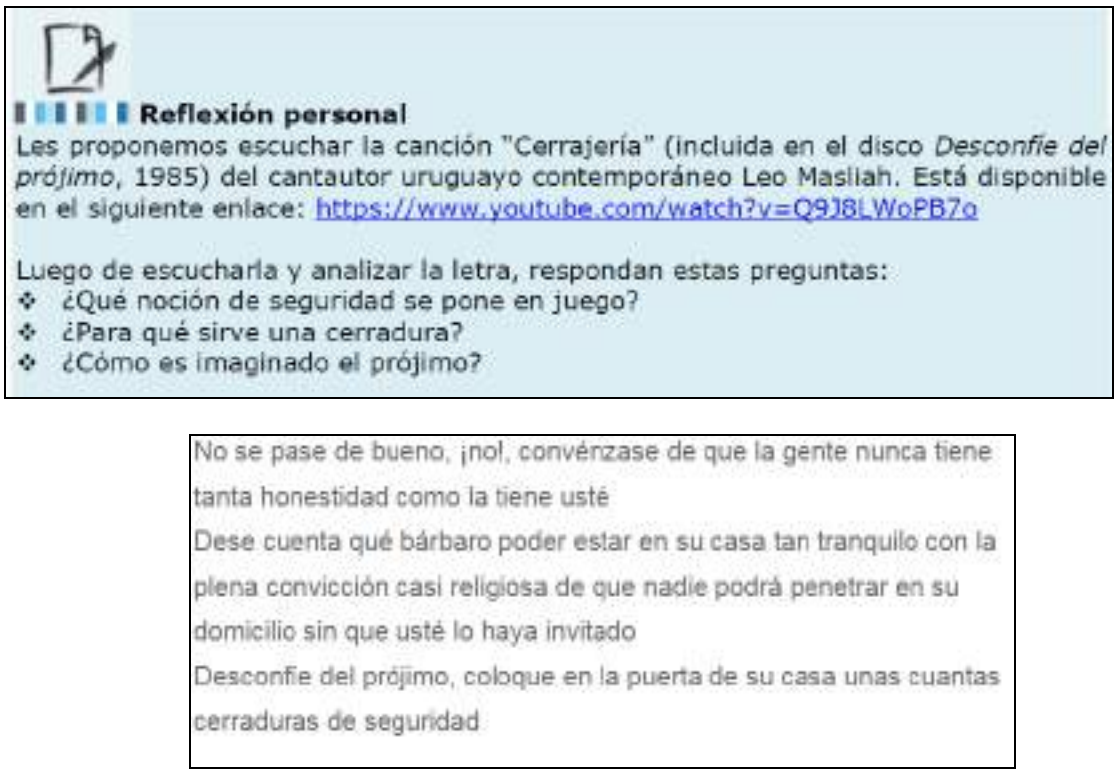
b) El conocimiento de los textos legales y normativos. Este es un recurso fundamental para que los estudiantes conozcan los derechos y las obligaciones de todas las personas y las garantías con las que el Estado de derecho asegura su vigencia, tanto en el plano nacional como en el internacional. Sin embargo, este conocimiento no puede ser incorporado por medio de la mera memorización de los textos de leyes y convenciones.

Se trata, en cambio, de proponer a los alumnos la lectura de textos legales y normativos vinculados con temas y problemas relacionados con los contextos de realidad analizados, y acompañarlos en distintas operaciones de ordenamiento, categorización y clasificación de su contenido, con el fin de que niños, adolescentes y jóvenes puedan operar con ellos cuando resulte necesario.

(MSN, 2015c:25)

Asimismo, en las propuestas didácticas también se busca marcar una distancia respecto al tipo de intervenciones ciudadanas que no son valoradas, promoviendo la reflexión en los estudiantes acerca de los efectos las mismas. En una de las clases del curso realizado en colaboración con el Ministerio de Educación, se problematizan las soluciones individuales a la cuestión securitaria, que suponen el aislamiento y el temor al otro:

Figura n° 96: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Clase 1



Reflexión personal

Les proponemos escuchar la canción "Cerrajería" (incluida en el disco *Desconfíe del prójimo*, 1985) del cantautor uruguayo contemporáneo Leo Masliah. Está disponible en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=Q9J8LWoPB7o

Luego de escucharla y analizar la letra, respondan estas preguntas:

- ¿Qué noción de seguridad se pone en juego?
- ¿Para qué sirve una cerradura?
- ¿Cómo es imaginado el prójimo?

No se pase de bueno, ¡no!, convénzase de que la gente nunca tiene tanta honestidad como la tiene usté

Dese cuenta qué bárbaro poder estar en su casa tan tranquilo con la plena convicción casi religiosa de que nadie podrá penetrar en su domicilio sin que usté lo haya invitado

Desconfíe del prójimo, coloque en la puerta de su casa unas cuantas cerraduras de seguridad

(MSN y MEN, 2015c:2)

En la consigna se plantea analizar la letra de la canción, cuya estrofa se encuentra debajo (Figura n°96). En la misma observamos que el cantautor realiza una reproducción irónica del sentido común securitario. Así, da cuenta del temor de los ciudadanos frente al posible accionar de un otro peligroso y de que en consecuencia, estos ciudadanos temerosos actúan por su cuenta implementando barreras, como las cerraduras, que buscan impedir el acceso de "otros" a sus hogares. En el curso, este material aparece como un modo de expresar la concepción del problema de la que se busca distanciar, ya que luego se retoma la definición del paradigma punitivo y sus diferencias con el paradigma de la gestión de la conflictividad que presentamos anteriormente. Entendemos que las consignas propuestas en la Figura n° 96 tienen el propósito de hacerlos reflexionar sobre la concepción de seguridad, las formas de alcanzarla y la ruptura de lazos sociales que se propone desde el punitivismo. Entonces, en consonancia con lo que planteamos en los párrafos anteriores, en la discursividad ministerial, las prácticas ciudadanas que son valoradas, son aquellas de carácter colectivo en las que se interviene sobre el espacio público, mientras que las soluciones individuales destinadas a proteger la propiedad privada son

cuestionadas como forma de intervención.

Respecto a las fuerzas de seguridad, podemos decir que en estos materiales educativos se busca transmitir tres ideas fuerza: la proximidad con los ciudadanos, su profesionalización y la legitimidad de su intervención contra el delito. A partir de esta caracterización, podemos afirmar una sostenida preocupación ministerial por revalorizar a las fuerzas de seguridad. En primer lugar, aparece la noción proximidad que se encuentra relacionada con uno de los objetivos declarados de la propuesta ministerial: la reanudación de la confianza entre los ciudadanos y las fuerzas. Así aparece en la clase 0 del curso realizado en coordinación con el Ministerio de Educación de la Nación (Figura n°97):

Figura n° 97: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Clase 0

Por esto, entre los muchos desafíos que afrontó la sociedad argentina desde el restablecimiento definitivo del Estado de derecho y el régimen político democrático, está incluido el de la reanudación del vínculo de confianza entre la ciudadanía y las fuerzas de seguridad que deben protegerla.
Para reanudar esa confianza, el Estado Nacional asumió el desafío de reconstruir el rol de las fuerzas policiales y de seguridad; y con ese propósito viene desarrollando novedosas políticas públicas en materia de seguridad ciudadana.

(MSN y MEN, 2015a:3)

En este sentido se hace hincapié en el vínculo de la policía con los vecinos como vemos en la siguiente imagen en la que se refleja una reunión de las Mesas Barriales de Seguridad:

Figura n° 98: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Claves conceptuales

La participación de los ciudadanos y el trabajo conjunto entre vecinos y profesionales de la seguridad son claves para generar seguridad comunitaria.

(MSN, 2015a:11)

Es destacable que pese a que ésta imagen (Figura n°98) se encuentra en una sección en la que se aborda el accionar conjunto de los vecinos con las fuerzas de seguridad, no se evidencia explícitamente la presencia de sus miembros, en tanto en la fotografía, ninguno se encuentra uniformado. Asimismo, en relación con lo mencionado previamente, entendemos que con estas imágenes se busca ilustrar el tipo de relación que se espera entre ambos agentes en el espacio público. En este caso se valora la reunión plural para generar políticas de seguridad y así evitar la proliferación de conflictos y delitos.

Si la imagen anterior ilustra esta relación esperada entre agentes de las fuerzas de seguridad y ciudadanos, en un espacio cerrado de reunión y la que sigue a continuación hace lo propio en la vía pública:

Figura n° 99: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Claves conceptuales

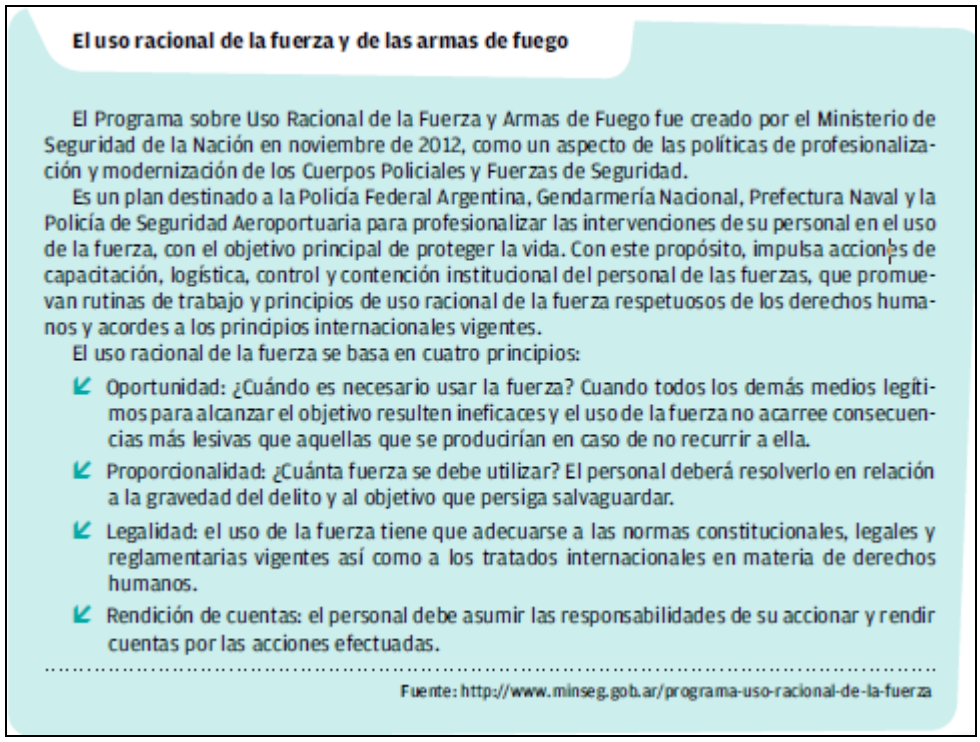
(MSN, 2015a: 11)

Nuevamente vemos que se elige fotografiar un espacio presumiblemente suburbano, poniendo en primer plano la importancia de las acciones conjuntas entre ciudadanos y fuerzas de seguridad, que ahora si aparecen uniformadas. En este epígrafe se hace mención a las policías locales de proximidad, que de acuerdo con Sozzo (2009), se constituyen como parte de una estrategia más amplia de gestión local de los delitos desarrollada desde mediados de los noventa en Argentina. Como señalamos en el primer apartado de este capítulo, desde la cartera ministerial, se promovió la creación de fuerzas policiales locales, como parte de su estrategia de

control político de las fuerzas de seguridad. Una de las características distintivas de estas policías es que tienen dentro de sus objetivos lograr la cercanía con los vecinos para generar acciones conjuntas en los barrios en los que patrullan.

En segundo lugar, desde la discursividad ministerial se enfatiza en la profesionalización de las fuerzas de seguridad. Como vemos en el siguiente recuadro (Figura n°100), se busca que la comunidad educativa conozca las características del *Programa sobre Uso Racional de la Fuerza y Armas de Fuego* desarrollado por el Ministerio de Seguridad, como un aspecto que da cuenta de su accionar profesional:

Figura n° 100: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Claves conceptuales



El uso racional de la fuerza y de las armas de fuego

El Programa sobre Uso Racional de la Fuerza y Armas de Fuego fue creado por el Ministerio de Seguridad de la Nación en noviembre de 2012, como un aspecto de las políticas de profesionalización y modernización de los Cuerpos Policiales y Fuerzas de Seguridad.

Es un plan destinado a la Policía Federal Argentina, Gendarmería Nacional, Prefectura Naval y la Policía de Seguridad Aeroportuaria para profesionalizar las intervenciones de su personal en el uso de la fuerza, con el objetivo principal de proteger la vida. Con este propósito, impulsa acciones de capacitación, logística, control y contención institucional del personal de las fuerzas, que promuevan rutinas de trabajo y principios de uso racional de la fuerza respetuosos de los derechos humanos y acordes a los principios internacionales vigentes.

El uso racional de la fuerza se basa en cuatro principios:

- Oportunidad: ¿Cuándo es necesario usar la fuerza? Cuando todos los demás medios legítimos para alcanzar el objetivo resulten ineficaces y el uso de la fuerza no acarree consecuencias más lesivas que aquellas que se producirían en caso de no recurrir a ella.
- Proporcionalidad: ¿Cuánta fuerza se debe utilizar? El personal deberá resolverlo en relación a la gravedad del delito y al objetivo que persiga salvaguardar.
- Legalidad: el uso de la fuerza tiene que adecuarse a las normas constitucionales, legales y reglamentarias vigentes así como a los tratados internacionales en materia de derechos humanos.
- Rendición de cuentas: el personal debe asumir las responsabilidades de su accionar y rendir cuentas por las acciones efectuadas.

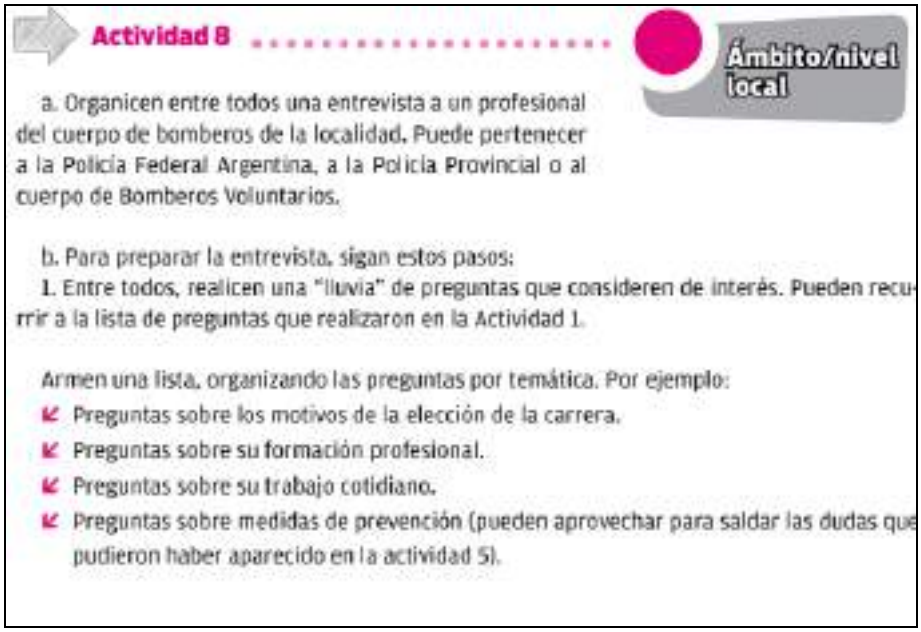
Fuente: http://www.minseg.gob.ar/programa-uso-racional-de-la-fuerza

(MSN, 2015a:15)

En la explicación brindada (Figura n°100), se hace referencia a que los principios de este programa permiten garantizar un uso de la fuerza y las armas, respetuoso de los derechos humanos, donde podemos inferir la intención de la discursividad ministerial de dialogar con otras discursividades que cuestionan el ejercicio de la violencia policial. En este sentido, la presentación sucinta de este programa funciona a modo de evidencia del accionar del Ministerio de Seguridad para contribuir a la resolución de este problema.

También se busca construir una imagen de las fuerzas de seguridad desde un lugar más tradicional, enfatizando las características específicas y funciones de cada una de las fuerzas en algunas secuencias didácticas. En el cuaderno del Ciclo Básico aparece la N° *7. Los profesionales de la seguridad: "Yo elegí ser un bombero".* Mientras que en el Ciclo Superior se incluyen la N° *10. Los profesionales de la seguridad: "Yo elegí ser una gendarme"* y la N° 11. *Los profesionales de la seguridad: "Yo elegí ser un policía federal".* En las mismas se enfatiza en el carácter profesional de la actividad que llevan a cabo las fuerzas, como podemos ver en los títulos pero también en la siguiente consigna:

Figura n° 101: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Ciclo Básico



Actividad 8

Ámbito/nivel local

a. Organicen entre todos una entrevista a un profesional del cuerpo de bomberos de la localidad. Puede pertenecer a la Policía Federal Argentina, a la Policía Provincial o al cuerpo de Bomberos Voluntarios.

b. Para preparar la entrevista, sigan estos pasos:

1. Entre todos, realicen una "lluvia" de preguntas que consideren de interés. Pueden recurrir a la lista de preguntas que realizaron en la Actividad 1.

Armen una lista, organizando las preguntas por temática. Por ejemplo:

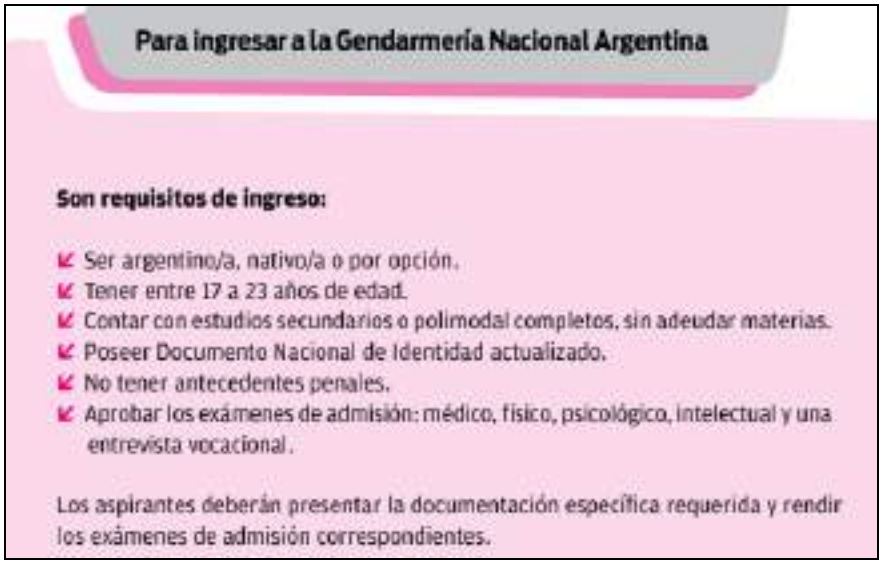
- Preguntas sobre los motivos de la elección de la carrera.
- Preguntas sobre su formación profesional.
- Preguntas sobre su trabajo cotidiano.
- Preguntas sobre medidas de prevención (pueden aprovechar para saldar las dudas que pudieron haber aparecido en la actividad 5).

(MSN, 2015b: 134)

En este caso (Figura n°101) notamos una preocupación por favorecer la cercanía entre los estudiantes y los bomberos al solicitarles a los primeros que realicen una entrevista a los segundos. Asimismo, en las temáticas sugeridas para elaborar las preguntas se promueve la indagación de los motivos de su elección de la carrera y formación profesional, como de las medidas de prevención que se promueven desde dicha institución. Entendemos que hay una intención de que los estudiantes valoren la formación de estos trabajadores y su accionar en pos de la prevención de incendios y otro tipo de accidentes, que suele ser menos visible que su

intervención *post facto*. La cuestión de la profesionalización, se refuerza en el recuadro que se ubica a continuación (Figura n° 102), en la que se ofrece a los estudiantes información para el ingreso a la Gendarmería Nacional. Así vemos que no sólo se busca resaltar la formación profesional de las fuerzas de seguridad, sino que se promueve la incorporación futura de los estudiantes a estos espacios:

Figura n° 102: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Ciclo Básico



(MSN, 2015b: 219)

Asimismo, desde la discursividad ministerial se busca presentar a las fuerzas de seguridad como tecnológicamente eficientes, con capacidad de intervenir en las acciones que tiene a su cargo, como aparece en las imágenes que se encuentran debajo:

Figura n° 103: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Claves conceptuales

(MSN, 2015 a: 10)

Dichas imágenes (Figura n° 103) parecieran dar respuesta a la demanda ciudadana de mayor seguridad, en términos de reducción del delito, en tanto se muestran los implementos técnicos (radares, computadoras y programas de reconocimiento facial) que permitirían detectar ingresos no autorizados en las fronteras y personas denunciadas por la comisión de delitos. Así, podemos presumir una intención de no dejar desatendido dicho reclamo ciudadano en estos materiales destinados al nivel secundario, pese a que también se piense a la seguridad como el acceso a derechos y la convivencia en el espacio público.

En tercer lugar, desde el *Programa Pensar y hacer la seguridad con las escuelas* se busca resaltar la legitimidad del uso de la fuerza en determinados casos. En los materiales del curso elaborado en colaboración con el Ministerio de Educación, aparece una referencia a esta cuestión, en la que se enfatiza el rol específico de las fuerzas de seguridad en el paradigma de la seguridad ciudadana:

Figura n° 104: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Material complementario

La seguridad ciudadana no solo depende de la policía, sino que es producto de la interrelación de múltiples actores, condiciones y factores. Sin embargo, ante la violencia y el delito, la policía es un engranaje insustituible para las garantías de los derechos humanos en riesgo. Las fuerzas policiales y de seguridad son responsables de brindar protección cuando la seguridad de las personas se encuentra amenazada por situaciones de violencia o criminalidad, lo que puede incluir, en situaciones concretas, el uso de medios letales.

(MSN y MEN, 2015e:2-3)

En este fragmento (Figura n° 104) se avala y se busca argumentar el uso de la violencia letal por parte de las fuerzas de seguridad, cuestión relegada en los materiales educativos elaborados por el Ministerio de Seguridad analizados en el apartado anterior y sumamente disruptiva en relación a lo que sostienen las restantes discursividades que dan lugar al discurso pedagógico securitario. Llama la atención la asociación entre esta potestad específica de la policía, como uno de los medios para garantizar los derechos humanos, en lugar de verlo como un obstáculo para ello, como enfatizan las discursividades que denuncian la violencia institucional. Aquí observamos con claridad, la intención de construir una mirada positiva sobre las fuerzas de seguridad, que había mencionado una de las funcionarias entrevistadas[218], incluso sobre una de sus funciones que se pone más en discusión. Para profundizar en ello analicemos el siguiente fragmento:

Figura n° 105: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Material complementario

Las instituciones policiales son fundamentales en la construcción de ciudadanía principalmente porque una de sus funciones es la de mantener el Estado democrático de derecho. Cuando el personal policial que actúa en un territorio señala la trasgresión a la norma, instaura un límite, sostiene la ley en las prácticas y las interacciones sociales y habilita la posibilidad de construir igualdad entre todos los ciudadanos. En otras palabras, crea un "otro" que tiene los mismos derechos y obligaciones ante la ley. Este límite permite romper con los códigos que imponen los más fuertes y recupera la función de la norma como ley para todos. Sostener el límite que impone la ley en los territorios constituye un aporte fundamental de las fuerzas de seguridad en la construcción de ciudadanía.

(MSN y MEN, 2015e:5)

En este párrafo (Figura n° 105), se pone de manifiesto de modo explícito la vinculación entre la seguridad y la ciudadanía mediada por las instituciones policiales. Dicha mediación se realiza al considerar a la policía como el actor que impone el límite de la ley, sin el cual la convivencia no sería posible. Por ello, al menos en última instancia, se invierte la relación entre ciudadanía y fuerzas de seguridad, y son las segundas quienes limitan la acción de las primeras, garantizando la seguridad, a diferencia de lo planteado anteriormente respecto al trabajo conjunto entre ambos agentes.

En tanto, en los dos primeros sub-apartados analizamos que entiende la discursividad

[218]Esto fue señalado a comienzos de este apartado.

ministerial por seguridad y que estrategias valora para garantizarla, en el tercero abordaremos una cuestión fundamental: que papel se le asigna a la escuela en la construcción de una sociedad más segura.

3) La escuela: un agente ineludible en la construcción de una seguridad ciudadana y democrática

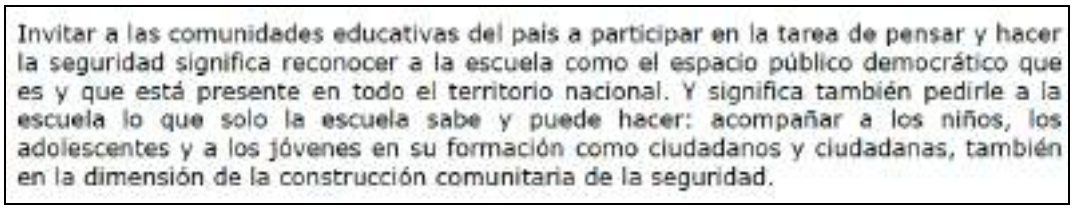
En los primeros sub-apartados indagamos en la definición que se realiza de la seguridad y las estrategias de intervención privilegiadas en los materiales educativos elaborados por el Ministerio de Seguridad de la Nación. En este último, abordaremos una cuestión central que hace a la especificidad de la discursividad ministerial: el modo en que explícitamente se convoca a la escuela a involucrarse en la enseñanza de la seguridad democrática y ciudadana. Para ello, en primer lugar, analizaremos la fundamentación que se realiza desde el Ministerio para explicar por qué la escuela es un espacio clave para la enseñanza de una ciudadanía securitaria. Y en segundo lugar, abordaremos con mayor profundidad el enfoque pedagógico y didáctico que promueve la discursividad ministerial.

En los materiales educativos del Ministerio de Seguridad de la Nación, aparece una preocupación por hacer explícita la convocatoria a las escuelas a involucrarse en el desarrollo del paradigma de seguridad ciudadana y comunitaria. En este sentido, vemos una continuidad con la estrategia discursiva adoptada por la cartera ministerial en la producción de materiales pedagógicos para las organizaciones sociales que participan de las Mesas Barriales y Zonales de Seguridad y para las instituciones universitarias que dictan la Licenciatura en Seguridad Ciudadana. En el caso de los materiales destinados al nivel secundario, observamos que se utilizan tres tipos de argumentos para fundamentar que la escuela posee un rol central en la enseñanza de qué es la seguridad y como se puede alcanzarla. El primero se vincula con la apelación a una determinada función de la escuela, el segundo hace hincapié en la vinculación de la propuesta ministerial con otras políticas educativas y el tercero hace uso de la legitimación docente de la propuesta. Veamos cada uno de ellos.

En relación al primer argumento, se define a la escuela como un espacio central para el ejercicio de la democracia y al mismo tiempo, como un espacio táctico para la difusión del paradigma de la seguridad ciudadana y comunitaria debido a la presencia de la escuela en todo el

territorio nacional:

Figura n° 106: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Clase 0

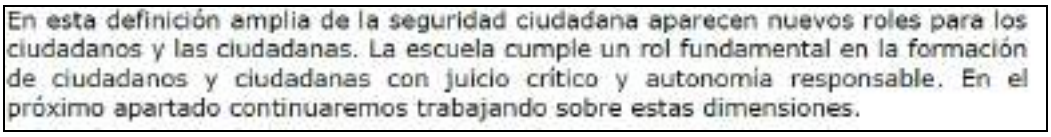

Invitar a las comunidades educativas del país a participar en la tarea de pensar y hacer la seguridad significa reconocer a la escuela como el espacio público democrático que es y que está presente en todo el territorio nacional. Y significa también pedirle a la escuela lo que solo la escuela sabe y puede hacer: acompañar a los niños, los adolescentes y a los jóvenes en su formación como ciudadanos y ciudadanas, también en la dimensión de la construcción comunitaria de la seguridad.

(MSN y MEN, 2015a:2)

Así, dentro de las funciones de la escuela se resalta la formación de ciudadanos y ciudadanas, objetivo presente en la Ley Nacional de Educación y en los restantes documentos normativos analizados en la introducción. En este sentido, vemos que se inscribe esta propuesta dentro de uno de los propósitos que tiene la escuela, apelando a que la construcción comunitaria de seguridad democrática es una dimensión más de la formación ciudadana.

A partir del párrafo anterior (Figura n°106) vimos que la puerta de entrada de la seguridad como contenido curricular, es el enlace con uno de los objetivos de la escuela y del nivel secundario en particular, que es la formación de ciudadanos. Asimismo, al presentar la iniciativa, se da cuenta de otro elemento fundamental para el vínculo que se busca anudar entre seguridad y escuela:

Figura n° 107: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Clase 1


En esta definición amplia de la seguridad ciudadana aparecen nuevos roles para los ciudadanos y las ciudadanas. La escuela cumple un rol fundamental en la formación de ciudadanos y ciudadanas con juicio crítico y autonomía responsable. En el próximo apartado continuaremos trabajando sobre estas dimensiones.

(MSN y MEN ,2015c: 5)

Desde la discursividad ministerial, no solamente se apela a que la escuela es un espacio de formación de ciudadanía, sino que se asume que desarrollará en los estudiantes dos aptitudes: un juicio crítico y una autonomía responsable (Figura n° 107). En consonancia con las restantes discursividades securitarias pedagógicas analizadas, hay una preocupación por la formación de estudiantes que sean capaces de problematizar la realidad en la que viven. No obstante, la

cuestión de la autonomía responsable aparece como una especificidad propia de la propuesta ministerial, que se articula con la valoración de la ley como instrumento de convivencia, cuestión que ya abordamos y retomaremos más adelante.

En relación al segundo tipo de argumento utilizado para defender la pertinencia del abordaje de la seguridad en la escuela, desde la discursividad ministerial se hace referencia a la inserción curricular formal de la propuesta. Por un lado, se recupera lo establecido en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios[219] en relación a inclusión de problemáticas sociales vinculadas con la ampliación de derechos en Argentina. Dentro de las mismas se ponen a modo de ejemplo, dos problemáticas que se abordan en programas educativos de alcance nacional, la educación vial y la educación sexual integral[220] (Figura n° 108):

Figura n° 108: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Clase 1

> A partir del 2003 y sobre todo durante los últimos años, el Estado Nacional también decidió la incorporación como contenidos curriculares –en algunos casos, como obligatorios abarcados por los NAP, y en otros casos, como contenidos transversales– de temáticas y problemáticas vinculadas con cuestiones estrechamente relacionadas con el logro de grados crecientes de bienestar y en la ampliación de derechos para todos los integrantes de la sociedad argentina. Entre estas temáticas y problemáticas se destacan, entre otras, la educación vial y la educación sexual integral.

(MSN y MEN ,2015c: 6)

Así se construye un relato en el cual confluyen los intereses del gobierno de la seguridad, que entiende a la cuestión securitaria en términos de derechos, con los del sistema educativo, que se ocupa de la enseñanza de los derechos ciudadanos, para jerarquizar los contenidos propuestos por el Ministerio de Seguridad dentro del currículum. A su vez, en estos materiales se señala la importancia que adquieren estos contenidos para el abordaje de la historia reciente, cuya enseñanza se promueve desde la reforma curricular que se desarrolla a partir del 2006, como vimos en el capítulo uno:

[219]Los NAP son un conjunto de contenidos a partir de los cuáles se propuso uniformizar la propuesta educativa a nivel nacional. Ver nota al pie N°26 en la introducción.

[220]En el año 2006 surge el Programa de Educación Sexual Integral, generado a partir de la ley de Educación Sexual Integral N° 26.150. En el 2013 se crea el Programa de Fortalecimiento de la Educación Vial del Estado Nacional a partir de un trabajo conjunto entre Ministerio del Interior y Transporte, la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo y el Ministerio de Educación de la Nación

Figura n° 109: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Clase 1

> Esta decisión de proponer la reflexión y la acción sobre la seguridad ciudadana en las escuelas está vinculada con la decisión, tomada y concretada hace más de una década, de profundizar en las aulas de todos los niveles educativos el estudio y la comprensión de la historia argentina reciente.
> En la historia argentina del siglo XX, el desempeño de las fuerzas de seguridad estuvo estrechamente relacionado con los conflictos sociales y políticos entre diversos actores civiles y militares interesados en lograr el control de las instituciones del Estado para beneficio de sus intereses y propósitos particulares, sectoriales y/o corporativos.

(MSN y MEN ,2015c: 7)

En estos párrafos (Figura n° 109) se menciona el rol desestabilizador que asumieron las fuerzas de seguridad en Argentina a lo largo del siglo XX, en pos de sus propios intereses. Inferimos, a partir de lo analizado en el sub-apartado anterior, que de este modo se busca argumentar que es necesario, redefinir en el espacio educativo las representaciones sociales de las fuerzas de seguridad en la actualidad, para marcar una distancia con su actuación en las dictaduras militares.

También en los cuadernos del *Programa Pensar y hacer la seguridad con las escuelas* destinados al nivel secundario, se hace una vinculación con artículos de la Ley de Educación Nacional ya mencionados en el capítulo uno.[221] Considerando estas referencias, y la multiplicidad de materiales elaborados por el Ministerio de Seguridad se puede hipotetizar que había una proyección más amplia para este programa, que buscaba afirmarse por medio de la comparación con otros programas de gran alcance y en el sustento en documentos educativos fundamentales.[222]

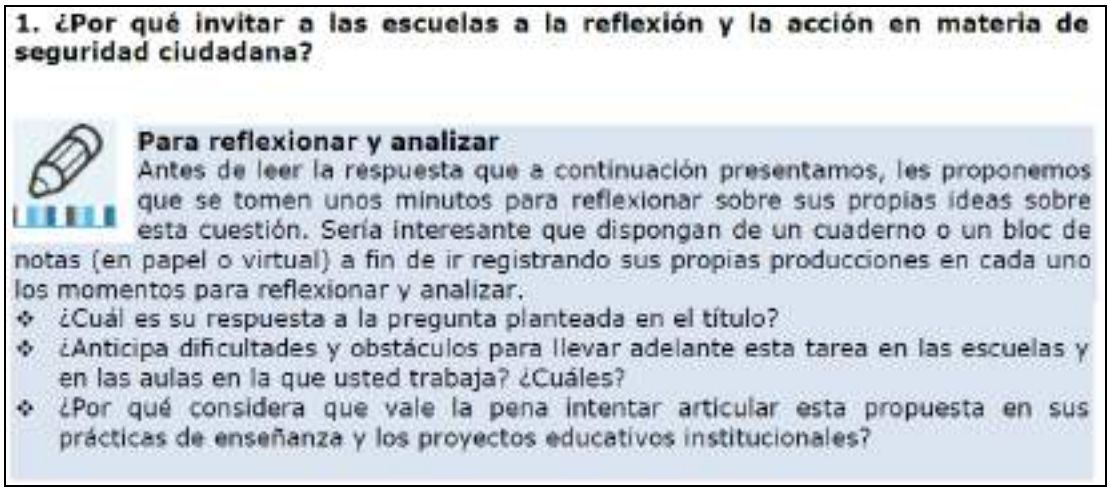
El tercer tipo de argumento que se utiliza en la discursividad ministerial para justificar el papel que se le asigna a la escuela en la construcción de la seguridad ciudadana, es la voz de los docentes en tanto cita de autoridad. En relación con esta cuestión, notamos una preocupación del

[221]Fundamentalmente se señala la importancia del artículo 11 de la Ley de Educación Nacional que indica que se debe: "Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural." (En MSN, 2015c:10)

[222]En relación a la proyección de este programa queremos destacar que en septiembre del 2015 Sergio Berni, entonces Secretario de Seguridad presentó el *Programa Pensar y hacer la seguridad* con las escuelas al ex presidente brasileño Luiz Ignacio Lula Da Silva, que se encontraba de visita en el país. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/noticias/gberni-present%C3%B3-lula-el-programa-pensar-y-hacer-la-seguridad-con-las-escuelas

Ministerio por legitimar la inclusión de estos contenidos en la propuesta curricular del nivel secundario. Así, encontramos, en la primera clase del curso realizado en colaboración con el Ministerio de Educación, que se busca conocer la mirada de los docentes acerca de la propuesta:

Figura n° 110: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Clase 0



1. ¿Por qué invitar a las escuelas a la reflexión y la acción en materia de seguridad ciudadana?

Para reflexionar y analizar

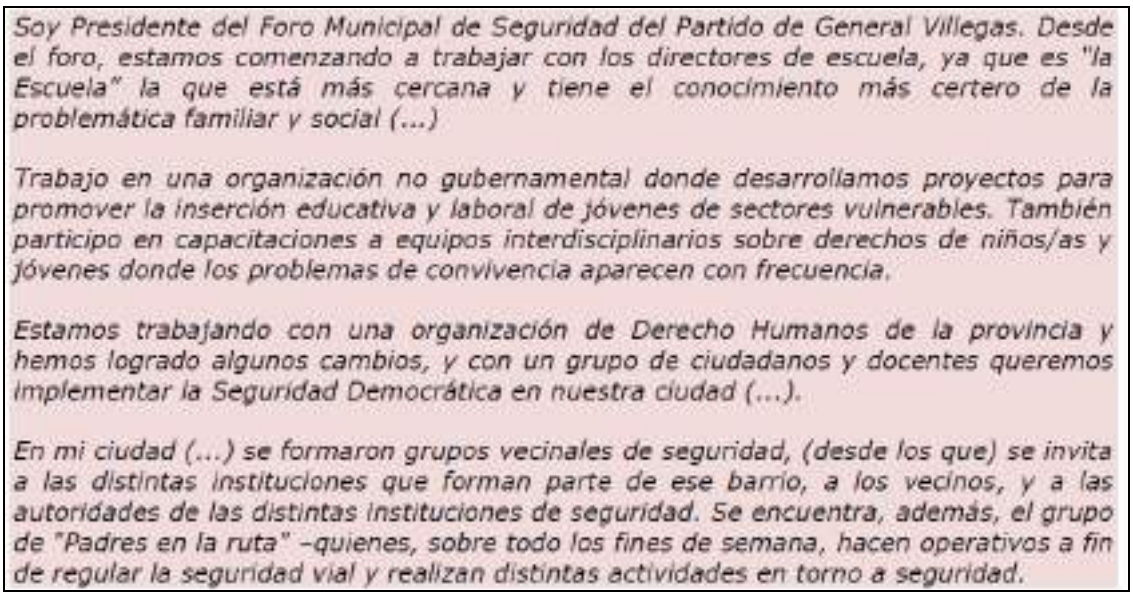
Antes de leer la respuesta que a continuación presentamos, les proponemos que se tomen unos minutos para reflexionar sobre sus propias ideas sobre esta cuestión. Sería interesante que dispongan de un cuaderno o un bloc de notas (en papel o virtual) a fin de ir registrando sus propias producciones en cada uno los momentos para reflexionar y analizar.

- ¿Cuál es su respuesta a la pregunta planteada en el título?
- ¿Anticipa dificultades y obstáculos para llevar adelante esta tarea en las escuelas y en las aulas en la que usted trabaja? ¿Cuáles?
- ¿Por qué considera que vale la pena intentar articular esta propuesta en sus prácticas de enseñanza y los proyectos educativos institucionales?

(MSN y MEN ,2015a:2)

En esta consigna (Figura n° 110), destinada a la reflexión de los docentes, se espera que estos se involucren en la fundamentación de la propuesta de enseñanza, tanto desde su perspectiva personal, como desde la vinculación con el proyecto institucional desde el que se encuentran trabajando. También, se persigue la anticipación de posibles dificultades o resistencias para el abordaje de estas temáticas. En este sentido, en palabras de una de las funcionarias entrevistadas del área de formación del Ministerio de Seguridad, había una preocupación acerca de que las escuelas y su personal docente permitieran el abordaje de la seguridad del modo en que lo proponía el Ministerio, y que no prevaleciera un análisis propio del sentido común securitario. Por ello, interpretamos que para disminuir la resistencia de los docentes que realizaban el curso del PNFP, se incluyeron a su vez testimonios de los docentes que participaron de la primera cohorte de esta propuesta formativa de carácter virtual:

Figura n° 111: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Clase 4



Soy Presidente del Foro Municipal de Seguridad del Partido de General Villegas. Desde el foro, estamos comenzando a trabajar con los directores de escuela, ya que es "la Escuela" la que está más cercana y tiene el conocimiento más certero de la problemática familiar y social (...)

Trabajo en una organización no gubernamental donde desarrollamos proyectos para promover la inserción educativa y laboral de jóvenes de sectores vulnerables. También participo en capacitaciones a equipos interdisciplinarios sobre derechos de niños/as y jóvenes donde los problemas de convivencia aparecen con frecuencia.

Estamos trabajando con una organización de Derecho Humanos de la provincia y hemos logrado algunos cambios, y con un grupo de ciudadanos y docentes queremos implementar la Seguridad Democrática en nuestra ciudad (...).

En mi ciudad (...) se formaron grupos vecinales de seguridad, (desde los que) se invita a las distintas instituciones que forman parte de ese barrio, a los vecinos, y a las autoridades de las distintas instituciones de seguridad. Se encuentra, además, el grupo de "Padres en la ruta" –quienes, sobre todo los fines de semana, hacen operativos a fin de regular la seguridad vial y realizan distintas actividades en torno a seguridad.

(MSN y MEN ,2015i: 9)

En este caso (Figura n° 111), se recurre a los testimonios de los docentes en tanto cita de autoridad para visibilizar que son ellos mismos los que avalan la pertinencia de pensar a la escuela como un agente capaz de intervenir en las políticas de seguridad. En las citas, se describen experiencias de educadores que relatan el desarrollo de actividades para promover la seguridad en sus territorios, como la participación en un Foro de Seguridad, en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y en grupos vecinales. Así, se recogen testimonios en los que se entiende a la cuestión securitaria en términos democráticos, de convivencia y comunitarios que son los mismos que sostiene el Ministerio en su caracterización de la problemática.[223]

[223]Esta revalorización del lugar de los docentes para enseñar y promover acciones vinculadas con el paradigma de la seguridad democrática es recuperada a su vez por los funcionarios estatales. En el marco de una actividad realizada con docentes, estudiantes y rectores en el marco del Programa Pensar y Hacer la Seguridad con las Escuelas Daniel Scioli, entonces gobernador de la Provincia de Buenos Aires señaló: "De la mano de la educación vienen las soluciones de fondo, porque los docentes sintetizan cuál es nuestra visión de la seguridad, con un Estado presente en políticas públicas activas. Ahora tenemos que ir mucho más allá con la educación de la seguridad democrática". Mientras que el Secretario de Seguridad Sergio Berni afirmó: "Soy nieto e hijo de maestros rurales. Sabemos bien del esfuerzo que significa transmitir los valores y los sueños de la ciudadanía, y confiamos en ustedes para poder cumplir con este propósito". Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/noticias/gscioli-y-berni-cerraron-las-jornadas-de-pensar-y-hacer-la-seguridad-con-las-escuelas

Respecto al enfoque pedagógico y didáctico de la discursividad ministerial podemos afirmar que se encuentra en consonancia con la mirada problematizadora que caracteriza a las restantes discursividades pedagógicas securitarias, aunque también presenta ciertas especificidades como veremos a continuación. Así, en los materiales educativos desarrollados por el Ministerio de Seguridad, aparece una fundamentación filosófica de la propuesta de enseñanza y una explicitación de los propósitos de las estrategias didácticas privilegiadas.

En relación a los fundamentos filosóficos de la propuesta de enseñanza, los materiales presentan orientaciones generales para los docentes, que se encuentran estrechamente vinculadas con la definición de seguridad que se propone enseñar. En este sentido, se señala que las secuencias didácticas se anclan en ciertos principios filosóficos que incluyen: pensar al otro como realidad concreta, lo que permite el reconocimiento de derechos, la resolución pacífica de conflictos a través del diálogo y la paz positiva como un objetivo a alcanzar en las sociedades democráticas. Acerca de los dos últimos se habló al analizar el modo en que se define el problema de la (in)seguridad en estos cuadernos, en el primer y segundo sub-apartado, por lo que nos enfocamos en el primer principio filosófico:

Figura n° 112: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Ciclo Orientado

a) El reconocimiento de los otros como "otros concretos". Este tipo de reconocimiento significa considerar a "los otros" como personas con necesidades, talentos y capacidades específicas, además de como ciudadanos abstractos con igualdad de derechos.

La filósofa contemporánea Seyla Benhabib elaboró el concepto de "el otro concreto". Para Benhabib, "el punto de vista del otro concreto" exige que consideremos a cada persona como un individuo con una historia y una identidad concretas -porque solo así estaremos en condiciones de comprender la naturaleza distinta de "cada otro": de entender sus necesidades, sus motivaciones, lo que buscan y lo que desean.

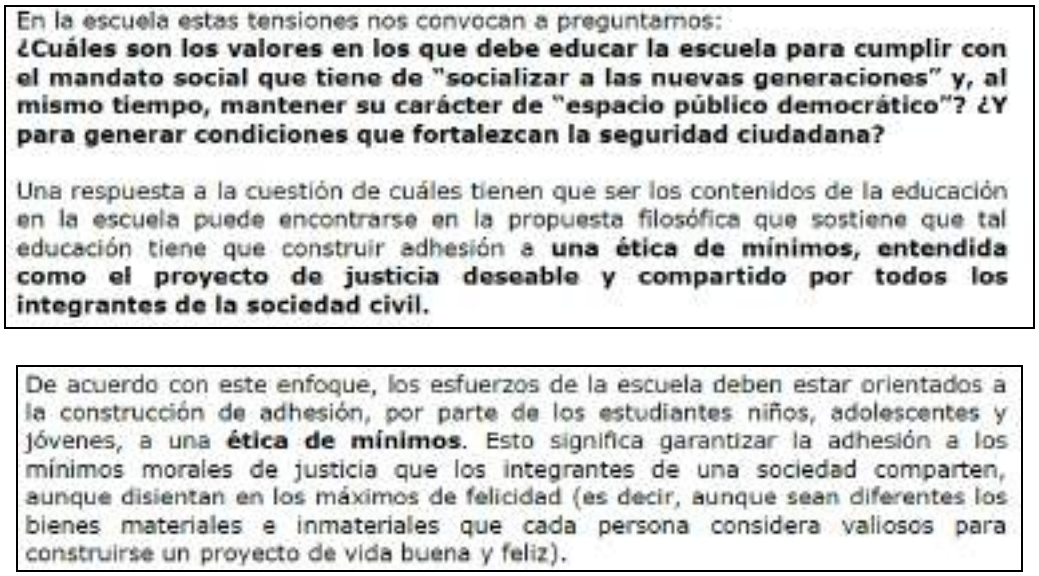
(MSN, 2015c:22)

Consideramos, que si bien se presentan tensiones a lo largo de los documentos, en la discursividad ministerial hay una preocupación sostenida por pensar a la seguridad desde la perspectiva de derechos, que se evidencia tanto en este principio filosófico, como en la conceptualización teórica que ya analizamos. En este sentido, se recupera la conceptualización de

Seyla Benhabib[224] para precisar de qué manera los docentes deben enseñar acerca de la cuestión securitaria: bajo la máxima de que el otro es un individuo singular en sus necesidades, motivaciones y deseos pero igual a otros ciudadanos en términos de derechos (Figura n° 112).

Resulta interesante también, la incorporación de la formación en valores como parte de propuesta pedagógica del Ministerio de Seguridad:

Figura n° 113: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Cuaderno de lectura: Ciclo Orientado



En la escuela estas tensiones nos convocan a preguntarnos:
¿Cuáles son los valores en los que debe educar la escuela para cumplir con el mandato social que tiene de "socializar a las nuevas generaciones" y, al mismo tiempo, mantener su carácter de "espacio público democrático"? ¿Y para generar condiciones que fortalezcan la seguridad ciudadana?

Una respuesta a la cuestión de cuáles tienen que ser los contenidos de la educación en la escuela puede encontrarse en la propuesta filosófica que sostiene que tal educación tiene que construir adhesión a **una ética de mínimos, entendida como el proyecto de justicia deseable y compartido por todos los integrantes de la sociedad civil.**

De acuerdo con este enfoque, los esfuerzos de la escuela deben estar orientados a la construcción de adhesión, por parte de los estudiantes niños, adolescentes y jóvenes, a una **ética de mínimos**. Esto significa garantizar la adhesión a los mínimos morales de justicia que los integrantes de una sociedad comparten, aunque disientan en los máximos de felicidad (es decir, aunque sean diferentes los bienes materiales e inmateriales que cada persona considera valiosos para construirse un proyecto de vida buena y feliz).

(MSN y MEN ,2015c: 10)

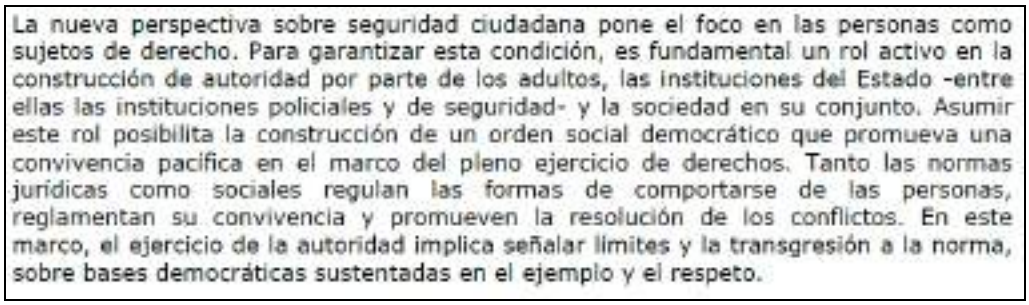
Como vimos a lo largo del análisis desarrollado en este capítulo, en estos materiales verificamos una apuesta por pensar la seguridad a partir del consenso, lo que garantiza la convivencia pacífica, y para construirlo se considera primordial la formación en valores como se señala en los párrafos que se encuentran arriba (Figura n° 113). En este sentido, se asume que la adscripción a una ética de mínimos, es decir a un acuerdo común respecto a que se entiende por justicia, objetivo a garantizar por la escuela, hace posible la seguridad.

Sin embargo, esta ponderación de la adhesión a valores socialmente aceptados por medio

[224]Seyla Benhabib es una profesora de ciencias políticas y filosofía política y académica, estadounidense de origen turco, conocida por su trabajo que combina la Teoría crítica (Escuela de Frankfurt) con la teoría feminista. Es directora del programa de ética, política y economía de la Universidad de Yale y ocupa la cátedra Eugene Meyer de Ciencia Política y Filosofía de la Universidad de Yale.

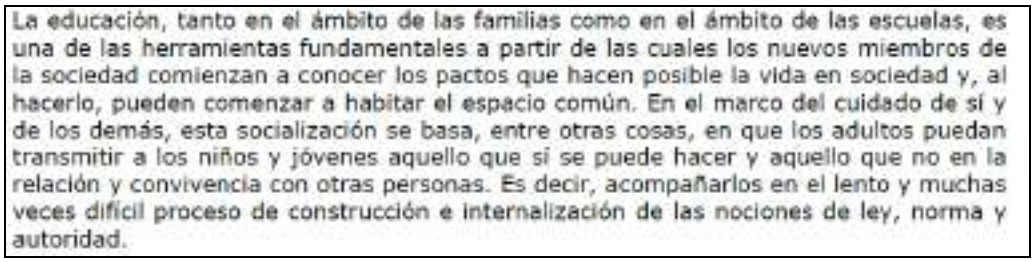
del consenso, no deja de complementarse con una perspectiva que hace hincapié en el rol de la autoridad para limitar el accionar de los ciudadanos, y en particular de los estudiantes, como un medio para garantizar la sociabilidad democrática, tal como se observa en los siguientes párrafos:

Figura n° 114: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Clase 2


La nueva perspectiva sobre seguridad ciudadana pone el foco en las personas como sujetos de derecho. Para garantizar esta condición, es fundamental un rol activo en la construcción de autoridad por parte de los adultos, las instituciones del Estado -entre ellas las instituciones policiales y de seguridad- y la sociedad en su conjunto. Asumir este rol posibilita la construcción de un orden social democrático que promueva una convivencia pacífica en el marco del pleno ejercicio de derechos. Tanto las normas jurídicas como sociales regulan las formas de comportarse de las personas, reglamentan su convivencia y promueven la resolución de los conflictos. En este marco, el ejercicio de la autoridad implica señalar límites y la transgresión a la norma, sobre bases democráticas sustentadas en el ejemplo y el respeto.

(MSN y MEN ,2015d: 3)

Figura n° 115: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Material complementario


La educación, tanto en el ámbito de las familias como en el ámbito de las escuelas, es una de las herramientas fundamentales a partir de las cuales los nuevos miembros de la sociedad comienzan a conocer los pactos que hacen posible la vida en sociedad y, al hacerlo, pueden comenzar a habitar el espacio común. En el marco del cuidado de sí y de los demás, esta socialización se basa, entre otras cosas, en que los adultos puedan transmitir a los niños y jóvenes aquello que sí se puede hacer y aquello que no en la relación y convivencia con otras personas. Es decir, acompañarlos en el lento y muchas veces difícil proceso de construcción e internalización de las nociones de ley, norma y autoridad.

(MSN y MEN ,2015e: 6)

En estos párrafos (Figuras n° 114 y 115) vemos que dentro de la concepción filosófica en la que se sustenta la propuesta educativa ministerial, aparece una valoración inédita, en relación con otras discursividades securitarias pedagógicas, de la autoridad y en particular de la ley como instrumento de consenso. Si bien encontramos una continuidad con las discursividades analizadas respecto a considerar a los estudiantes como sujetos de derecho, en estos materiales educativos se resalta una nueva dimensión. Los estudiantes, en tanto ciudadanos, no sólo deben tener garantizados el goce de sus derechos, sino que también deben cumplir obligaciones. Y en este marco, la ley y la autoridad aparecen como expresión de un pacto social que habilita un espacio público en el que se puede convivir pacíficamente.

Respecto al enfoque didáctico, podemos afirmar que la concepción filosófica que entiende al estudiante como un sujeto de derecho, es decir, como un ciudadano, impacta en el modo en que se plantea la enseñanza de la seguridad en el nivel secundario. En una de las clases del curso del PNFP, se conceptualiza el enfoque que presentan las secuencias didácticas, donde se establecen una serie de etapas que guían el orden y los propósitos de las actividades:

Figura n° 116: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Material complementario

1. Promoción del conflicto cognitivo, por medio de la presentación de un problema/situación problemática vinculada con contextos de realidad (en diferentes escalas territoriales: local, provincial, nacional).

2. Recuperación de conocimientos previos (por medio de la promoción del diálogo y debate de opiniones y puntos de vista).

3. Presentación y búsqueda de nueva información y nuevos conceptos que permitan construir nuevas explicaciones o explicaciones más complejas (por medio de muy variadas actividades de búsqueda y obtención de información de diversas fuentes, y consignas orientadas a la validación, análisis y comprensión de la información obtenida).

4. Orientaciones para la reorganización de los esquemas de conocimiento de los estudiantes (es decir, para que el pensamiento adquiera la capacidad de complejizarse, dar rodeos, llevar a cabo reestructuraciones, adquirir movilidad), con el fin de favorecer el anclaje de los nuevos conocimientos.

5. Orientaciones para la aplicación de los nuevos conocimientos y el nuevo modo de pensar a la comprensión del problema analizado y de nuevas problemáticas, y promover la comunicación de los resultados entre los integrantes de la comunidad educativa y la comunidad local.

(MSN y MEN ,2015f:1-2)

En este listado (Figura n° 116), podemos ver que el propósito último de las secuencias didácticas propuestas es modificar la comprensión de los problemas que se presentan y la comunicación de los resultados del proceso de aprendizaje a la comunidad en la que se encuentra la escuela. Al igual que en la discursividad normativa y en la áulica, desde la discursividad ministerial se favorecen procesos de aprendizajes cuyo eje radica en la problematización e intervención sobre la realidad. De modo similar, a las discursividades mencionadas, se presupone que para que esto ocurra, las actividades a desarrollar por los estudiantes deben promover el conflicto cognitivo a partir de la contraposición entre sus ideas previas y nuevos conceptos o explicaciones en el análisis de situaciones cotidianas.

Asimismo en estos materiales educativos se enfatiza la importancia del diálogo en las aulas, como una de las habilidades centrales que se ponen en juego en la resolución pacífica de conflictos, como vemos en este recuadro (Figura n°117):

Figura n° 117: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Clase 3

Trabajar el diálogo en las aulas

La propuesta de las competencias dialógicas como estrategias para el desarrollo de habilidades cooperativas orientadas a la resolución pacífica de los conflictos está fundada en la noción de que la cooperación significa, en primer lugar, poner en juego la atención y la sensibilidad en las relaciones con otras personas.

La disposición a cooperar supone escuchar a los otros para poder tener una buena conversación. Una **buena conversación** es aquella en la que, aunque durante en su transcurso se pongan de manifiesto múltiples desacuerdos entre los hablantes, esos desacuerdos no impiden que sigan conversando.

(MSN y MEN ,2015g: 4)

En consonancia con una concepción que entiende que la seguridad se garantiza en buena medida, a partir del respeto de las reglas de una convivencia pacífica y a la posibilidad de resolver los conflictos que se susciten mediante el consenso, el Ministerio de Seguridad propone una estrategia didáctica en la que se valora el diálogo como forma de resolver los desacuerdos.

Por otra parte, desde esta discursividad se promueven actividades que trasciendan el interior del ámbito escolar incorporando a otros miembros de la comunidad, por ejemplo en la elaboración de mapas de conflictos locales, herramienta clave de los dispositivos de prevención y participación comunitaria propuesta por el Ministerio, que presentamos anteriormente[225]:

Figura n° 118: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Clase 4

a. Mapa de conflictos locales

La elaboración de un mapa de conflictos locales permite identificar problemáticas que los estudiantes consideran que afectan a los integrantes de su comunidad. Así, la escuela aparece activamente incluida en la vida de la comunidad, conformándose como un espacio de reunión, de promoción de los derechos sociales y de búsqueda de alternativas para su solución.

Se propone, toda vez que sea posible, que este trabajo se realice junto a las familias y la comunidad de la escuela, para ampliar el espectro de miradas sobre las problemáticas socio-comunitarias. Esta producción puede constituir un excelente aporte, en la dimensión del diagnóstico, para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela.

(MSN y MEN ,2015i: 3)

[225]Recordamos que esta estrategia también es valorada por la matriz *los jóvenes como sujetos de derecho* de la discursividad áulica como una forma de intervenir en la cuestión securitaria.

En esta propuesta (Figura n°118) evidenciamos una intención del Ministerio de Seguridad de intervenir en uno de los documentos centrales de las escuelas, como lo es el Proyecto Educativo Institucional[226], buscando que la seguridad adquiera un rol protagónico en la definición de las estrategias socioeducativas que impulsan las escuelas y que al mismo tiempo, las escuelas sean reconocidas como un espacio valioso para el desarrollo de más seguridad dentro de la comunidad en la que se insertan.

Por último, en estos documentos, es permanente la referencia a la importancia de contextualizar las secuencias didácticas en función de la realidad local (Figura n° 119):

Figura n° 119: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Clase 0

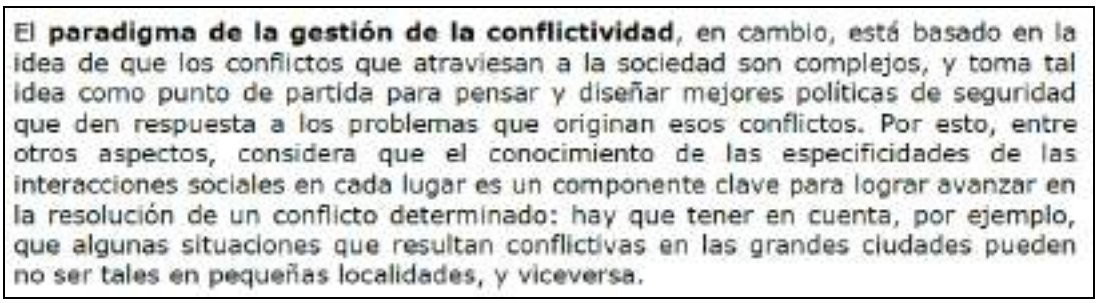
> Las actividades elaboradas en el marco de la iniciativa *Pensar y hacer la seguridad con las escuelas* han sido diseñadas con el cuidado de que puedan ser desarrolladas por docentes y estudiantes que enseñan y aprenden en escuelas situadas en cualquier localidad y cualquier provincia del país.
>
> Al mismo tiempo, para que las actividades propuestas resulten todavía más significativas, consideramos indispensable que, en el momento de la planificación, cada docente realice la contextualización que considere necesaria.

(MSN y MEN ,2015a: 7)

Podemos pensar que existe correlación entre la insistencia en que en las escuelas se aborde el problema de la seguridad de modo contextualizado, con el paradigma de la seguridad ciudadana que sostiene el Ministerio, que busca que los colectivos barriales contribuyan en la identificación de problemas securitarios, para poder elaborar proyectos de intervención conjuntos con las fuerzas de seguridad como se señala en la Figura n°120:

[226]El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es un documento elaborado por cada una de las escuelas, y representa una mediación entre lo propuesto por los documentos educativos nacionales y provinciales y la propuesta específica de cada establecimiento. El mismo funciona, o debe funcionar, como un documento operativo en el que se vuelquen los propósitos de la institución, el contexto en que desempeña sus funciones, los valores y normas en las que sustenta sus acciones, los proyectos específicos que se llevan a cabo, el perfil de sus docentes y egresados, entre otras cosas. Dicho documento representa una cuota de autonomía para la escuelas respecto a su capacidad de definir sus estrategias socio educativas, pese a que es controlado por el Ministerio de Educación a nivel jurisdiccional.

Figura n° 120: Pensar y hacer la seguridad con las escuelas. Clase 3


El **paradigma de la gestión de la conflictividad**, en cambio, está basado en la idea de que los conflictos que atraviesan a la sociedad son complejos, y toma tal idea como punto de partida para pensar y diseñar mejores políticas de seguridad que den respuesta a los problemas que originan esos conflictos. Por esto, entre otros aspectos, considera que el conocimiento de las especificidades de las interacciones sociales en cada lugar es un componente clave para lograr avanzar en la resolución de un conflicto determinado: hay que tener en cuenta, por ejemplo, que algunas situaciones que resultan conflictivas en las grandes ciudades pueden no ser tales en pequeñas localidades, y viceversa.

(MSN y MEN, 2015g: 3)

A modo de cierre de este capítulo, retomamos algunas de sus ideas centrales. En primer lugar, dimos cuenta de los entrecruzamientos entre la política educativa y la política securitaria, desde la creación del Ministerio de Seguridad en el 2010 hasta el cambio de gobierno en el 2015. Observamos la existencia de una influencia cruzada entre ambas esferas. Por un lado, desde el gobierno nacional, se buscó que el Ministerio de Educación de la Nación ampliara su injerencia en la formación de las fuerzas de seguridad, a través de múltiples medidas que tuvieron como propósito fortalecer el gobierno político de la seguridad. Pero por el otro, el propio Ministerio de Seguridad generó políticas educativas, tanto para controlar la formación de las fuerzas de seguridad, como para transmitir la perspectiva de la seguridad ciudadana, democrática y comunitaria en los barrios. En este sentido, dimos cuenta de la propuesta presente en los documentos *Seguridad y Derechos Humanos: herramientas para la reflexión sobre la seguridad ciudadana y democrática* y *Lineamientos para la Mejora de la Formación de Profesionales en Seguridad Ciudadana*, que si bien no estaban destinados al nivel secundario conformaron la primera intervención del Ministerio de Seguridad en la producción de materiales educativos.

Finalmente abordamos los documentos específicos destinados al nivel secundario, en los que dimos cuenta del modo en que se definía la (in)seguridad como el acceso a derechos a ser garantizados por el Estado, buscando distanciarse de miradas punitivistas y de aquellas que hacen hincapié en la asociación entre seguridad y violencia institucional. En este marco, observamos el rol protagonista que se le asigna a la ciudadanía en el marco del paradigma de la participación comunitaria y a la gestión de la conflictividad como el modo predominante de intervención sobre el espacio público promovido por el Ministerio de Seguridad. Esto implica un abordaje mayoritario de problemáticas en las cuáles se busca involucrar especialmente a la ciudadanía para

su prevención, aunque también se incluyen delitos de los poderosos, como el delito de las “barras bravas” y la violencia de género.

También vimos que desde la discursividad ministerial, se realiza un fuerte énfasis en el control político de las fuerzas de seguridad. En relación a este actor social, notamos en los materiales educativos una preocupación por reforzar su imagen positiva, dando a conocer a las diferentes fuerzas y las acciones que llevan a cabo. Evidenciamos la intención de enfatizar la relación de proximidad de la policía con los ciudadanos, buscando reanudar un vínculo de confianza, pero también la eficiencia tecnológica de sus instrumentos y la legitimación del uso de la violencia letal.

Asimismo, dimos cuenta de la importancia asignada a la difusión de la ley y diversas herramientas institucionales para promover la participación ciudadana en el marco del Estado de derecho. Así, observamos que la escuela es vista en estos documentos, como un espacio de vital importancia táctica para el despliegue del paradigma de la seguridad ciudadana. En este sentido, se espera formar a los jóvenes para que puedan actuar en tanto ciudadanos, a partir de actividades que promuevan el respeto por los valores que promueve la ley, responsabilizándolos de la construcción de una sociedad más segura.

Todos estos elementos contribuyen a afirmar que en la discursividad ministerial se privilegia la construcción ciudadana de la seguridad a partir de la convivencia, pese a que se sostiene una tensión entre la potencialidad de la decisión colectiva e individual de los ciudadanos y el lugar de la ley y la autoridad como límites a su acción. Aunque se incorporan algunos delitos de los poderosos dentro de la problemática de la (in)seguridad, predomina el énfasis en la gestión de conflictividades como estrategia privilegiada para alcanzar la seguridad, a partir de la regulación de la ley que aparece como expresión del consenso. Esta ponderación de la participación ciudadana supone un corrimiento respecto al énfasis que hacen otras discursividades pedagógicas en los efectos violentos sobre los jóvenes de los sectores populares que habilita el sentido común securitario. En este sentido, podemos afirmar que la discursividad ministerial se ocupa primordialmente de subrayar y promover a través de distintos tipos de actividades didácticas, la responsabilización de los estudiantes en tanto agentes de la seguridad ciudadana y no de su caracterización como víctimas y/o victimarios.

VI. CONCLUSIÓN

a) La emergencia y consolidación del discurso pedagógico securitario

El análisis desarrollado en esta tesis nos permitió dar cuenta de la existencia de un discurso pedagógico securitario que emerge en el nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires entre el 2006 y el 2015. Entendemos que este discurso pedagógico securitario es el efecto de conjunto de una serie de discursividades que tomaron por objeto a la cuestión securitaria en tanto contenido a ser enseñado. Así, identificamos que durante este período desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, las aulas del nivel secundario, el mercado editorial de libros de texto y el Ministerio de Seguridad de la Nación se producen discursividades acerca de la (in)seguridad, sus efectos y posibles soluciones.

Entendemos que analizar lo que denominamos discurso pedagógico securitario es relevante por dos motivos. Por un lado, nos permite cubrir un área de vacancia del campo de los estudios securitarios. En este sentido, existen numerosas investigaciones acerca el modo en que, a partir de mediados de la década del ´90 en Argentina, se configuró a la inseguridad como un problema público asociado casi exclusivamente al delito de los jóvenes de los sectores populares a partir de un entrecruzamiento de discursos de los ámbitos político, mediático, académico y de organizaciones de la sociedad civil, pero hasta el momento no había sido abordado cómo se propuso la enseñanza de la cuestión securitaria en el sistema educativo obligatorio.

Por el otro, esta tesis nos permite indagar en qué medida el discurso pedagógico securitario, que interpela a los mismos sujetos que en el sentido común securitario aparecen como victimarios -los jóvenes de los sectores populares-, tiene la potencialidad de desestabilizar esta particular configuración de la (in)seguridad como problema que se volvió hegemónica en el espacio público. Abordar esta cuestión es relevante en tanto la asociación entre inseguridad y delito callejero se consolidó como uno de los sentidos comunes más resistentes a ser discutidos, lo que habilita el ejercicio de la violencia física y simbólica contra los jóvenes de los sectores populares, a quiénes se considera responsables de este problema. Por ello, nos interesa especialmente analizar la producción de sentidos en torno a la cuestión securitaria en el nivel secundario, en tanto el dispositivo escolar tiene un fuerte impacto en la consolidación y/o

cuestionamiento de los sentidos comunes, y ocupa un lugar clave a la hora generar condiciones para garantizar los derechos de todos los jóvenes.

Pues bien, afirmamos que el discurso pedagógico securitario tiene una existencia propia respecto a otros discursos securitarios y por ello, nos propusimos identificar sus características y su contexto de emergencia. En la introducción, dimos cuenta de las condiciones de surgimiento del discurso pedagógico securitario. Para ello, caracterizamos el período 2006-2015 en relación a la política educativa y securitaria. Respecto a la primera, describimos la reforma educativa llevada a cabo a partir del 2006 que implicó, entre otras modificaciones estructurales del sistema educativo, la obligatorización del nivel secundario. Como afirmamos, esto último supuso una serie de cambios organizativos, administrativos y pedagógicos de gran envergadura dirigidos a garantizar derechos a los estudiantes; mientras que en relación a la segunda, señalamos el carácter pendular que mantuvieron los gobiernos kirchneristas respecto al discurso que asocia la (in)seguridad a los delitos callejeros cometidos por los jóvenes de los sectores populares. Es decir, explicamos cómo las políticas securitarias, por momentos se distanciaron de este discurso y por otros lo avalaron, habilitando el ejercicio de la violencia tanto física como simbólica contra dichos jóvenes.

En este marco, señalamos que a partir de la creación del Ministerio de Seguridad de la Nación emerge una discursividad novedosa que entiende a la seguridad como un derecho de todos los ciudadanos, lo que supone una disputa con la agenda pública securitaria política y mediática que entiende casi exclusivamente que una sociedad más segura es aquella en la que se combate con más eficacia los delitos ocurridos en la vía pública. A su vez, dimos cuenta que en este contexto desde distintas políticas públicas[227], pero en particular desde el dispositivo escolar, los jóvenes son interpelados en tanto sujetos de derecho. Es decir, como ciudadanos con potestad de acción en el espacio público. Esto supone una diferencia radical respecto al modo en que desde el sentido común securitario se piensa a los jóvenes que los configura como víctimas o victimarios de acuerdo a su pertenencia social.

Teniendo en cuenta lo anterior, especialmente en la introducción, en el capítulo uno y en el cuatro, vimos que definir a los jóvenes como ciudadanos activos, tiene como correlato entender

[227]En la introducción destacamos las siguientes políticas públicas: la atención autónoma en los sistemas de salud a partir de los trece años de edad (Ley 26.061), la posibilidad de participar en las elecciones nacionales a partir de los dieciséis (Ley 26.774) y el acceso a un ingreso mínimo a partir del cobro de la Asignación Universal por hijo (Decreto 1602/09).

a la escuela como un espacio de ampliación de la ciudadanía. Es decir, se entiende que los jóvenes tienen intereses y preocupaciones propios, y que la escuela debe constituirse en el lugar que permita ponerlos en discusión, e incluso diseñar e implementar proyectos de intervención destinados a la comunidad en la que se inserta. En este contexto, la seguridad aparece como uno de los contenidos a enseñar y aprender, entendida como un derecho que los estudiantes deben conocer y hacer respetar.

A partir de lo anterior, podemos afirmar que los jóvenes son el destinatario privilegiado del discurso pedagógico securitario, primer cuestión que lo distingue de otros discursos securitarios. Esta afirmación puede extenderse incluso a las discursividades que se encuentran primariamente dirigidas a los docentes como la normativa y la ministerial, analizadas en el capítulo uno y cuatro respectivamente, debido a que su propósito es la formación de los estudiantes en tanto sujetos de derecho. En otros casos, como vimos en el capítulo dos, son los propios jóvenes, junto con sus docentes, quienes buscan hacer reflexionar a sus pares en torno a la (in)seguridad como problema. En este sentido, afirmamos que el discurso pedagógico securitario, es pedagógico, no sólo porque surge en el dispositivo escolar, sino especialmente porque su principal objetivo es enseñar acerca de la cuestión securitaria.

A lo largo de esta tesis, señalamos que una segunda característica del discurso pedagógico securitario es que desarrolla un modo de enunciación que denominamos crítico. En cada una de las discursividades analizadas, vimos una constante problematización de otros discursos que toman por objeto a la seguridad. Así, en el caso de la discursividad normativa y editorial los enunciados del campo mediático y/o político son puestos en discusión y contrapuestos con otros, como los académicos o los provenientes de organizaciones de la sociedad civil. En otros casos, los enunciados de la esfera estatal son valorados y se utilizan estratégicamente en articulación con perspectivas académicas para construir una propuesta de enseñanza de la cuestión securitaria que persigue discutir sentidos comunes, como vimos con claridad en el análisis de la discursividad ministerial. En la discursividad áulica este modo de enunciación crítico se nutre en algunos casos de las sugerencias bibliográficas de textos académicos que ofrece el *Programa Jóvenes y Memoria* y en otros, de los discursos de medios de comunicación y funcionarios públicos, que se valoran o rechazan de acuerdo a la trama argumentativa que construyen estudiantes y docentes para explicar la cuestión securitaria. Ello nos permite afirmar que el

discurso pedagógico securitario, se constituye como un discurso singular a partir de su posicionamiento en relación a otros discursos securitarios.

Este carácter crítico del discurso pedagógico securitario a su vez se expresa a partir de la predominancia de ciertas estrategias didácticas que promueven la problematización de la cuestión securitaria por parte de los estudiantes. En este sentido, aparecen en la discursividad áulica el desarrollo de proyectos de investigación y de producciones artísticas en las que los estudiantes, con la guía de sus docentes, construyen sus propias explicaciones para dar cuenta de la (in)seguridad como problemática y seleccionar los recursos expresivos más eficaces para comunicarlas a otros estudiantes. En la discursividad normativa, se sugiere la problematización de sucesos que afectan a la comunidad, como punto de partida para la búsqueda de información de carácter diacrónico y el desarrollo de un proyecto de intervención. Así, en ambos casos se persigue la construcción de un posicionamiento en torno a la cuestión securitaria, ya sea a partir de un trabajo académico-artístico o de una intervención pública de los jóvenes para exigir el derecho a la seguridad laboral, ambiental y a la integridad física. Por su parte, en la discursividad editorial, se privilegia el desarrollo de una estrategia expositiva que plantea núcleos problemáticos, acompañada del análisis de fuentes para favorecer el cambio conceptual en los estudiantes. Y por último, en la discursividad ministerial, se proponen una variedad de estrategias didácticas, en las que predomina el análisis de situaciones dilemáticas, para promover la intervención de los estudiantes en los problemas de la escuela y del barrio. Así, en todos los casos vemos que se sugieren actividades en las que los jóvenes, no son meros receptores pasivos del contenido a aprender, sino que se espera que participen activamente de la construcción de conocimiento. En este sentido, se verifica una coherencia entre el propósito de otorgar a los estudiantes un rol protagónico para identificar problemáticas de su entorno, reflexionar sobre sus causas y efectos y proponer soluciones, que se sostiene en los documentos de la reforma educativa del 2006, analizados en el capítulo uno, y las estrategias didácticas propuestas en cada discursividad para alcanzarlo.

Una tercer característica del discurso pedagógico securitario, es que realiza una asociación particular entre significantes para enseñar acerca de la cuestión securitaria. En este sentido, identificamos una trama argumentativa que subyace al discurso pedagógico securitario en su conjunto en la que aparecen como conceptos claves la desigualdad social, el Estado, los derechos y el espacio público.

En todas las discursividades, identificamos que se problematiza el orden social vigente. En este sentido, desde la discursividad normativa se enfatiza en que la (in)seguridad es un problema que se produce en el marco de una sociedad profundamente desigual respecto a las posibilidades de sus miembros de acceder a sus derechos, y que por ello es intrínsecamente conflictiva. Asimismo, se cuestionan las perspectivas que sostienen a la desigualdad social como una fatalidad, argumentando que la misma es el efecto de relaciones de poder que deben ser reconfiguradas. En la discursividad áulica y en la editorial, la desigualdad social es un significante que asume una polivalencia táctica. En algunas explicaciones, es presentada como un equivalente de la (in)seguridad, en tanto se sostiene que son las desiguales condiciones de vida de parte de la población las que impiden su seguridad, mientras que en otras se señala que es relevante la reducción de la desigualdad social en tanto medio para reducir el delito de los sectores populares. En este esquema, la exclusión social es señalada como la causa eficiente de estos delitos y a los fines de evitarlos se solicita que se actué sobre las inequidades sociales. Por otra parte, en la discursividad ministerial, el diagnóstico de una sociedad desigual y conflictiva, permite incorporar a las conflictividades como otro de los objetos de intervención de la política securitaria y promover el diálogo y el consenso como estrategias de resolución de las mismas. Pese a estas diferencias, en todas las discursividades, se destaca la denuncia de la desigualdad social, que es acompañada de una retórica a partir de la cual se busca convocar a los estudiantes a involucrarse activamente en la reducción de esta desigualdad, ya sea problematizándola, como vimos en los capítulo dos y tres, o también desarrollando proyectos de intervención escolares y barriales, como señalamos en los capítulos uno y cuatro.

En este marco, a su vez aparece en el discurso pedagógico securitario una fuerte apelación al Estado y sus responsabilidades. En este sentido, hay coincidencia en todas las discursividades analizadas en que es el Estado, el principal garante de los derechos de la población y quién con sus acciones puede constituir una sociedad más justa o bien ampliar las desigualdades. Pues bien, en la discursividad ministerial el Estado es un agente central en tanto es el responsable de coordinar estrategias de intervención multiagenciales y de garantizar la corresponsabilidad de las fuerzas de seguridad y la ciudadanía en la construcción de una sociedad más segura. En otras discursividades, como la editorial y la áulica, hay un énfasis en la denuncia de la violencia estatal ejercida por las instituciones policiales y penales y una crítica a la ausencia de intervención estatal frente a la exclusión social y sus efectos; mientras que en la discursividad normativa, se

señala que la violencia estatal restringe el ejercicio ciudadano de parte de la población, y al mismo tiempo se invita a los estudiantes a convocar al Estado a cumplir su rol de garante de la seguridad.

En esta trama argumentativa que sostiene el discurso pedagógico securitario, la seguridad es uno de los derechos que deberían gozar los ciudadanos en un Estado de derecho. Si bien no hay acuerdo en el conjunto de las discursividades respecto al alcance de este derecho, existe una coincidencia respecto a que su cumplimiento se encuentra en riesgo en una sociedad desigual y que el Estado es un actor clave para la solución de este problema. En este sentido, en líneas generales, evidenciamos un importante distanciamiento de los sentidos comunes securitarios, que asocian la (in)seguridad al delito callejero protagonizado por los jóvenes de los sectores populares. Como vimos dentro del discurso pedagógico securitario, esta asociación no deja de estar presente, como señalamos en la matriz argumentativa *el miedo a los otros* de la discursividad áulica y en algunos de los materiales de la discursividad editorial, donde se legitima el reclamo del derecho a la seguridad de una parte de la sociedad que denuncia que otra parte vulnera con su accionar delictivo. Pero también, en muchos enunciados, la seguridad aparece como un derecho de todos los ciudadanos y su cumplimiento no se limita a la ausencia de los delitos de los sectores populares. Así, en la matriz *los jóvenes como sujetos de derecho* de la discursividad áulica y en las discursividades producidas por el mercado editorial y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires el desempleo, el hambre, la falta de educación, los problemas ambientales y los siniestros viales aparecen como otros tipos de inseguridades que suponen la vulneración de derechos civiles y sociales. Por su parte, en la discursividad ministerial no sólo se hace énfasis en la seguridad como un concepto más amplio que la ausencia del delito, sino que además se caracteriza por valorizar el accionar de la policía como medio para garantizar el derecho a la seguridad, cuestión que la distancia de las restantes discursividades. No obstante esta diferencia, esta discursividad comparte con la matriz *los jóvenes como sujetos de derecho* de la discursividad áulica y con la discursividad editorial la denuncia de los delitos de los poderosos, como la violencia de género y los delitos de cuello blanco, lo que permite sacudir los sentidos comunes securitarios e identificar otras problemáticas que deben ser resueltas para garantizar el derecho a la seguridad.

Por último, en el discurso pedagógico securitario la (in)seguridad aparece como un problema que se pone en juego en el espacio público. Este es caracterizado como un espacio en el

que tiene lugar el delito, la conflictividad y las vulneraciones de derechos y que por ello necesita ser intervenido tanto por el Estado como por la ciudadanía. En este sentido, como vimos en los capítulos uno y cuatro, correspondientes a la discursividad normativa y ministerial, se convoca a los estudiantes a actuar en el espacio público a partir de proyectos de intervención que puedan ser desarrollados desde la escuela. Pero también se observa esta cuestión en la matriz *los jóvenes como sujetos de derecho* de la discursividad áulica donde se propone la participación comunitaria como un modo para exigir el cumplimiento del derecho a la seguridad.

A su vez, en el discurso pedagógico securitario se incentiva a los estudiantes a valorar o cuestionar modos de intervención sobre el espacio público. Así, vimos que en los capítulos uno, dos y tres, predomina un tono de crítica respecto al modo en que el Estado y los ciudadanos intervienen sobre el espacio público para reducir el problema de la (in)seguridad y se sugieren soluciones alternativas. En el caso de la discursividad normativa se cuestiona la violencia que el Estado ejerce sobre los jóvenes y se propone dar herramientas a los estudiantes para el ejercicio de su ciudadanía. En la matriz *los jóvenes como sujetos de derecho* de la discursividad áulica aparece el mismo cuestionamiento, pero articulado con una legitimación de la ocupación del espacio público por parte de los sectores populares. Esto es radicalmente opuesto al modo en que la matriz *el miedo a los otros* de la misma discursividad entiende el uso del espacio público. Aquí este último aparece como un lugar de disputa entre ocupantes legítimos, los propios estudiantes que reclaman su derecho a la seguridad, e ilegítimos, es decir, quienes cometen los delitos que impiden que los primeros puedan estar seguros en dicho espacio. Por ello, las intervenciones que se proponen en esta matriz, ya no son las de la matriz *los jóvenes como sujetos de derecho* que valora la participación comunitaria como una forma para que todos los ciudadanos accedan al derecho a la seguridad, sino las vinculadas con el paradigma de la prevención situacional que buscan controlar el espacio público para disminuir la comisión de delitos. Por otra parte, en la discursividad editorial, que también es bien heterogénea en su forma de enseñar la cuestión securitaria, el espacio público aparece caracterizado tanto como el lugar en el que se evita estar por el miedo que suscitan las acciones delictivas de otros, como el terreno donde transcurren las desigualdades que impiden la existencia de una sociedad segura. Aun así, en ambos casos, se concluye que las intervenciones punitivas no resuelven el problema securitario. A su vez, en el capítulo cuatro, se presentan iniciativas del Ministerio de Seguridad de la Nación, como las

Mesas Barriales de Participación Comunitaria y los proyectos ciudadanos de control social no represivos como estrategias de intervención a ser valoradas.

A partir de lo expuesto a lo largo de la tesis, podemos concluir que si bien cada una de las discursividades analizadas en los capítulos uno a cuatro, posee un modo particular de enseñar la cuestión securitaria, pueden identificarse una serie de regularidades que nos permiten afirmar la existencia del discurso pedagógico securitario. El mismo se caracteriza por un objetivo, que es la enseñanza, un destinatario privilegiado, los estudiantes, un modo enunciativo crítico respecto a otros discursos que problematizan la cuestión securitaria y por la sugerencia o uso de estrategias didácticas que permiten que los estudiantes desarrollen dicha crítica. Asimismo, este discurso pedagógico securitario construye una explicación de la cuestión securitaria basada en la articulación de cuatro significantes clave: la desigualdad social, el Estado, los derechos y el espacio público. Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación nos interesa reflexionar en torno a los alcances de la criticidad del discurso pedagógico securitario, para indagar en qué medida puede constituirse en un discurso desestabilizador de los sentidos securitarios que tienen como efecto la violencia sobre los jóvenes de los sectores populares.

b) Alcances de la criticidad del discurso pedagógico securitario

A lo largo de esta tesis elaboramos conclusiones parciales acerca de cada una de las discursividades analizadas y fuimos tendiendo puentes entre las mismas para comparar sus modos de abordaje de la enseñanza de la cuestión securitaria. No obstante, en esta instancia queremos volver sobre tres ejes que nos parecen esenciales para indagar en los alcances de la crítica que realiza el discurso pedagógico securitario respecto a ciertos sentidos comunes securitarios. Recordamos, que una de las características de este discurso es su carácter crítico, que se expresa a partir de diversas estrategias didácticas que permiten poner en discusión otros discursos securitarios como los del ámbito político, mediático, académico y de organizaciones de la sociedad civil. En este sentido, nos interesa indagar en qué medida este juego de apropiaciones, asociaciones, enfrentamientos y cuestionamientos de enunciados de otros discursos que toman por objeto a la (in)seguridad que se hace presente en las distintas discursividades analizadas, permite la configuración del discurso pedagógico securitario como un discurso desestabilizador

de la asociación (in)seguridad-jóvenes-delitos callejeros que prima en la agenda pública, y que como señalamos habilita la violencia contra los jóvenes de los sectores populares.

Pues bien, el primer eje de indagación refiere a la ampliación del campo semántico de aquello que se entiende por (in)seguridad. El segundo eje involucra la crítica de las soluciones punitivas al problema de la (in)seguridad y la valoración de una serie de intervenciones que garantizan el cumplimiento de derechos. Por último, el tercero tiene que ver con el cuestionamiento de la violencia hacia los jóvenes de los sectores populares ejercida por el Estado y habilitada por los medios de comunicación.

En relación al primer eje, sostenemos que el discurso pedagógico securitario se caracteriza por presentar una variedad de significantes asociados a la cuestión securitaria. En primer lugar, en los capítulos dos, tres y cuatro verificamos la referencia a los delitos de los poderosos, como la violencia institucional, la evasión impositiva, la violencia de género y las ilegalidades llevadas a cabo por las "barras bravas" como problemáticas que impiden la seguridad. En segundo lugar, tanto en el capítulo dos como en el tres, dimos cuenta del modo en que en el discurso pedagógico securitario se incluyen como parte de la cuestión securitaria la informalidad laboral, los daños ambientales y los siniestros viales, en tanto vulneraciones que impiden el acceso a derechos a la población. Y en tercer lugar, en el capítulo cuatro, vimos cómo se expandía aún más el conjunto de fenómenos que alcanza la cuestión securitaria en el discurso pedagógico securitario, en tanto la discursividad ministerial considera que una sociedad más segura es aquella en la que, además de buscar una solución al problema del delito y de las situaciones que impidan el acceso a derechos, se persiga la resolución de las conflictividades que generen desacuerdos entre los ciudadanos en el espacio público. Lo expuesto contrasta notablemente, con el recorte que se realiza en la agenda pública política y mediática dónde la cuestión securitaria es definida casi exclusivamente a partir del delito de los jóvenes de los sectores populares. De este modo, si bien no desaparece la asociación tradicional entre jóvenes y delito, que se hace presente especialmente en algunos enunciados de la discursividad editorial y en la matriz el *miedo a los otros* de la discursividad áulica, en el discurso pedagógico securitario se amplía la definición de aquello que se entiende por (in)seguridad. Entendemos que esta ampliación es posible gracias a que se incorporan discursos de la esfera estatal, académicos, de expertos y de organizaciones de la sociedad civil en las propuestas de enseñanza de las diferentes discursividades, que son utilizados

para contrastar los enunciados del sentido común securitario que asocian la inseguridad a los delitos de los jóvenes de los sectores populares.

El segundo eje sobre el que queremos reflexionar tiene que ver con las soluciones al problema de la (in)seguridad que son cuestionadas y aquellas que son valoradas en el discurso pedagógico securitario. Como señalamos, este discurso se caracteriza porque cuestiona otros discursos securitarios, especialmente los mediáticos y políticos, para construir su propia trama argumentativa. Así, encontramos que en el conjunto de las discursividades que dan lugar al discurso pedagógico securitario se critican las soluciones punitivistas en tanto violan los derechos de los sectores vulnerables. Sostenemos que en consonancia con la definición de la seguridad en tanto derecho, se asume una posición que defiende la integralidad de los derechos, la cual afirma que para garantizar uno, no se pueden negar otros. En otras palabras, se cuestiona que en pos de la defensa del derecho a la seguridad se violen otros como el derecho a la libre circulación, a no ser detenido arbitrariamente, a la integridad física e incluso a la vida.

En relación a lo anterior, en el capítulo dos señalamos que se cuestionan los reclamos vecinales que exigen la aplicación de medidas punitivas, mientras que en el uno y el tres, vimos que se problematiza la difusión de estas medidas por parte de los medios de comunicación. A su vez, explicamos que desde la discursividad áulica, más precisamente en la matriz *los jóvenes como sujetos de derecho*, se denuncian las condiciones en las que viven quiénes se encuentran privados de su libertad y los efectos letales de la "justicia por mano propia". Asimismo, afirmamos que desde la discursividad ministerial se critican las soluciones punitivas tanto por su ineficacia para combatir el delito, como por su incapacidad de reconocer el trasfondo de los conflictos que se propone resolver.

Pues bien, en oposición a las soluciones punitivas, el discurso pedagógico securitario propone otros tipos de intervenciones. Si se critica a las soluciones punitivas porque no respetan los derechos de los ciudadanos, las soluciones valoradas son aquellas que buscan garantizarlos o restituirlos en el caso en que se hayan perdido. En las discursividades analizadas en los capítulos dos y cuatro se aborda en profundidad esta cuestión. En el caso de la discursividad áulica, se proponen un amplio abanico de soluciones dentro de las que se encuentran: fortalecer el sistema educativo, implementar estrategias de prevención situacional que garanticen el derecho al uso del espacio público, rehabilitar en centros estatales a quiénes cometieron delitos para permitir su reinserción, garantizar derechos a los sectores populares como un medio para prevenir el delito y

realizar intervenciones comunitarias para exigir el cumplimiento de derechos. En el caso de la discursividad ministerial, se promueve el paradigma de participación comunitaria para la gestión de conflictividades, como el modo privilegiado de intervención para garantizar la seguridad en el espacio público. Pero además, se les adjudica a los ciudadanos una responsabilidad: el cumplimiento de la ley y otras normas como medio para construir una sociedad más segura, cuestión que no es primordial en el resto de las discursividades analizadas. Así, encontramos que en el caso de este eje, en líneas generales, en el discurso pedagógico securitario se verifica una crítica a los discursos mediáticos securitarios y en algunos casos a los discursos políticos que habilitan la pérdida de derechos. Dicha crítica, al igual que señalamos al respecto del eje anterior, es realizada a partir de la apropiación de ciertos enunciados de funcionarios estatales, de miembros de la academia, expertos y organizaciones sociales que defienden soluciones alternativas.

Por último, en relación al tercer eje planteado al comienzo de este apartado, a lo largo del análisis desarrollado en esta investigación, encontramos que en el discurso pedagógico securitario existe una preocupación por la violencia que sufren los jóvenes, en especial los de los sectores populares. Identificamos que en la mayor parte de las discursividades analizadas, dicha violencia tiene un doble origen: el Estado y los medios de comunicación. En los capítulos uno y tres, en los que abordamos la discursividad normativa y editorial respectivamente, vimos que se busca problematizar la violencia estatal sobre los jóvenes, dando cuenta de su continuidad histórica desde mediados del siglo XX hasta la actualidad y de la selectividad a partir de la cual se lleva a cabo la coacción estatal. Además, como también analizamos en el capítulo dos, en el que dimos cuenta de las características de la discursividad áulica, aparece una denuncia del accionar violento de dos agencias estatales: la penitenciaria y la policial. Así, en estas tres discursividades aparece un cuestionamiento al ejercicio de la violencia hacia los jóvenes, que se ancla en una denuncia al rol del Estado y que en relación a lo señalado anteriormente, entendemos que se realiza con el objetivo de criticar las medidas punitivas como modo de resolución de la cuestión securitaria.

No obstante, a partir de lo analizado en el capítulo cuatro en el que abordamos la discursividad ministerial, podemos verificar un desplazamiento respecto a la preocupación por la violencia institucional que se manifiesta en las restantes discursividades. De hecho, a partir del testimonio de una entrevistada, funcionaria del área de formación del Ministerio de Seguridad,

señalamos que explícitamente hubo una intención de no abordar esta problemática en los materiales educativos destinados al nivel secundario, y que en su lugar se buscó revalorizar a las fuerzas de seguridad, con la intención de reanudar un vínculo de confianza con la ciudadanía. Así, a diferencia de las restantes demás discursividades securitarias pedagógicas destinadas al nivel secundario en las que se sostiene que las fuerzas de seguridad forman parte del problema a atender, desde la discursividad ministerial son consideradas un agente indispensable para el gobierno de la seguridad.

Asimismo, hay consenso en el conjunto de los materiales educativos analizados respecto al rol de los medios de comunicación en la conjuración de la violencia que se dirige hacia los jóvenes, aunque no en todos los casos se aborda con el mismo énfasis. Como señalamos en el capítulo uno, en la discursividad normativa, se critica la construcción que realizan los programas televisivos de las figuras de víctimas y victimarios porque se entiende que configura una forma de entender el problema de la (in)seguridad que habilita la violencia sobre los jóvenes de los sectores populares. Asimismo, desde la discursividad editorial, analizada en el capítulo tres, se retoma y se amplía esta cuestión en tanto se explica el fuerte impacto de la enunciación mediática en la construcción de la (in)seguridad como un problema público, que no sólo supone efectos discriminatorios sobre los jóvenes a los que se señala como victimarios, sino que a su vez genera miedos paralizantes en el conjunto de la población. En relación a la discursividad áulica, encontramos una postura desdoblada respecto al rol de los medios de comunicación en la cuestión securitaria. Por un lado, en el conjunto de producciones artísticas elaboradas por estudiantes y docentes que conforman la matriz denominada *los jóvenes como sujetos de derecho*, aparece una crítica abierta al modo en que los programas televisivos y radiales presentan qué es la (in)seguridad y cómo los ciudadanos exigen medidas punitivas o ejercen violencia contra los jóvenes de los sectores populares. Por el otro, en otro conjunto de producciones, que configuran la matriz *el miedo a los otros*, vemos que las explicaciones de los estudiantes y los docentes acerca de la cuestión securitaria se apoyan en el modo en que el discurso mediático explica qué es la (in)seguridad. Por último, cabe aclarar que la construcción de la cuestión securitaria que hacen los medios de comunicación, no constituye una preocupación central de la discursividad ministerial. De este modo, encontramos que si bien la crítica a la violencia contra los jóvenes de los sectores populares es común a todas las discursividades, en algunos casos, minoritarios, se valoran discursos securitarios que directa o indirectamente la promueven.

Pues bien, a partir de lo expuesto en la tesis y en particular en esta conclusión, podemos afirmar que en el discurso pedagógico securitario se pone en disputa el modo en que se entiende a los jóvenes de los sectores populares. Pese a algunas excepciones, se produce una inversión respecto al sentido securitario tradicional donde son vistos como victimarios. Así, en el discurso que nos encontramos analizando se promueve la valorización del conjunto de los estudiantes en tanto ciudadanos con capacidad de modificar las relaciones sociales de las que forman parte. Entendemos que por ello, se proponen diversas estrategias didácticas de carácter crítico que posibilitan la denuncia de las vulneraciones de derechos que sufren los jóvenes pertenecientes a los sectores más desfavorecidos.

Ahora bien, pese a que el discurso pedagógico securitario es, en la mayor parte de sus enunciados, crítico respecto a la violencia ejercida contra los jóvenes de los sectores populares, cuestionador de las intervenciones punitivistas contra estos mismos sectores como forma de solución de la cuestión securitaria y problematizador del modo en que tradicionalmente define la (in)seguridad, también se caracteriza por presentar algunos aspectos menos disruptivos respecto a los sentidos comunes securitarios. Así, podemos afirmar que, en algunos de sus enunciados, reifica la asociación entre los delitos de los sectores populares y la (in)seguridad, que como señalamos habilita discursos discriminadores y prácticas violentas contra aquellos a quienes se considera victimarios.

Ahora bien, a partir de lo desarrollado, podemos afirmar que el *currículum*, entendido como el conjunto de contenidos que se enseñan en la escuela y el modo en que se enseñan, no es un instrumento neutral, sino que es una construcción cultural que expresa intereses que entran en conflicto con otros. Por ello, afirmamos la importancia de reconocer la multiplicidad de agentes que intervienen en la producción del *currículum* y de contextualizar los cambios curriculares atendiendo a la trama sociopolítica más amplia en la que se insertan. A su vez, remarcamos la relevancia de analizar el *currículum* escrito, ya que aunque no implique una aplicación inmediata en las aulas, el mismo es legitimador de contenidos y por ello impacta en los aprendizajes escolares. En este sentido, el abordaje de la discursividad normativa, editorial y ministerial posibilitó ver el modo en que se configuró la enseñanza de la (in)seguridad en materiales escritos por diversos agentes para el nivel medio, mientras que analizar el trabajo en el aula sobre la cuestión securitaria, a partir de las producciones artísticas desarrolladas por los estudiantes y docentes para el *Programa Jóvenes y Memoria,* nos permitió indagar en el *currículum* en acto.

De este modo, el abordaje de ambas dimensiones del currículum hizo posible caracterizar al discurso pedagógico securitario como un discurso desarrollado en y para el dispositivo escolar con características propias que lo distinguen de otros discursos securitarios. Así, podemos afirmar que entre el 2006 y el 2015 en la Provincia de Buenos Aires, como efecto de conjunto de una serie de discursividades, en el nivel medio aparece un discurso securitario que cuestiona los sentidos comunes en torno a la seguridad. A partir del desarrollo de propuestas de enseñanza de carácter crítico, se dirige a los estudiantes como sujetos de derecho con capacidad de intervenir en su entorno y propone una configuración de la inseguridad como problema en la que la crítica a la desigualdad social se articula con la importancia del rol del Estado en la garantización de la seguridad en tanto derecho a ser ejercido en el espacio público.

Pues bien, a continuación, nos gustaría presentar algunas cuestiones que se desprenden de las conclusiones de esta tesis que consideramos posibles puntos de partida para una futura investigación doctoral.

En tanto identificamos que durante los gobiernos kirchneristas se configura un discurso pedagógico securitario que se propone desestabilizar los sentidos comunes en torno a la (in)seguridad que habilitan la discriminación y el ejercicio de la violencia contra los jóvenes de los sectores populares, nos preguntamos qué ocurre con dicho discurso cuando el kirchnerismo pierde las elecciones en el 2015. A partir de dichas elecciones Mauricio Macri reemplaza a Cristina Fernández de Kirchner en la presidencia de la Nación y María Eugenia Vidal a Daniel Scioli en la gobernación de la Provincia de Buenos Aires. Ambos dirigentes electos pertenecen a la coalición de derecha denominada Cambiemos, que es liderada por el Partido Propuesta Republicana (PRO), que se propuso como una alternativa al proyecto político de los gobiernos kirchneristas.

Atendiendo a lo anterior, a partir del 2015, no sólo se modificó el signo político de la coalición gobernante, sino que a su vez esto supuso un importante cambio de orientación en las políticas securitarias y educativas. Para poder comprender el carácter de estas reconfiguraciones que realiza la nueva coalición gobernante en el campo educativo y securitario veamos brevemente que señalan los especialistas en estas temáticas.

En relación a la política securitaria, algunos autores coinciden en señalar que durante el macrismo se produjo un giro punitivo (Simonetta, 2019; Rodriguez Alzueta 2019-2020; Saín 2018; Seghezzo y Dallorso, 2016). De acuerdo a Simonetta (2019), entre el 2016 y el 2019, la

política securitaria se caracterizó por una definición de la cuestión securitaria en términos de delito, desplazando la relevancia que había tenido la noción de derechos en la gestión anterior. En sentido, desde la campaña electoral y a lo largo de los cuatro años de gobierno se planteó como objetivo central la lucha contra el narcotráfico. El autor, coincide con Saín (2018), en que el gobierno de Cambiemos asumió posiciones conservadoras y reaccionarias que alentaron la injerencia de las fuerzas militares en el control de la seguridad, al designarles la función de controlar el espacio aéreo para detectar vuelos cuyo objetivo sea el tráfico de drogas.[228]

Por otra parte, de acuerdo a los especialistas hubo una marcada intención, especialmente de la Ministra de Seguridad, Patricia Bullrich de presentarse a sí misma como defensora de las fuerzas de seguridad. Esto se verificó en la defensa pública de los efectivos involucrados en la muerte de Rafael Nahuel y en la persecución de Santiago Maldonado, dos militantes que perseguían el cumplimiento del derecho a la tierra de los pueblos originarios mapuches. Esta defensa se articuló con la referencia a los pueblos originarios bajo la figura de enemigo interno.[229] Dicha construcción, que fue apoyada por los medios de comunicación, interpretaba el accionar político de los pueblos originarios y sus defensores en términos de terrorismo (Simonetti, 2019; Rodríguez Alzueta 2019-2020). Asimismo, la defensa pública de las fuerzas de seguridad llevada cabo por la ministra Bullrich se reiteró en el caso "Chocobar", en el que no

[228]De acuerdo a Saín (2018), este empoderamiento de las fuerzas armadas en la lucha contra el narcotráfico tiene antecedentes en el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner en el Operativo Escudo Norte. Desde su lectura, el macrismo sólo habría reforzado este dispositivo a partir de un conjunto de normas que perseguían mayores márgenes de libertad para actuar en el caso en que se detectaran vuelos sospechosos.

[229]El 1 de agosto del 2017 se produjo un allanamiento llevado a cabo por la Gendarmería Nacional en el *Puf Lof en Resistencia de Cushamen*. Tras dicho allanamiento se denunció la desaparición de Santiago Maldonado, quién había participado de un corte de ruta en el marco de la lucha por el acceso a las tierras ancestrales de la comunidad mapuche que fue dispersado por la mencionada fuerza de seguridad. El caso tomó una notable visibilidad en las esferas política y mediática. Los familiares del joven y las organizaciones de derechos humanos hicieron hincapié en el accionar violento de las fuerzas de seguridad y su posible implicación en la desaparición. Esto fue constantemente refutado por la Ministra de Seguridad. Meses después, el 17 de octubre se encontró su cadáver en el Río Chubut. Para investigar el hecho se abrieron dos causas penales y dos expedientes ante el Comité contra las desapariciones forzadas de las Naciones Unidas y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. La autopsia determinó que el joven había fallecido por ahogamiento por sumersión en el Río Chubut y que no se identificaban signos de lesiones por lo que el juez cerró el caso. Ante ello su familia apeló el fallo y en la actualidad se reanudó el juicio y por ende, la investigación acerca de las causas de su muerte. Información disponible en: santiagomaldonado.com
El 23 de noviembre del 2017 un grupo de mapuches había recuperado tierras en la *Lof Laken Winkul Mapu* en Río Negro. Este hecho fue reprimido por la Prefectura y en ese marco se denunció el accionar violento y el encarcelamiento de menores llevados a cabo por esta fuerza de seguridad. El 25 de noviembre Rafael Nahuel y otros integrantes de la comunidad mapuche volvieron al lugar para llevar abrigo y comida a quiénes se habían refugiado en la montaña y fueron sorprendidos por prefectos que les dispararon, hiriendo de muerte a Rafael Nahuel. El proceso judicial fue complejo en tanto se hicieron múltiples peritajes con resultados diversos lo que impidió que se juzgue a los prefectos involucrados. En este contexto la Ministra de Seguridad sostuvo que el accionar de la Prefectura no fue injustificado, sino que fue en respuesta a la violencia de los jóvenes mapuches. Cabe aclarar, esta versión de la existencia de un enfrentamiento no pudo ser demostrada hasta el momento (*Página 12*, 26/11/19).

sólo se apoyó al agente de seguridad Luis Chocobar, que había cometido un asesinato por la espalda[230], sino que luego se aprobó mediante la Resolución 956/2018, un nuevo Reglamento General para el Empleo de las Armas de Fuego por parte de los miembros de las Fuerzas Federales de Seguridad dirigido a reducir los controles para su uso. Recordamos, que en contraste, durante el kirchnerismo, se propusieron diversas políticas públicas dirigidas a fortalecer el uso racional de las armas por parte de las fuerzas de seguridad.

Por último, esta centralidad otorgada a las fuerzas de seguridad en el gobierno de la cuestión securitaria se evidenció en otros dos elementos centrales de la política macrista. En primer lugar, en el 2016, se publicó el Protocolo de Actuación de las Fuerzas de Seguridad del Estado en Manifestaciones Públicas, conocido popularmente como "Protocolo Anti Piquetes", que dejaba amplias libertades a las fuerzas de seguridad para dispersar manifestantes en el caso en que consideren que se encuentra perturbado el orden público. Esto supuso un fuerte distanciamiento con el abordaje de la protesta social que el kirchnerismo propuso como uno de los elementos centrales de su agenda y tuvo como consecuencia, una ampliación del accionar represivo de las fuerzas de seguridad en las manifestaciones en la vía pública (Simonetta, 2019; Rodríguez Alzueta, 2019-2020).[231] En segundo lugar, en el 2019, se creó el Servicio Cívico Voluntario en Valores, a cargo de la Gendarmería Nacional Argentina (GNA) dirigido a jóvenes de entre 16 y 20 años. Este último fue objeto de múltiples polémicas, en tanto la propuesta como las declaraciones de los funcionarios públicos que estuvieron en su presentación, suponían una deslegitimación de la escuela y la universidad en tanto instituciones formadoras de los jóvenes, y ubicaba a la las fuerzas de seguridad en ese rol, lo que en algún punto remitía al Servicio Militar

[230]El 8 de diciembre de 2017, un turista estadounidense fue asaltado en el barrio de La Boca por dos personas que se apoderaron de su cámara fotográfica. Uno de ellos apuñaló repetidas veces al turista y lo dejó gravemente herido. Tras el hecho los responsables intentaron escapar pero uno fue interceptado por dos personas que vieron el episodio y lo retuvieron en el piso. Poco después apareció Luis Chocobar, policía local de Avellaneda, quién le disparó al delincuente por la espalda asesinándolo. El oficial argumentó que interpretó que esta persona iba a sacar un arma, aunque esto fue puesto en cuestión a partir de un video que en el que quedó registro de lo sucedido. Tanto la Ministra de Seguridad como el Presidente de la Nación apoyaron públicamente al policía y en la actualidad su juicio se encuentra pendiente (*Infobae*, 13/08/20).

[231]Pese a que dicho protocolo no fue publicado en la normativa oficial, tuvo un impacto directo en las calles. Ejemplos de ello son: la represión a los integrantes de una murga de la villa 1-11-14 de la ciudad de Buenos Aires en el 2016, la ocurrida en las inmediaciones Congreso en el marco de la reforma previsional en diciembre de 2017 y la represión a los trabajadores de Cresta Roja en el 2018, entre otras (Rodríguez Alzueta, 2019-2020).

Obligatorio (Simonetta, 2019).[232] Esto último, supuso una inversión importante respecto al modo en que durante el kirchnerismo se propuso el vínculo entre el Ministerio de Seguridad y las escuelas. Recordamos que en el capítulo cuatro, vimos que se convocaba a las escuelas en tanto agentes centrales de la formación en ciudadanía y se las invitaba a trabajar cooperativamente con la propuesta ministerial.

Ahora bien, en relación a la política educativa desarrollada a partir del 2015 seguimos a Rodríguez (2017), quién sostiene que la propuesta educativa del macrismo tuvo una intención refundacional, en tanto se llevaron a cabo importantes cambios en cuatro áreas: en las políticas socioeducativas, en la formación docente, en la evaluación y en las nuevas tecnologías.

En relación a la primera, la autora destaca el desfinanciamiento, la transferencia de programas a las provincias que no contaban con los recursos financieros para sostenerlos y la baja de áreas y programas socioeducativos. Cabe destacar la importancia de los programas socioeducativos en tanto, como señalamos en la introducción, son herramientas que en muchos casos refuerzan el vínculo de los estudiantes con la escuela y favorecen su permanencia y egreso.

Respecto a la segunda, señala el cierre de ofertas formativas del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), cuestión que señalamos en el capítulo cuatro en relación al curso *Pensar y hacer la seguridad con las escuelas* que se dictaba desde este instituto.[233]

En cuanto a la tercera, Rodríguez (2017) subraya la importancia que tuvo la evaluación tanto en el organigrama ministerial, en tanto el área fue elevada a Secretaría como en el discurso público macrista. En este sentido, Pantaleo (2018) y Wanschelbaum (2018) subrayan la centralidad otorgada a las pruebas *Aprender* en las intervenciones públicas del Presidente y de su Ministro de Educación. Los resultados de esta evaluación estandarizada de carácter nacional fueron utilizados en sus discursos para denunciar una baja calidad educativa, especialmente de las escuelas de gestión pública, en contraposición al reconocimiento de una mejor oferta educativa de la gestión privada.

[232]Cabe destacar que en relación al vínculo entre seguridad y juventud, el gobierno se mostró en defensa de la baja de la edad de imputabilidad de los 16 a los 14 años, aunque esto no se tradujo en una reforma legislativa (Simonetta, 2019).

[233]Pantaleo (2018) sugiere que en paralelo a lo señalado, hubo una intencionalidad del macrismo de enfocarse en la formación docente en el exterior, para lo que envía contingentes de docentes a formarse en universidades de Estados Unidos. El autor subraya la ineficacia de dicha medida en tanto los docentes participaron mayoritariamente como oyentes de las instancias formadoras pensadas para otros contextos educativos.

Por último, respecto a las nuevas tecnologías Rodríguez (2017) subraya que durante el macrismo se paralizó la entrega de computadoras a estudiantes y docentes del *Plan Conectar Igualdad* y que en su lugar se promovió un Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED). Dicho plan en lo formal nucleaba programas de la gestión previa como el *Conectar igualdad*, pero en la práctica derivó sus recursos a un nuevo Programa conocido como *111 mil* para incentivar la formación en programación.

En consecuencia, todos los especialistas mencionados coinciden en el avance de la lógica empresarial en la esfera educativa, cuestión que supuso una abierta ruptura con la reforma educativa del kirchnerismo que sostiene a la educación como un bien público. Esto se verifica en la provisión de servicios educativos por parte de empresas privadas, como las nuevas ofertas de capacitación docente y el abastecimiento de equipos tecnológicos para el plan de educación digital (Estevez, 2019). También se extiende el elogio al emprendedurismo, desde una lógica individualista y meritocrática. Dichos valores, además de ser reiterados en las intervenciones públicas de los funcionarios de Cambiemos, se encuentran presentes en el Plan Maestro (2017) y el Plan de Educación 2030 (dentro del que se encuentra el programa la "Secundaria del futuro"), proyectos educativos del macrismo que se propusieron para desarrollar a largo plazo cambios relevantes en la administración del sistema educativo, la organización escolar, en el trabajo docente, y en los contenidos curriculares de todos los niveles educativos (Ant et. Al, 2018).

Teniendo en cuenta lo expuesto acerca de la reconfiguración de las políticas securitarias y educativas durante el macrismo, reafirmamos que en una futura investigación resultaría interesante ahondar en el vínculo que se propuso entre las políticas securitarias y la escuela secundaria a partir del 2015. Algunos de los interrogantes que pueden servir de puntapié para dicha investigación son: ¿Cómo se reconfigura el discurso pedagógico securitario en este período? ¿Aparecen nuevas discursividades pedagógicas securitarias creadas desde otras agencias del dispositivo escolar? ¿Se modifican los significantes a partir de los cuáles el discurso pedagógico enseña la cuestión securitaria? ¿Se mantiene el carácter crítico de este discurso pedagógico securitario? ¿Perdura en este discurso la intención de formar a los estudiantes como sujetos de derecho con capacidad de modificar las relaciones de desigualdad de las que forman parte? ¿Qué ocurre con todas estas cuestiones tras el triunfo del peronismo en las elecciones del 2019?

A modo de reflexión final, nos interesa recuperar la definición de las escuelas en tanto ensamblajes sociales frágiles que realizan Stephen Ball, Meg Maguire y Annette Braun (2012). Estos autores sostienen que la escuela siempre es objeto de tensiones, de demandas y expectativas de una diversidad de actores sociales que muchas veces entran en tensión. Pero lejos de ver esta cuestión como algo negativo, sostienen que este carácter híbrido y en tensión de las escuelas es una potencialidad, en tanto se habilita la posibilidad de atender distintos sentidos que atraviesan al espacio escolar para construir novedades a partir de la problematización de lo existente. Así, entendemos que la escuela puede ser un terreno valioso para el ejercicio de una ciudadanía juvenil cuyo horizonte sea la eliminación de la desigualdad; un lugar donde se promuevan aprendizajes que permitan comprender los problemas sociales como una construcción sociohistórica y evitar prácticas naturalizadoras y estigmatizantes; un espacio para que los jóvenes puedan resignificar las relaciones sociales de las que forman parte desde una mirada cuestionadora y no excluyente.

En este sentido, entendemos fundamental recuperar la relevancia de analizar el discurso pedagógico securitario entendido como el efecto de conjunto de una serie de discursividades que, entre el 2006 y el 2015 en la Provincia de Buenos Aires, se propusieron enseñar qué es la cuestión securitaria y qué debe hacerse con ella. A lo largo de la tesis, fuimos mostrando cómo esta construcción de sentidos acerca de la (in)seguridad en el nivel medio se realiza a partir de la problematización de otros discursos securitarios como el mediático, el político, el académico y el de organizaciones de la sociedad civil. No obstante, entendemos que este juego con otros discursos no supone una mera repetición; en el dispositivo escolar se produce una apropiación y/o discusión de enunciados de esos otros discursos con un fin bien particular: la construcción de una ciudadanía securitaria donde los estudiantes- sujetos de derecho- tengan voz.

Así, es esta particular combinación de elementos la que da lugar al discurso pedagógico securitario como un discurso novedoso. Una parte esencial de su novedad radica en que, como vimos, el discurso pedagógico securitario pone en discusión los sentidos comunes securitarios que asocian casi exclusivamente inseguridad a los delitos de los jóvenes de los sectores populares. A partir de la explicación de la cuestión securitaria como un problema que se expresa en el marco de relaciones sociales caracterizadas por la desigualdad social en el cuál se ponen en juego el acceso a derechos a ser garantizados por el Estado y el uso del espacio público, permite la incorporación de nuevos sentidos que permiten desnaturalizar el modo en que se configura el

problema en la agenda pública política y mediática. Esta reconfiguración de la forma de entender la cuestión securitaria posibilita el cuestionamiento de la violencia dirigida a los jóvenes de los sectores populares, problemática central que atenta contra la construcción de lazos sociales democráticos. En este sentido, el discurso pedagógico securitario no solo aporta a la desestabilización de la asociación entre jóvenes de los sectores populares y delito, sino que invita a todos los jóvenes a constituirse en ciudadanos que reconozcan a los otros como iguales en derechos.

VII. BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2001). "Soluciones al crimen. 18 cosas que podemos hacer para luchar contra él". *Delito y Sociedad*, n° 15/16, pp. 80-117.

Abramowski, A. (2010). "¿Es Posible enseñar y aprender a mirar?". *El Monitor de la Educación*, nº 13, pp. 33-35.

Acosta, F. (2015). "Cambio y escuela secundaria: conceptos y experiencias para analizar la situación en la Argentina". *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, vol. 2, nº 3, pp. 46-59.

Aimar, V. (2008). "La construcción de comunidades en torno a la prevención del delito". En: Bergalli, R., Bombini G., Rivera I. (eds.*). Violencia y sistema penal*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

Alfieri, E., Olmos, M. B. (2009). "Rupturas y continuidades en las modalidades represivas: la intervención socioeducativa en institutos de menores". *V Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Alfieri, M. E. (2017). *Organizaciones de víctimas, reclamos de castigo y justicia penal*. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional del Litoral.

Altamirano, C. (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Alzuelta, E. (2019). "Estado gendarme: Los usos políticos de la Gendarmería Nacional Argentina durante los primeros años del gobierno de Macri Revista". *Nueva Crítica Penal*, año 2, nº 2, pp. 58-79.

Andriotti Romanin, E. (2012), "De la resistencia a la integración. Las transformaciones de la Asociación Madres de Plaza de Mayo en la era Kirchner". *Estudios Políticos*, nº 41, pp. 37-56.

Anitua, I. (2005). *Historias de los pensamientos criminológicos*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

Ant, D (et. al). (2018). Secundaria del Futuro: sujetos, sentidos, enunciados y supuestos de la política educativa macrista, *VI Jornadas Investigadores en Formación en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. CABA.

Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.

Arata, N., Mariño, M. (2012). *La educación en Argentina, Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Arfuch, L. (1997). *Crímenes y pecados: de los jóvenes en la crónica policial*. Buenos Aires: UNICEF.

Arslanián L. (2005). "Descentralización y fortalecimiento del Estado". En *Políticas de descentralización en seguridad*. Gobierno de la provincia de Buenos Aires.

Arslanián, L. y Duval, M. (2008). *Un cambio posible: delito, inseguridad y reforma policial*. Buenos Aires; Edhasa.

Arzeno, F y Contursi, M. (2006). "Policías en acción: ficcionalización, representación de la

policía bonaerense y caos de las clases subalternas". *X Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Juan. San Juan.

Ayos, E. (2013). *Condiciones de vida y delito, de la Emergencia de la "inseguridad" al Ministerio de seguridad. La prevención social del delito como espacio de intersección entre la política social y la política criminal (Argentina, 2000-2010)*. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Ayos, E. y Dallorso, N. (2011). "(In) seguridad y condiciones de vida en la problematización de la cuestión social: Políticas sociales y políticas de prevención social del delito". *Política criminal,* vol. 6, nº 11, pp. 1 -18.

Bajtin, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Ball, S., Maguire, M., Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Abingdon: Routledge.

Baquero, R (2011). "Policías en acción. Libro de malvivientes". *Questino*, vol 1, n° 31, pp. 1-8.

Baquero, R (2012). "Policías en acción: la celebración mediática del poder de castigar". *Cuadernos de estudios sobre sistema penal y derechos humanos*, año II, n° 2, pp. 67-80.

Baquero, R y Terigi, F. (1996). "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". *Revista Apuntes*, nº 2, pp. 1-16.

Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control. (Vol. 4)*. Madrid: Morata.

Binder, A. (2004). *Policías y ladrones. La inseguridad en cuestión*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Braga Blanco, G., Belver Domínguez, J.L. (2016). "El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación". *Revista Complutense de Educación,* vol. 27, n°1, pp. 199-218.

Braslavsky, C. (2001). "Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del sur". En: Braslavsky, C. (comp.). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?*. Buenos Aires: Santillana.

Brennan, J. y Gordillo, M. (2008). *Córdoba rebelde. El Cordobazo, el clasismo y la movilización social.* Buenos Aires: De la Campana.

Brunetti, P. (2011). "Crónica roja y sensacionalismo: maneras de hacer, maneras de ver". *Oficios terrestres*, vol. 1, n° 26, pp. 1-17.

Cabrera, N., Czesli, F., Garriga Zucal, J. (2016). "El Aguante en debate: violencia en el fútbol y políticas públicas en la Argentina". *Esporte e sociedade*, año 11, vol 27, pp. 1-29.

Calzado, M. (2006). "Elementos para el tratamiento del Caso Blumberg". En: *Violencia y Cultura.* Buenos Aires: Working Paper Series.

Calzado, M., Van den Dooren, S. (2009). "¿Leyes Blumberg? Reclamos sociales de seguridad y reformas penales". *Delito y Sociedad*, nº 27, pp. 97-113.

Calzado, M., Vilker, S. (2010). "Retóricas impolíticas y seguridad. Sobre los modos de interpelación de las víctimas".*Segurança Urbana e Juventude*, vol.3, n°1, pp.1-10.

Campilia, M. (2017). *Abordaje y resolución de situaciones problemáticas*, Ministerio de Educación.

Camou, A. y Moreno, J. (2005). "Crisis, reforma y contrarreforma. El sistema de seguridad pública de la provincia de Buenos Aires: cultura Institucional, los actores políticos y la misión de los reformadores (1997-1999)". En: *Tiempos Inclementes. Culturas Policiales y Seguridad Ciudadana*. Buenos Aires: UNLa.

Caravaca, E. (2014). "De qué hablamos cuando hablamos de linchamientos. Una sociología de la actualidad". *Revista Question*, vol. 1, n°. 42, pp. 29-41.

Caravaca, J., Daniel, C., Plotkin, M. (2018). "Introducción". En: Caravaca, J., Daniel, C., Plotkin, M. (comps.). *Saberes desbordados: historias de diálogos entre conocimientos científicos y sentido común, Argentina, siglos XIX y XX*. CABA: Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Carman, M. (2006). *Las trampas de la cultura: los "intrusos" y los nuevos usos del barrio de Gardel*. Buenos Aires: Paidós.

Caruso, M., Dussel, I., Pineau, P. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Casciano, E, Serra, M (2006) *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires: Paidós.

CELS (2003) *Derechos humanos en la Argentina. Informe anual*. Buenos Aires; Siglo XXI.

CELS (2008) *Derechos humanos en la Argentina. Informe anual*. Buenos Aires; Siglo XXI.

CELS (2008) *Derechos humanos en la Argentina. Informe anual*. Buenos Aires; Siglo XXI.

Chartier, R. (2006). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial.

Choppin, A. (2004). "La rencontre du numérique et du manuel". *Seminario Numérique et manuels scolaires et universitaires*. Fontevraud.

Connell, R. (1997). *Escuelas y Justicia curricular*. Madrid: Morata.

Constantino, G. (2016). "¿Leviatán azul? Los vaivenes de la política de seguridad en la Provincia de Buenos Aires (1984-2011)". *Colección*, nº 26, pp. 91-135.

Contursi, M. (2011). "Policías en acción: género y representaciones de la violencia". *Question*, vol 1. nº 22, pp. 1-7.

Córdova, D. (2012). "El texto escolar desde una perspectiva didáctico pedagógica. Aproximación a un análisis". *Investigación y Postgrado*, vol 27, nº 1, pp. 195-222.

Corti, L. (1999). "Violencia policial, dimensión penal y normas. Una difícil determinación". En: Sozzo, M. (comp.). *Seguridad urbana: nuevos problemas, nuevas perspectivas. Pensar alternativas teóricas y políticas sobre la cuestión criminal*. Santa Fe: UNL.

Cozzi, S. (2010). "Individualismo y fragmentación discursiva. Amigos de lo ajeno". *IV Congreso Internacional de Letras*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Cruz Alarcón, L. C., Sánchez Ramírez, A. F., Cuta Rubiano, M. L. (2017) *Propósitos del discurso irónico del docente en su práctica de aula y los alcances de este en el estudiante*. Tesis de Licenciatura. Universidad de La Salle. Bogotá.

Cucuzza, H. (1985). "El Sistema Educativo Argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma". En: Cucuzza et al. *El Sistema Educativo Argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Cartago.

Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Dallorso, N. (2012). "Notas sobre el uso del concepto de dispositivo para el análisis de programas sociales". *Espiral Estudios sobre Estado y sociedad*, vol. 19, nº 54, pp. 43-74.

Dallorso, N. (2014). "¿De qué se habla y qué se calla cuando se habla de inseguridad?", *Voces en el Fénix,* nº 34, pp. 36-43.

Dallorso, N., Seghezzo, G. (2017). "Voracidad inclusiva y espasmos excluyentes: reflexiones sobre posneoliberalismo e (in)seguridad en Argentina", *Opción*, vol. 33, n° 82, pp. 59-90.

Dallorso, N., y Seghezzo, G. (2016). "Retorno neoliberal y razón securitaria". *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*, vol. 1, nº 2, pp. 123-128.

Danani, C. (2013) "El sistema de protección social argentino entre 2002 y 2013: buscando el modelo que nunca tuvo". *Revista Uruguaya de* Ciencia Política, vol. 22, pp. 113-134.

Daroqui, A. (comp.). (2009). *Muertes silenciadas: la eliminación de los "delincuentes". Una mirada sobre las prácticas y los discursos de los medios de comunicación, la policía y la justicia*. Buenos Aires: Ediciones del CCC.

Daroqui, A. y Guemureman, S. (2004). "Políticas penales de seguridad dirigidas hacia adolescentes y jóvenes en la década del `90 en la Argentina". En: Muñagorri, I. y Pegoraro, J. *La relación seguridad-inseguridad en centros urbanos de Europa y América Latina*. Madrid: Dykinson.

Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores.* Buenos Aires: Santillana.

De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Deleuze, G. (1990). "¿Qué es un dispositivo?". En: AA.VV. *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. (2007). "El declive y las mutaciones de la institución". *Revista de Antropología Social*, vol. 16, pp. 39-66.

Dussel, I. (2004). "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuesta". En: Dussel, I. *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: FLACSO.

Dussel, I. (2014)."Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina)", *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, pp. 39-54.

Dussel, I. (2015). "Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo". En: Tedesco, J. C. *La educación Argentina, Hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Eilbaum, L. (2004). “La policía ‘al servicio de la comunidad’: tradición policial y vientos de cambio. En: Tiscornia, S. (comp.). *Burocracias y violencias. Estudios de antropología jurídica*. Buenos Aires: Antropofagia.

Escolano Benito, A. (dir.). (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación G. S. Ruipérez.

Estevez, M. (2019). ““Alineación y alienación: política educativa argentina en tiempos de restauración neoliberal”. *Revista Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, n°20, pp.49-81.

Feely, M., Simon, J. (1995) “La nueva penología: notas acerca de las estrategias emergentes en el sistema penal y sus implicaciones”. *Delito y Sociedad*, vol. 4, nº 6-7, pp. 33-58.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). “Las Políticas educativas en Argentina. Herencias de los 90. Contradicciones y tendencias de un nuevo signo”. *Educación Social*, vol. 32, n° 115, pp 339-356.

Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado “libro de texto”. Hegemonía y control del currículo en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Fiuza Casais, P. (2018). *Entre los “delitos” y los “derechos”. La construcción del discurso securitario del Ministerio de Seguridad (2010-2015)*. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Font, E. (1999). “Transformaciones en el gobierno de la seguridad: análisis exploratorio *de* conceptos y tendencias. Su relevancia en la Argentina”. En: Sozzo, M. (comp.). *Seguridad Urbana: nuevos problemas, nuevas perspectivas: pensar alternativas teóricas y políticas sobre la cuestión criminal*. Santa Fe: Centro de Publicaciones UNL.

Foucault, M. (1984). *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits I*. París: Gallimard.

Foucault, M. (2006a). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: FCE.

Foucault, M. (2006b). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: FCE.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: FCE.

Frederic, Sabina. (coord.). (2016). *De la desmilitarización a la profesionalización. Un estudio etnográfico sobre la formación básica de la Policía Federal Argentina*. Buenos Aires: UNQ.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frigerio, G, Diker, G., Mendoza, S. (2009). “Los proyectos de inclusión educativa y la problemática de su evaluación.” En *Programa EURO social Educación, Proyecto“Indicadores y procedimientos para el monitoreo y evaluación de proyectos de inclusión y promoción educativa”.* Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios.

Fuentes, C. (2005). *Contesting the Iron Fist. Advocacy Networks and Police Violence in Chile and Argentina*. London: Routledge.

Galeano, D. (2005). “Olvidos, denuncias y reformas. Apuntes sobre la cuestión policial en la Argentina”. *IV Jornadas de Sociología de la UNLP*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.

Gallart, M. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Stella-La Crujía.

Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Stella-La Crujía.

Galvani, M., et al. (2010). *A la inseguridad la hacemos entre todos. Prácticas académicas, políticas mediáticas y policiales*, Buenos Aires: Hekht.

Galvani, M., Mouzo. K. (2010). "Pobres en acción. Un análisis del programa de televisión Policías en acción". En: *A la inseguridad la hacemos entre todos. Prácticas académicas, políticas mediáticas y policiales*. Buenos Aires: Hekht.

Gamallo, L. (2017). "Las formas de las represalias violentas en Argentina. Las acciones colectivas de violencia punitiva /2009-2015)". *Delito y sociedad*, n°44, año 26, pp. 9-40.

Garaño, S. (2013). "El debate sobre la conscripción y el activismo en derechos humanos en la post-dictadura argentina". *Observatorio Latinoamericano*, nº 12, pp. 121-135.

Garland, D. (2005). *La cultura del control. Crimen y orden social en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.

Garriga Zucal, J. (2020). "Del ´respeto´ al control social. Sobre la productividad de la violencia policial". *Trampas de la comunicación y la cultura*, vol 85, pp.1-17.

Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina, en Álvarez Uría, *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid: La piqueta.

Gentili, P. (2009). "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 49, pp. 19-51.

Gingold, L. (1996). "Control ciudadano del descontrol policial". En: AA.VV. *Vida cotidiana y control institucional en la Argentina de los '90*. Buenos Aires: Nuevo Hacer Grupo Editor, Buenos Aires.

Gluz, N. (2013). "Reduccionismo en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas". En: Gluz, N., Arzate Salgado, J. (coords). *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a «los particularismos» neoliberales*. Los Polvorines: UNGS.

González, E. (2014). *Recepción y re-presentaciones sociales en la televisión argentina: El caso de policías en acción*. XVIII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación. Universidad Nacional de las Artes. Buenos Aires.

Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gorostiaga, J., Acedo, C., Senén, S. (2004). "¿Equidad y calidad en el tercer ciclo de la educación general básica? El caso de la provincia de Buenos Aires". *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm.1, pp. 1-24.

Grinberg, S (2008). *Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Grinberg, S. (1997). "Texto y contexto en los libros escolares". *Segundo Seminario Internacional: Textos escolares en Iberoamérica. Avatares del pasado y tendencias actuales*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

Guagnini, L. (2005). *Blumberg. En el nombre del hijo.* Buenos Aires: Sudamericana.

Gutierrez, M. (2015). "Los cambios en la política criminal de la Provincia de Buenos Aires 1996-2014". *II Congreso Internacional Delito y Sociedad*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

Gutiérrez, M., Foglia, S. (2011). "Populismo punitivo y justicia expresival". *Revista de derecho Penal y Criminología*, nº 3, pp. 305-306.

Gvirtz, S. (1999*). El discurso escolar a través de los cuadernos de clase.* Buenos Aires: Eudeba.

Harvey, D. (2004). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal.

Hernández Sampieri, R. (2003). *Metodología de la investigación Social*. México D.F.: Mc Graw Hill.

Holc, F. Gómez, J., y Miguel, M. F. (2013). "La desigualdad educativa y la nueva escuela secundaria". *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Hulsman, L. (1986). "Critical Criminology and the Concept of Crime". *Contemporary Crises*, vol. 10, nº 3-4, pp.63-80.

Isla, A. (comp.). (2007). *En los márgenes de la ley. Inseguridad y violencia en el Cono Sur*. Buenos Aires: Paidós.

Isla, A., Míguez, D. (2003). "De las violencias y sus modos. Introducción". En: Isla, A., Míguez, D. (coord.). *Heridas urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*. Buenos Aires: De las ciencias.

Jick, T. (1979). "Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in action". *Administrative Science Quarterly*, nº (24), pp. 602-610.

Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Kaminsky, G. (2005). "Territorios inseguros, estigmas ciudadanos". En: Kaminsky, G. (dir.): *Tiempos inclementes. Cultura policial y seguridad ciudadana*. Buenos Aires: UNLa.

Kaplan, C (2012)." Desigualdad, fracaso, exclusión. ¿Cuestión de genes o de oportunidades? "En

Kaplan, C Llomovatte, S. (2012) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto.* Buenos Aires: NOVEDUC.

Kessler, G y Gayol, S. (2017). "Cuando las muertes transforman. La lucha contra las violencias estatales en la Argentina reciente". *Anuario IEHS*, vol. 32, nº 2, pp. 27-46.

Kessler, G. (2008). "Inseguridad subjetiva: nuevo campo de investigación y políticas públicas". En: AA.VV. *Estado, democracia y seguridad ciudadana. Aportes para el debate.* Buenos Aires: PNUD-Argentina.

Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Kulfas M. (2016). *Los tres kirchnerismos. Una historia de la economía argentina 2003-2015.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Laclau, E., Mouffe, C. (2010). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: FCE.

Ladrón de Guevara, A. (2009). "Introducción al discurso pedagógico". *Horizontes Educacionales*, vol 14, n°1, pp. 51-63.

Larrondo, M. (2009). *¿Nuevos alumnos?: la construcción de la ide dispositivos escolares de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la CABA.* Buenos Aires: Mimeo.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Buenos Aires: Manantial.

Litichever, L. (2014). "La Convivencia como modalidad de resolución de conflictos". *I Encuentro de Educación «Espacios de investigación y divulgación»*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires.

Llobet, V. (2013) "La reinterpretación de los derechos en las nuevas políticas sociales: algunas reflexiones sobre el universalismo en tres casos de políticas sociales para adolescentes". En: Gluz, N., Arzate Salgado, J. (coords.). *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a «los particularismos» neoliberales,* Los Polvorines: UNGS.

Lombroso, C. (1902). *El delito: sus causas y remedios,* Madrid: Librería General De Victoriano Suarez.

Lorenc Valcarce, F. (2011). *La sécurité privée en Argentine. Entre surveillance et marché*. Paris: Karthala.

Lozano, C. (2007). "Memoria, violencia e identidad: La canonización popular de María Soledad Morales en la provincia argentina de Catamarca". *Revista Cultura y Religión*, junio, vol. 1, nº 2, pp. 1-13.

Mandel, C. (2007). "Muralismo mexicano: arte público/identidad/memoria colectiva". *Escena. Revista de arte*, vol 30, nº 61, pp. 37-54.

Martínez, J. (2002). "Las burocracias penales y su violencia naturalizada". En: Gayol, S., Kessler, G. (Coord.). *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*. Buenos Aires: Manantial.

Mancebo, M. E.; Goyeneche, G. (2010). "Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica." *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, Unviersidad de La Plata, Argentina.

Martini, S., Pereyra, M., Arzeno, F. (2009). *La irrupción del delito en la vida cotidiana. Relatos de la comunicación política*. Buenos Aires: Biblos.

Mazzuchini, S. (2012). "Medios de comunicación y discursos de la (in)seguridad". *Voces en el Fénix*, n° 15, pp. 38-45.

Merton, R. K. (1972). "Estructura social y anomia". En: Ashen R. *La Familia.* Barcelona: Península.

Montero, A. (2010). "Niñez, exclusión social y 'propiedad policial' en la ciudad de Santa Fe". *Delito y Sociedad*, vol. 2, nº 30, pp. 33-54.

Morresi, S., Vommaro, P. (2011). "Los expertos como dominio de estudio socio-político". En: Morresi, S., Vommaro, P. (comps.) *Saber lo que se hace: expertos y políticos en Argentina*. Buenos Aires: Paidós.

Murillo, S. (2006). *Banco Mundial: Estado, mercado y sujetos en las nuevas estrategias frente a la cuestión social.* Buenos Aires: Ediciones del CCC.

Murillo, S. (2008). *Colonizar el dolor. La interpelación ideológica del Banco Mundial en América Latina. El caso argentino desde Blumberg a Cromañón*. Buenos Aires: CLACSO.

Murillo, S., Seoane, J. (2012) *Posmodernidad y Neoliberalismo. Reflexiones críticas desde los proyectos emancipatorios de América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Luxemburg.

Negrín, M. (2009). "Los manuales escolares como objeto de investigación". *Educación, Lenguaje y Sociedad,* vol. VI, n° 6, pp. 187-208.

Neiburg,F., Plotkin, M. (2004). "Intelectuales y expertos. Hacia una sociología histórica de la producción del conocimiento sobre la sociedad en la Argentina". En: Neiburg,F., Plotkin, M. (comps.). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Buenos Aires: Paidós.

Noel, G. (2010). "La Dinámica del Conflicto Escolar en Escuelas de Barrios Populares Urbanos a la Luz de la Noción de Autoridad". *Prácticas de Oficio. Investigación y Reflexión en Ciencias Sociales*, vol. 6, pp. 1 – 19.

Núñez, P. (2007). "¿Qué se sujeta (o qué se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad". *Propuesta educativa*, vol. 14, n° 27, pp. 37-49.

Ohanian, B. (2012). "Un abordaje sobre la memoria oficial. Discurso presidencial y legislación en torno a la memoria del genocidio en Argentina". *Delito y Sociedad*, año 21, nº 33, pp. 41-60.

Ohanian, B. y Paredes, M. L. (2008). "Policías en pantalla, ¿policías en acción? Discurso del orden e imaginario social en el programa 'Policías en Acción'". *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.

Palamidessi, M. (2012). "Enriquecer el ambiente: los recursos para la enseñanza", en Romero, C. (comp.). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Palmieri, G., Wagmaister, F. (2009). "La dinámica del delito-policía en los procesos de reforma policial". En: Kessler, G. (comp.). *Seguridad y ciudadanía. Nuevos paradigmas y políticas públicas*. Buenos Aires: Edhasa.

Pantaleo, P. (2018). "Economía y educación en el gobierno de Mauricio Macri. Notas para una construcción histórica. *Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, año 2018, n°40, pp. 165-172.

Pautassi, L. (2010). *Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Pavarini, M. (1983). *Control y Dominación*. México DF: Siglo XXI.

Pegoraro, J. (2003). "Una reflexión sobre la inseguridad". *Revista Argumentos*, n° 2, pp. 1-7.

Pegoraro, J. (2010). "Desigualdades y Control Social". *Voces en el Fénix*, año 1, nº 1, s/p.

Pereyra, D. (2011). *Del Moncada a Chiapas. Historia de la lucha armada en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Ryr.

Pereyra, S. (2013). *Política y transparencia: La corrupción como problema público*. Buenos Aires: Siglo XXI,

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Pineau, P; Birgin, A. (2015). "Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la argentina: una mirada histórica para pensar el presente". *Teoria E Prática Da Educação*, año*18, n*°1, pp.47-61.

Pita, M. V. (2005). “Mundos morales divergentes. Los sentidos de la categoría de familiar en las demandas de justicia ante casos de violencia policial”. En: Tiscornia, S., Pita, M. V. (Eds.). *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil. Estudios de antropología jurídica*. Buenos Aires: Antropofagia.

Pita, M. V. (2017). “Pensar la Violencia Institucional: vox populi y categoría política local”. *Espacios de crítica y producción*, nº 53, pp. 33-42.

Postolski, G. (2013). “Artilugios, viabilidad y voluntad en torno a la aplicación de la Ley de Medios”. En: Dantas, M. (coord.). *Avances en el proceso de democratización de la comunicación en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Puiggrós, A. (1990). *Historia de la Educación Argentina. Tomo I: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Quinquer, D. (1997). “Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos”. En: Benejam, P., Pagés, J. (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Quiroga, H. (2005). “El tiempo del ‘proceso’: conflictos y coincidencias entre políticos y militares, 1976-1983”. En: AA.VV. *Nueva Historia Argentina. Dictadura y Democracia 1976/2001*. Buenos Aires: Sudamericana.

Rangugni, V. (2004). “Transformaciones del Estado y Políticas de Control del Delito en la Argentina de los ‘90”. En: Muñagorri, I. y Pegoraro, J. (comp). *La relación seguridad-(in)seguridad en centros urbanos de Europa y América Latina, Estrategias, Políticas, Actores, Perspectivas, Resultados*. Madrid: Oñati Proccedings.

Rangugni, V. (2009). “Emergencias, modos de problematización y gobierno de la in/seguridad en la argentina neoliberal”. *Delito y sociedad,* nº 27, pp. 23-43.

Reguillo Cruz, R. (1997). “Jóvenes: la construcción del enemigo”, *Revista Chasqui*, nº 60, pp. 1-5.

Reguillo Cruz, R. (1997). “Jóvenes: la construcción del enemigo”. *Revista Chasqui*, nº 60, pp. 1-5.

Reguillo Cruz, R. (2007). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias de desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Reguillo, R. (2003). “Los miedos contemporáneos: sus habitantes, sus monstruos, y sus conjuros”. En: Pereira, M., Villadiego Prins, M. (ed.). *Entre miedos y goces. Comunicación, vida pública y ciudadanía.* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Juveriana.

Repetto, F., Dalmasetto, F. (2011) “Protección Social en la Argentina”. *Seminario Diálogos de protección social. La protección social en argentina en perspectiva latinoamericana: retos de inclusión e integralidad*. CIPPEC, CEPAL, Fundación Tzedaká y Universidad de San Andrés. Buenos Aires.

Rivas, A. (2013). *La educación en las sombras del conurbano bonaerense,* La Plata: UNIPE.

Rodríguez, L. (2017). “Cambiemos: la política educativa del macrismo”. *Question/Cuestión,* año1, n°53, pp. 89-108.

Rodriguez Alzueta, E. (2013). “El despoliciamiento de la seguridad. La construcción de una nueva agenda securitaria”. En: Balsa, J. (comp.). *Discurso, política y acumulación en el kirchnerismo* Buenos Aires Ediciones del CCC.

Rojas, D. (2011). *¿Quién mató a Mariano Ferreyra?*. Buenos Aires: Booket.

Romero, J. C. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ruiz, G. (2009). "La nueva reforma educativa argentina según sus bases legales". *Revista de Educación*, n° 348, pp. 283-307.

Sacristán, G. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

Saferstein, E. (2013). "Entre los estudios sobre el libro y la edición: el 'giro material' en la historia intelectual y la sociología". *Información, cultura y sociedad*, nº. 29, pp. 139-166.

Sain, M. (1994). *Los levantamientos carapintadas 1987-1991/1*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Sain, M. (1998). "Democracia, Seguridad Pública y Policía. La reforma del sistema de seguridad y policial en la Provincia de Buenos Aires". *Seminario: las reformas policiales en Argentina*. Centro de Estudios Legales y Sociales. Buenos Aires.

Sain, M. (2001). "Las «nuevas amenazas» y las Fuerzas Armadas en la Argentina de los '90". Ponencia preparada para la sesión Democracia, militares y nuevas amenazas: Argentina y Brasil". *Latin American Studies Association XXIII International Congress*, Washington DC.

Sain, M. (2004). *Política, policía y delito. La red bonaerense*. Buenos Aires: Claves para todos.

Sain, M. (2008a) "Conducción política y policía: la experiencia de la Policía de Seguridad Aeroportuaria en la Argentina". *Cuadernos de Seguridad*, n° 6.

Sain, M. (2008b). *El Leviatán azul: policía y política en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Sain, M. (2010). *La reforma policial en América Latina. Una mirada crítica desde el progresismo.* Buenos Aires: Prometeo.

Sain, M. (2011). "El amague. La política de seguridad pública durante la gestión presidencial de Néstor Kirchner (2003-2007)". *VI Congreso Argentino de Administración Pública "Gobernabilidad Democrática y Desarrollo Económico con Equidad Social"*. Asociación Argentina de Estudios de administración Pública (aaEaP). Resistencia.

Sain, M. (2012). "La criminalidad común y organizada en la Provincia de Buenos Aires". *Cuadernos de Seguridad*, n°15.

Saín, Marcelo (2018). "¿Los militares como policías? Cambios en la seguridad en Argentina, 2013-2018". *Nueva Sociedad*, nº 278, s/p.

Salinas, W., De Volder, C. (2011). "La colección 'Historia de los textos escolares argentinos' de la Biblioteca del Docente". *Primer encuentro de Libros Antiguos y Raros*. Biblioteca Nacional. Buenos Aires.

Salvia, A. (1997). "Acerca del método y proceso de investigación social. Notas teórica – metodológicas". En: Salvia, A. (comp.). *Hacia una estética plural de la investigación social*. Buenos Aires: Eudeba.

Santella, A. (2011). "Un aporte al debate teórico sobre la burocracia sindical". *Nuevo Topo*, nº 8, pp. 133-47.

Sanz Cerbino, G. (2009). *Culpable. República de Cromañón. 30 de diciembre de 2004*. Buenos Aires: Ediciones Ryr.

Seghezzo, G. (2013). *Modos de producción de conocimiento en las ciencias sociales: la "violencia policial" como objeto de estudio en la Argentina contemporánea*. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Seghezzo, G. (2019). *Security against democracy in the neoliberal return in Argentina*. Disertación en University of California Santa Bárbara.

Siede, I. (2016). *Peripecias de los Derechos Humanos. En el currículo escolar de Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

Simonetta, J. C. (2019). *La exaltación del populismo penal. Análisis de la política de seguridad pública del gobierno del presidente Mauricio Macri durante los años 2015-2019*. Tesina de Licenciatura. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Southwell, M. (2008) "¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades". *Propuesta Educativa*, vol. 2, nº 30, pp. 23-35.

Soutwhell, M., Puiggrós, A., Gagliano, R. (2003). "Complejidades de una educación 'a la americana¿: liberalismo, neoliberalismo y modelos socioeducativos". *Entrepasados*, año XII, nº 24/25 pp. 211-227.

Sozzo, M. (2000). "Seguridad urbana y tácticas de prevención del delito*". Cuadernos de Jurisprudencia y Doctrina Penal*, nº 10.

Sozzo, M. (2002) "Traduttore traditore. Traducción, importación cultural e historia del presente de la criminología en América Latina". *Cuadernos de Doctrina y Jurisprudencia Penal*, vol. 7, nº 13, pp. 353-431.

Sozzo, M. (2014). "¿Metamorfosis de la prisión? Proyecto normalizador, populismo punitivo y prisión-depósito en Argentina". *URVIO-Revista Latinoamericana de Estudios en Seguridad*, vol. 1, nº 1, pp. 88-116.

Sozzo, M. (2015). "¿Más allá del neoliberalismo? Cambio político y penalidad en América del Sur". *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, n° 23, pp. 1-4.

Sozzo, M. (2016). "Postneoliberalismo y penalidad en Argentina (2003-2014)". En: Sozzo, M. (comp.). *Posneoliberalismo y penalidad en América del Sur*. Buenos Aires: CLACSO.

Sozzo, M. (comp.). (1999). *Seguridad Urbana: Nuevos problemas, nuevas perspectivas. Pensar alternativas teóricas y políticas sobre la cuestión criminal*. Santa Fe: UNL.

Sozzo, M. (dir.). (2005). *Policía, violencia, democracia. Ensayos sociológicos*. Santa Fe. UNL.

Steinberg, C. (dir.) (2013). *Una aproximación a las desigualdades sociales, educativas, económicas y territoriales en la Argentina reciente.* Buenos Aires:UNIPE.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Sutherland, E. (1992). *Ladrones Profesionales*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

Sutherland, E. (1999). *El delito de cuello blanco*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

Svampa, M., Pereyra, S. (2009). *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires: Biblos.

Tedesco, J. C., Steinberg, C. (2015). "Avanzar en las políticas de integración de TIC en la educación". En: Tedesco, J. C. *La educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (2009). "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y

cultural". En: Tiramonti, G., Montes, N. (comp.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial-Flacso.

Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". *Propuesta Educativa*, año 15, nº 29, pp. 63-71.

Terigi, F. (2016). *Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández*. Análisis N°16. Friedich Ebert Stiftung Argentina.

Tiramonti, G. (2004). "La trama de la desigualdad educativa". *Diálogos pedagógicos*, año III, n° 5, pp. 94 a 110.

Tiramonti, G. (comp.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Desafíos a la escuela media tradicional en un contexto fragmentado*. Rosario: Homo Sapiens.

Tiscornia, S. (2008). *Activismo de los derechos humanos y burocracias estatales. El caso Walter Bulacio*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

Tiscornia, S. (2009). "La seguridad pública como área de investigación de la universidad y las organizaciones de derechos humanos". *Cuadernos de Seguridad*, nº 9.

Tiscornia, S. (comp.). (2004). *Burocracias y Violencia. Estudios de antropología jurídica*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.

Tiscornia, S., Eilbaum, L., Lekerman, V. (2001). "Detenciones por averiguación de identidad. Argumentos para la discusión sobre sus usos y abusos". En: Frühling, H., Candina, A. (ed.). *Policía, sociedad y Estado: modernización y reforma en América del Sur*. Santiago de Chile: CED.

Tiscornia, S., Pita, M. (edit.). (2005). *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil. Estudios de antropología jurídica*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.

Torres Hernández, F. (2012). "La ironía como puente entre educación y comunicación". *Miradas*, nº 10, pp. 100-115.

Torres Santomé, J. (2011). *La Justicia Curricular. El caballo de Troya en la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Tosi, C. (2010). "El mercado de los libros de texto. Un análisis sobre el proceso de edición". *IX Congreso de hispanistas "El Hispanismo ante el bicentenario"*. Buenos Aires.

Tosi, C. (2011). "El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos". *Lenguaje*, vol. 39, nº 2, pp. 469-500.

Vacchieri, A. (2013). *Estado del arte sobre la gestión de las políticas de integración de computadoras y dispositivos móviles en los sistemas educativos*. Buenos Aires: Unicef.

Vasilachis de Gialdino, I., (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vázquez, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación: un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Vilker, S. (2007). *Truculencia. La prensa policial popular entre el terrorismo de Estado y la (in)seguridad*. Buenos Aires: Prometeo.

Vilker, S. (2011). "No hay solución. Un estudio de recepción de noticias sobre juventud y delito: del repertorio cultural de la víctima al nihilismo propositivo". En: Gutiérrez, M.

(comp.). *Populismo punitivo y justicia expresiva*. Buenos Aires: Fabián Di Placido Editor.

Wacquant, L. (2001). "The Penalisation of Poverty and the rise of Neo-Liberalism". *European Journal on Criminal Policy & Research*, vol. 9, nº 4, pp. 410-412.

Wanschelbaum, C. (2018). La política educativa del aristogato. *Márgenes.Revista de economía política*, año IV, n°4, pp. 37-46.

Wilson, J., Kelling, G. (2008). "Ventanas rotas: la policía y la seguridad en los barrios". *Serie Claves del Gobierno local*, n° 6, pp. 1-13.

Young, J. (1997), "Left Realism: The Basics". En: MacLean, B., Milovanovic, D. (ed.). *Thinking Critically About Crime*. Vancouver: Collective Press.

Young, J. (2016) "Canibalismo y bulimia: patrones de control social en la modernidad tardía". *Delito y Sociedad*, nº 15-16, pp. 25-42.

Zaffaroni, E. (2011). *La palabra de los muertos. Conferencias sobre criminología cautelar*. Buenos Aires: Ediar.

Zapata, M. (2013). "Toma de tierras en la ciudad de Buenos Aires: Un análisis de las causas estructurales que anunciaron el conflicto del Parque Indoamericano". *Pampa: Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales*, nº 9, pp. 45-71.

Zenobi, D. (2010). "Los familiares de víctimas de Cromañón, en la encrucijada del 'dolor': Emociones, relaciones sociales y contextos locales". *Revista Brasilera de Sociología de la Emoción*, vol. 9, nº 26, pp. 581-628.

Fuentes

Documentos legales y de política curricular

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2004a). *Diseño Curricular de Derechos Humanos y Ciudadanía*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2004b). *Documento de apoyo curricular*.Derechos humanos y ciudadanía La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Marco general de política curricular*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

LFE, Ley N° 24.195 (1993). Argentina: Boletín oficial de la República Argentina.

LEN, Ley Nº 26.206 (2006). Argentina: Boletín oficial de la República Argentina.

LEPBA, Ley Nº 13.688 (2007). Buenos Aires: Boletín oficial de la Provincia de Buenos Aires

Ley de servicios de comunicación audiovisual, Ley N° 26.522 (2009). Argentina: Boletín oficial de la República Argentina.

Ministerio de Educación (2011). NAP Formación Ética y Ciudadana. Ciclo Básico Educación Secundaria.

Ministerio de Educación (2012). NAP Filosofía y Formación Ética y Ciudadana. Ciclo Orientado Educación Secundaria.

Materiales y producciones artísticas del Programa Jóvenes y Memoria

CPM (2015a). Bases 2015. Disponible en: http://www.comisionporlamemoria.org/wp-content/uploads/sites/21/2015/03/BASES-2015.pdf

CPM (2015b). *Orientaciones para algunas problemáticas del presente*. Disponible en: http://cpm-aec3.kxcdn.com/wp-content/uploads/sites/21/2015/05/algunas-consideraciones-2018.pdf

Jóvenes y memoria (2008). *Se dice de mí*, EEMN° 1,Villa Gesell.
Jóvenes y memoria (2012). *Población Juanito Laguna*, EEMNº7 "Agustín Tosco" (UP 39), Ituzaingó.

Jóvenes y memoria (2013), *Exclusión social y violencia*, EES N°52, Berazategui.

Jóvenes y memoria (2014a). *Medios y miedos*, EES Nº13, San Fernando.

Jóvenes y memoria (2014b). *Identidad y compromiso ¿Quién habló de inseguridad?*, Sagrado Corazón Alcal, Villa Jardín.

Jóvenes y memoria (2014c). *Narcotráfico y problemáticas asociadas*, EEM Nº5 DE Nº19 / CABA - Villa Soldati.

Jóvenes y memoria (2014d). *Paradojas de la inseguridad*, Escuela N°5 Carlos Cajade, Beriso.

Jóvenes y memoria (2014e). *Reparando errores*, Instituto Nuestra Señora de los Remedios, Parque Avellaneda.

Jóvenes y memoria (2014f). *Los pibes de la esquina*, ESSN°1, José C. Paz.

Jóvenes y memoria (2014g). *El sueño sobre la pared*, EES N°32, Moreno.

Jóvenes y memoria (2015a). *¿Qué es la seguridad? Un barrio atrapado en Azul*, EES Nº1 / Chascomús

Jóvenes y memoria (2015b). *Inseguridad ambiental*, ESB 62, EEM 6 EEM 21.

Jóvenes y memoria (2015c). *Ojos que ven… la policía los calla*, EES N°6, Balcarce

Jóvenes y memoria (2015d). *La justicia ciega, sorda y muda*, EES 3, Las Armas.

Jóvenes y memoria (2015e). *Debate sobre la inseguridad entre los jóvenes*, EES, Lanús.

Libros de texto

Balbiano, A. (et al) (2013). *Política y ciudadanía*, Serie conocer +. Buenos Aires: Santillana.

De Lisi, A. M. (2005). *Derechos humanos y ciudadanía*, Buenos Aires: El autor.

De Luca, P C. (et al) (2008). *Educación cívica 2*. Buenos Aires: Santillana.

De Luca, P C. (et al). (2011). *Política y ciudadanía*, Serie recorridos. Buenos Aires: Santillana.

Di Bernardi, G F. (et al). (2007). *Derechos humanos y ciudadanía*. Buenos Aires: Santillana, Serie Perspectivas.

Eggers-Brass, T (2008). *Educación cívica III: nosotros en nuestro país*. Buenos Aires: Maipué.

Lardies, Natalia (et al). (2007). *Educación cívica II: poder y participación*. Buenos Aires: Maipué.

Mazzalomo, Lidia (dir.) (2012a). *Ciudadanía 2*. Serie Conectados. Buenos Aires: SM.

Schujman, G, Clérico, L, Carnevale, V. (2005). *Derechos humanos y ciudadanía*. Buenos Aires: Aique grupo editor.

Documentos del Ministerio de Seguridad de la Nación

MSN (2011b). *Seguridad y derechos humanos. Herramientas para la reflexión sobre la seguridad humana y democrática*. Coordinado por Esteban Rodríguez. Buenos Aires.

MSN (2014) *Lineamientos para la mejora de la formación en seguridad ciudadana.* Ministerio de Seguridad de la Nación y Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

MSN (2015a). *Cuaderno de lectura 1: claves conceptuales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Seguridad de la Nación.

MSN (2015b). *Cuaderno de lectura 2: orientaciones pedagógicas y didácticas: propuestas de actividades para el aula: para el ciclo básico de la escuela secundaria* obligatoria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Seguridad de la Nación.

MSN (2015c). Alonso, Javier (coord.) (2015). *Cuaderno de lectura 2: orientaciones pedagógicas y didácticas: propuestas de actividades para el aula: para el ciclo orientado de la escuela secundaria obligatoria.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Seguridad de la Nación.

MSN y MEN (2015a). *Clase 0. Presentación de la propuesta*, Material del Curso Pensar y hacer la seguridad con las escuelas.

MSN y MEN (2015b). *La creación del Ministerio de Seguridad de la Nación*, Material del Curso Pensar y hacer la seguridad con las escuelas.

MSN y MEN (2015c). *Clase 1. Para pensar y hacer la seguridad ciudadana con las escuelas*, Material del Curso Pensar y hacer la seguridad con las escuelas.

MSN y MEN (2015d). *Clase 2. Para pensar y hacer la seguridad ciudadana con las escuelas*, Material del Curso Pensar y hacer la seguridad con las escuelas.

MSN y MEN (2015e). *Los ciudadanos, el cumplimiento de las leyes y el ejercicio de la autoridad del Estado de derecho*, Material del Curso Pensar y hacer la seguridad con las escuelas.

MSN y MEN (2015f). *Cómo trabajar con secuencias didácticas para construir convivencia y seguridad ciudadana*, Material del Curso Pensar y hacer la seguridad con las escuelas.

MSN y MEN (2015g). *Clase 3. Para pensar y hacer la seguridad ciudadana con las escuelas*, Material del Curso Pensar y hacer la seguridad con las escuelas.

MSN y MEN (2015h). *El conflicto como elemento estructural y estructurador de la vida en comunidad*, Material del Curso Pensar y hacer la seguridad con las escuelas.

MSN y MEN (2015i). *Clase 4. Para pensar y hacer la seguridad ciudadana con las escuelas*, Material del Curso Pensar y hacer la seguridad con las escuelas.

Noticias periodísticas

"A doce años del fusilamiento de Carlos Fuentealba, la exigencia de justicia continúa", *La Izquierda Diario*, 04/04/19.

"A dos años del asesinato de Rafael Nahuel", *Página 12*, 23/11/19.

"Aníbal F. defendió el accionar de la Policía Federal: 'Hizo lo que tenía que hacer'". *Clarín*, 21-10-10.

"Antes de abrir la boca abramos la cabeza", *Página/12*, *11/12/10.*

"Berni presentó a Lula el programa ´Pensar y hacer la seguridad con las escuelas¨", *Argentina.gob.ar*, 11/9/15. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/noticias/gberni-present%C3%B3-lula-el-programa-pensar-y-hacer-la-seguridad-con-las-escuelas

"Buscamos un cambio de paradigma en el tema de seguridad", *Debate. Revista Semanal de Opinión, 20/5/11.*

"Cristina: 'Algunos estaban buscando un muerto hace mucho tiempo', *Clarín*, 22/10/10.

"El Estado admite su culpa por la muerte de Bulacio", *La Nación*, 27/02/03.

"El territorio Jóvenes y Memoria: pensar las líneas de trabajo a 40 años del Golpe", *Andar agencia de noticias*, 1/4/16.

"El policía Luis Chocobar no será juzgado junto al cómplice del delincuente al que mató", *Infobae*, 13/08/20.

"La brutal muerte de Omar Carrasco: el caso del soldado que terminó con el servicio militar pero aún no descansa", *Infobae*, 03/03/19.

"Las cinco claves de Garré", *Página 12*, 19/12/10.

"Macri y los peligros de la Xenofobia", *Página/12*, 10/12/12.

"Mendoza: a 21 años del asesinato de Sebastián Luis Alberto Bordón", *Anred*, 12/10/18.

"Otro año en las calles, por los que no están y por los que sobrevivimos", *La Izquierda Diario*, 30/12/17.

"Preocupación por la ola de linchamientos a lo largo del país", *Infobae*, 01/04/14.

"¿Quién compuso la canción del programa de Mirta Legrand", *El observador*, 13/7/16.

"Scioli y Berni cerraron las jornadas de ´Pensar y hacer la seguridad con las escuelas¨", *Argentina.gob.ar*,10/11/15.Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/noticias/gscioli-y-berni-cerraron-las-jornadas-de-pensar-y-hacer-la-seguridad-con-las-escuelas

"Sentencia: 15 años de prisión para José Pedraza", *La Nación*, 15/11/16.

"Ser ladrón y el ejercicio de la justicia por mano propia", *Infonews*, 18/03/12.

"Texto completo del debate entre Scioli y Macri", *El Cronista*, 16/11/15.

"Una experiencia en la Villa 31", *Página/12*, 13/05/12.