

## **La sociología y la didáctica como herramientas de trabajo hacia la construcción de una pedagogía emancipatoria: presentación y análisis de una secuencia didáctica diseñada para el abordaje de la problemática de la inseguridad en nivel medio.**

Pablo Guillermo Frisch.

Cita:

Pablo Guillermo Frisch (2017). *La sociología y la didáctica como herramientas de trabajo hacia la construcción de una pedagogía emancipatoria: presentación y análisis de una secuencia didáctica diseñada para el abordaje de la problemática de la inseguridad en nivel medio. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/380>

**Título:** La sociología y la didáctica como herramientas de trabajo hacia la construcción de una pedagogía emancipatoria: presentación y análisis de una secuencia didáctica diseñada para el abordaje de la problemática de la inseguridad en nivel medio.

**Autor:** Lic. Prof. Pablo Guillermo Frisch

**Eje temático 6:** Sociología de la Educación y Enseñanza de la Sociología.

**MESA 116:** La formación del sociólogo docente: enseñanza de la sociología y construcción de saberes emancipatorios auténticos en contextos críticos

**Institución de pertenencia:** Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente – CCC Floreal Gorini.

**Email:** [pablofrisch@yahoo.com.ar](mailto:pablofrisch@yahoo.com.ar)

**Palabras clave:** enseñanza de sociología – pedagogías emancipatorias – inseguridad – violencia institucional

**Resumen:** Al igual que gran parte de la sociedad, los adolescentes con quienes trabajamos cotidianamente en las aulas de nivel medio construyen su imaginario social en función de un *sentido común* que ha sido impuesto por las clases dominantes y que es permanentemente actualizado a través de los medios de comunicación. Entiendo que nuestra función como profesores de sociología consiste, precisamente, en apuntar a desestructurar aquel complejo entramado de representaciones sociales, cuyas manifestaciones concretas en la vida cotidiana pueden advertirse en expresiones y comportamientos racistas, misóginos, xenófobos y clasistas.

Esta ponencia presenta una secuencia didáctica desplegada en una escuela pública porteña con el objetivo desnaturalizar, problematizar y analizar críticamente una serie de discursos fuertemente instalados desde los medios de comunicación en relación a la problemática de la inseguridad en general y a los debates en torno a la baja en la edad de imputabilidad en particular.

Se analizarán los modos en que algunas herramientas teóricas construidas por la sociología del sistema penal se conjugan con un enfoque didáctico que podría enmarcarse dentro del amplio enfoque de las pedagogías emancipatorias, para disputar la batalla cultural en relación con dicha problemática desde las aulas.

## **1- ALGUNAS LÍNEAS SOBRE LAS PEDAGOGÍAS EMANCIPATORIAS.**

Con este término me refiero concretamente a aquellas prácticas de la enseñanza que, asumiendo el carácter político de toda forma de educación, apuntan –y lo hacen explícitamente- a transformar la realidad en un sentido liberador. Desde esta perspectiva, la docencia constituye un aporte –entre otros- para la construcción de una ciudadanía crítica, participativa y solidaria que ya no se encuentre dispuesta a aceptar pasivamente los dictámenes de aquella minoría que aquí, allá y en todas partes se ha apropiado del mundo y de todo lo que éste contiene. Se trata, en definitiva, de convocar a las nuevas generaciones a la construcción de una nueva sociedad, de *otro mundo posible* en el que haya lugar para todos. Ahora bien, es preciso tener en cuenta que las clases dominantes han garantizado la persistencia de una escuela en la que nadie –o casi nadie- aprende a pensar por sí mismo. Bibliotecas enteras se han dedicado a investigar las distintas formas en las que la *estructura organizativa, curricular, pedagógica y laboral* de las instituciones educativas favorece aquello que los especialistas en educación han denominado como *burocratización de los procesos de enseñanza y aprendizaje*. La escuela capitalista es, en definitiva, una *escuela ficticia* en la que los docentes hacen de cuenta que enseñan “*dando contenidos*” y los estudiantes hacen de cuenta que aprenden, “*repitiendo de memoria*” definiciones conceptuales, fórmulas y esquemas analíticos que serán olvidados tan pronto como se ha “*aprobado la materia*”. Dichos condicionantes no deben transformarse, sin embargo, en excusas para resignar el espacio áulico en tanto ámbito privilegiado para la construcción de una ciudadanía distinta. Ahora bien: ¿Cómo se expresa el enfoque de las prácticas pedagógicas emancipatorias en el ámbito concreto y situado de las aulas? ¿Qué implica en términos de *enseñanza y aprendizaje*? Son preguntas complejas que no tienen una única respuesta. Lo que sabemos hasta el momento es que las prácticas pedagógicas emancipatorias trabajan, de distintas maneras, sobre algunas *dimensiones de la enseñanza* que, articuladas, pueden favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje con un sentido claro y preciso, capaz de comprometer la subjetividad de los estudiantes en instancias de construcción colectiva de conocimientos significativos. A continuación, esbozaré una serie de reflexiones en relación a las prácticas pedagógicas emancipatorias a partir del análisis de algunas de sus dimensiones en particular. .

### **La formación general y específica: el docente emancipador debe ser experto en todo aquello que pretenda enseñar.**

Aunque puede parecer una obviedad, no lo es en absoluto. Especialmente en el nivel medio, los docentes nos hemos habituado a tomar horas “*de lo que haya*”, sin considerar si realmente contamos con una formación general y específica sólida y pertinente. Sucede que, muchas veces, la compleja maquinaria burocrática del *sistema de selección y clasificación docente* nos habilita para

el dictado de asignaturas para las que no contamos con una formación adecuada. Este panorama nos presenta tres alternativas posibles: Podemos dedicarnos a enseñar solamente aquello en lo que nos sentimos seguros, lo cual implica ciertas restricciones en relación a nuestra inserción laboral en el sistema educativo, ya que el universo de horas y cargos que podemos tomar es muy reducido. Esto se observa particularmente en el caso de los profesores de sociología. Otra alternativa es dedicarnos a estudiar en profundidad todo aquello que pretendemos enseñar, ya sea a través de instancias institucionales o de forma autodidacta. Una última opción, que si bien podría ser cuestionable desde una perspectiva deontológica, es la más frecuente en el nivel medio -en virtud de diversos factores estructurales que no serán analizados en este texto- consiste en tomar horas de lo que sea y “*dejar que los melones se acomoden en el camino*”. Si bien la racionalidad neoliberal -que funciona como el verdadero ordenador del sistema educativo- nos permite elegir entre estas opciones, esta última será descartada de plano desde la perspectiva político-pedagógica que aquí se presenta.

Los profesores de sociología nos encontramos habilitados para el dictado de diversas instancias curriculares, además de la materia sociología, para las que podemos sin dudas desplegar propuestas de enseñanza que promuevan la construcción de una mirada compleja en relación a determinadas problemáticas sociales. Cabe advertir en este sentido que los sociólogos contamos con una formación disciplinar sólida en relación con los debates que tienen lugar en el universo de las teorías sociales y -aunque tal vez en menor medida- en el campo de la metodología de investigación. En virtud de su carácter de *disciplina científica* y sobre todo, en tanto *perspectiva, analizador o mirada* en relación a los fenómenos sociales, la sociología puede contribuir, en determinados espacios áulicos, al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a *desnaturalizar, problematizar y analizar críticamente* el funcionamiento de nuestras sociedades modernas. Se trata, en definitiva, del potencial que presenta la mirada sociológica para dar cuenta del complejo entramado de relaciones sociales en cuyo marco tiene lugar la vida cotidiana que, de este modo es redescubierta, reinterpretada y reconstruida atendiendo a su complejidad. Ello implica necesariamente la deconstrucción de una serie de representaciones del sentido común fuertemente arraigadas en el imaginario social, que brindan explicaciones simples a problemáticas complejas. Concretamente, esto puede hacerse en distintos espacios curriculares tales como Políticas Sociales, Cultura Popular y Medios Masivos, Estudios Sociales y Económicos Argentinos, Economía Política, Introducción al Estudio de la Cultura y Sociedad, Metodología de la Investigación, Problemática Contemporánea, Espacio de Acción y Reflexión, Educación Cívica, Formación Ética y Ciudadana o Proyecto, entre muchas otras, dependiendo de los planes de estudio vigentes en cada área.

## **La formación didáctica: ¿cómo ayudar a otros a aprender?**

Ser experto en algo no garantiza que seamos capaces de enseñar eso que sabemos tan bien. Sucede que, aunque nuevamente pueda parecer una obviedad, la tarea de ayudar a otros a aprender no es en absoluto sencilla. Al menos no lo es en nivel medio. No basta con recitar todo lo que sabemos de manera elocuente, en clases magistrales. Las *didácticas* -tanto generales como específicas- nos brindan una serie de enfoques y herramientas fundamentales para que tengan lugar entre nuestros estudiantes procesos de verdadera *construcción de aprendizajes significativos*. En primer lugar, las didácticas nos orientan respecto de la importancia de entender a *la planificación como una herramienta de trabajo* y no simplemente como una instancia burocrática más, que se agota en la entrega de “*un papelito*” a la conducción escolar. La construcción de un *programa anual* consistente, sólido, coherente y realizable, como así también la programación de *secuencias didácticas* pertinentes para cada tema y adecuadas para cada grupo de estudiantes, nos brindan la posibilidad de pensar seriamente en diversos recorridos posibles para los aprendizajes que buscamos promover. Las didácticas nos ayudan a comprender que existen formas múltiples y diversas para lograr que nuestros *propósitos de enseñanza* se transformen en verdaderos *objetivos de aprendizaje* por parte de nuestros estudiantes y para ello resulta clave pensar meticulosamente en las *actividades* que tendrán lugar en el aula. Desde esta perspectiva, la exposición del docente, el trabajo en equipo, la lectura y análisis de textos, la realización de juegos, el trabajo con materiales audiovisuales, las salidas didácticas, los debates, la elaboración escrita de informes, monografías o ensayos, el trabajo a partir de diversas formas de expresión, las actividades artísticas y las visitas de expertos –entre muchas otras actividades posibles-, constituyen distintas etapas de un mismo proceso de enseñanza y aprendizaje complejo que, combinadas y secuenciadas de forma apropiada, promueven en nuestros estudiantes una *apropiación real y subjetivamente significativa* de los conocimientos que pretendemos construir junto a ellos.

## **El sentido de nuestras propuestas de enseñanza: ¿por qué nos parece importante enseñar algo?**

Por lo general, los docentes somos asimilados por la *maquinaria burocrática y burocratizante* de la escuela. Es así que un día, repentinamente, nos damos cuenta de nos encontramos “*corriendo detrás de un programa*” que hemos elaborado a tientas, en base a un diseño curricular sobre el que no tenemos ningún poder de decisión, trabajando con contenidos cuya significatividad no podemos establecer con claridad. Entonces, sucede algo importante en el aula que, en caso de ser abordado pedagógicamente, podría robustecer los procesos de enseñanza y aprendizaje –por ejemplo, un estudiante nos cuenta sobre un problema, hay algún acontecimiento importante en la escuela o en el barrio, surge una discusión entre varios en relación a algún tema- y rápidamente lo pasamos de largo porque... “*¡no llegamos a cubrir el programa!*”. De modo que el primer paso para la emancipación del educando debe ser dado, paradójicamente, por el educador, quien debe liberarse de los mandatos escolásticos del sistema educativo. Para hacerlo, debe plantearse seriamente de una serie de preguntas, para las que, afortunadamente, no existe una única respuesta: *¿Cuál es el sentido de mi materia? ¿Por qué considero importante que mis estudiantes aprendan esto? ¿Pueden los conocimientos que estoy intentando construir junto a ellos ayudarlos a ser más libres? ¿Estoy*

*brindándoles herramientas que los ayudarán a construir un mundo mejor?* Vale aclarar aquí que nos preguntamos por el *sentido* y no por la *utilidad* de los aprendizajes. Esta perspectiva nos obliga a correr del plano de la especulación típica del *homo economicus* respecto a la ulterior *utilización de los contenidos* en el mundo de los estudios superiores y el trabajo. En cambio, nos sitúa de lleno en el fértil terreno de la reflexión filosófica en torno al *sentido epistemológico, político y pedagógico* de nuestras prácticas docentes, sin la cual no existen verdaderos procesos de enseñanza ni aprendizaje. Por más llamativo que parezca, los docentes, por lo general, no nos hacemos estas preguntas.

### **La reflexión sistemática y permanente sobre la propia práctica: siempre podemos hacer mejor nuestro trabajo.**

Es indudable que las condiciones laborales del trabajo docente atentan contra la calidad educativa. Especialmente en nivel medio, los profesores nos vemos obligados a trabajar muchas horas semanales, repartidas en varias instituciones educativas y en algunos casos en distintas materias, para ganar un salario relativamente digno. Cabe preguntarse, por caso, qué tipo de dedicación puede brindarle su tarea como educador un docente que trabaja más de 70 horas semanales, como sucede en la Ciudad de Buenos Aires. Debemos considerar además que nuestro trabajo no se agota en el horario que cumplimos en las instituciones educativas, ya que las tareas de planificación y evaluación no son rentadas y por tanto, solemos llevarlas adelante en nuestros hogares, fuera de la jornada laboral “formal”, abarcando incluso fines de semana y días feriados. Pues bien, aún en ese contexto, nuestras prácticas de la enseñanza pueden ayudar a otros a emanciparse si nos tomamos seriamente nuestro trabajo. Para ello, resulta imprescindible el desarrollo de una mirada crítica sobre lo que hacemos en el aula junto a nuestros estudiantes. ¿Habrán comprendido mis estudiantes lo que traté de explicarles? ¿Qué modificaciones o ajustes podría realizar sobre mi propuesta de enseñanza para favorecer la construcción de conocimientos más sólidos, significativos y pertinentes? La reflexión sobre la propia práctica es clave y debería alimentarse tanto de instancias de análisis individual como colectivas. Estas últimas son realmente fructíferas, ya que el intercambio con colegas sobre nuestro trabajo enriquece nuestros propios análisis, en tanto nos presenta nuevas perspectivas y enfoques, nos ayuda a advertir aquello que de lo no nos estábamos percatando y sobre todo, nos enriquece en la medida en que compartimos herramientas, estrategias, técnicas y actividades que han probado su eficacia en el aula y que pueden ser adaptadas, reelaboradas y reinterpretadas en nuestras materias. Desde ya, las escuelas no cuentan con espacios institucionalizados para el intercambio entre docentes y, en los casos en los que éstos existen –como es el caso, por ejemplo de la reunión semanal denominada “Taller de Educadores”, en la que participan los docentes que cuentan con el régimen de Profesor Por Cargo en la Ciudad de Buenos Aires- la reflexión sobre nuestro trabajo en el aula parece ser un tabú. No hablamos sobre eso. Es menester luchar por la existencia y utilidad de estos espacios de intercambio, ya que es muy difícil que nuestras prácticas pedagógicas sean realmente emancipatorias si se trata únicamente de iniciativas aisladas. Debemos hacer un esfuerzo para reunirnos a debatir y trabajar con nuestros colegas, sobre todo con aquellos con quienes compartimos enfoques político-pedagógicos.

## **La realidad como punto de partida y de llegada de los aprendizajes. Dejar que la vida ingrese a nuestras aulas es un paso fundamental para desburocratizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.**

Si la pedagogía tradicional se ha empeñado en aislar a la escuela de la realidad social, política, económica y cultural que la rodea a través de la construcción de *contenidos artificiales* y *saberes descontextualizados*, nuestras propuestas de enseñanza apuntarán a ayudar a los estudiantes a comprender las complejidades del mundo que habitan. La escisión entre la escuela y la vida cotidiana es sin dudas uno de los mayores logros educativos de las clases dominantes. La deconstrucción de esa *matriz de enseñanza y aprendizaje* tan arraigada que considera a los *contenidos* como entidades con existencia propia e independiente de la realidad social que habitamos, constituye un verdadero desafío para cualquier educador que procure dotar a sus prácticas de sentido, sobre todo si ese sentido es de carácter emancipador. Algunas preguntas que podemos formular para avanzar en este sentido podrían ser: ¿Sobre qué aspectos de la vida cotidiana podría brindarnos alguna explicación razonable tal o cuál teoría? ¿Qué prácticas cotidianas nos parece importante desnaturalizar, problematizar y analizar críticamente desde una perspectiva de construcción ciudadana? ¿Cómo trabajar a partir de la actualidad de nuestra ciudad, del país y del mundo para comprender mejor el carácter estructural de determinados fenómenos sociales, culturales, económicos o políticos? ¿Puede el análisis crítico y reflexivo de determinados procesos históricos ayudarnos a comprender mejor la realidad social, política, económica nacional y mundial en la actualidad? Esto puede pensarse incluso más allá del acotado universo de las ciencias sociales: ¿Puede el funcionamiento de los objetos, accesorios y alimentos que manipulamos y consumimos todos los días constituirse en una pregunta válida, significativa y pertinente para la física y la química? ¿Cómo ayudar a otros a *pensar matemáticamente* tomando como disparador situaciones concretas y situadas de su vida real? Desde luego, las salidas didácticas y la utilización de diversos soportes audiovisuales constituyen un aporte valioso en este sentido, en tanto nos ayudan a conectarnos con el mundo, pero no son suficientes para permitir que la vida ingrese a nuestras aulas. Para ello, debemos apuntar a que la realidad concreta, situada y cotidiana que habitan nuestros estudiantes -y fundamentalmente sus miradas sobre ella- ocupe un lugar central en nuestras prácticas de la enseñanza, tanto en nuestras planificaciones como en las actividades que desarrollamos. Desde esta perspectiva, entendemos que los inesperados emergentes que tienen lugar cotidianamente en las aulas –las preocupaciones de nuestros estudiantes, sus dudas e inquietudes, los sucesos inesperados, las situaciones conflictivas, y sobre todo, las *condiciones materiales y simbólicas de existencia* de nuestros educandos- no constituyen en absoluto un *desvío* respecto de nuestras planificaciones, sino, por el contrario, deben estar en el centro de nuestras preocupaciones pedagógicas y didácticas a los fines de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje que nos hemos propuesto llevar adelante.

## **La construcción de un clima de aula agradable, propicio para la construcción de aprendizajes significativos: ¿Es verdad que “la letra con sangre entra”?**

Quien circule cotidianamente por salas de profesores advertirá que algunos docentes se jactan del orden y la disciplina que logran en sus aulas merced al rigor y la exigencia que imparten a sus alumnos. Otros tantos lamentan la ausencia –incluso la imposibilidad- de ese orden disciplinario y

en general atribuyen esta dificultad a ciertos déficits de los estudiantes en relación a su comportamiento y a la falta de herramientas –sanciones más específicamente- con las que cuentan para esto. Aquella *conciencia práctica* a la que algunos especialistas han denominado como *pedagogía de la crueldad* goza de muy buena salud en el sistema educativo. Desde la perspectiva de las pedagogías emancipatorias se entiende, en cambio, que nadie puede aprender nada que le resulte subjetivamente significativo si se siente amedrentado, incómodo, expuesto, censurado, presionado o maltratado. Se apunta entonces a la construcción de un clima de aula en el que los estudiantes se sientan cómodos, convocados, interpelados y motivados para aprender. Si bien la propuesta pedagógica cumple un rol central en este sentido, el clima en el que trabajamos junto a nuestros estudiantes también es clave. Se trata –aunque nuevamente parezca que estamos hablando sobre obviedades- de dirigirse a ellos de forma respetuosa, cordial y amena, permitirles expresar libremente sus pensamientos, prestar atención a sus opiniones, como así también de establecer un diálogo abierto y sincero con ellos en relación a los fenómenos sociales que pretendemos estudiar. La evaluación asume también un *sentido pedagógico* en tanto, por un lado, no se agota en la instancia de *calificación* y por el otro, no puede ser considerada jamás como un castigo. Por el contrario, debe contemplar distintas dimensiones del proceso pedagógico y quedar sujeta a la menor cantidad de arbitrariedades posibles: los *criterios de evaluación* deben ser claros tanto para el docente como para los estudiantes. La tradicional “*nota de concepto*” –que constituye el recurso más habitual para el ejercicio del despotismo ilustrado dentro del aula- debe ser reemplazada por otros tipos de instrumentos más complejos y democráticos, tales como, por ejemplo, la *co-evaluación*, la *auto evaluación* y la *evaluación del docente*. Por otro lado, además de una nota numérica, el estudiante debe recibir del docente una devolución cualitativa que comience siempre valorando los aspectos positivos de sus producciones –aquello que le pareció interesante, original, preciso o creativo- para luego marcar con claridad aquello en lo que éstas deben mejorar. En este sentido, ambos actores deben asumir la parte de responsabilidad que les corresponde ante un eventual fracaso de la propuesta pedagógica. Los docentes debemos también reconocer que muchas veces nos equivocamos o procedemos de forma injusta y que tantas otras, no tenemos una respuesta concreta para las preguntas o planteos de nuestros estudiantes. Nada de ello implica menoscabo alguno de la autoridad del educador, ni mucho menos una negación de la *asimetría fundamental* que ordena los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en un aula. La *autoridad pedagógica* del docente es condición de posibilidad para la concreción de prácticas pedagógicas emancipatorias, pero sucede que ésta no le viene dada simplemente en virtud de la gracia de determinados títulos o certificaciones, sino que debemos construirla, sostenerla y enriquecerla cotidianamente en el marco de nuestras prácticas. Se trata, en otras palabras, de *humanizar* el complejo de relaciones sociales que tienen lugar en un aula y que la escuela capitalista ha burocratizado con un éxito rotundo.

### **Salir de la “caja curricular”: la importancia del trabajo interdisciplinario dentro y fuera del aula.**

Mientras en el mundo científico la producción de conocimientos avanza hacia enfoques inter y transdisciplinarios, en la escuela secundaria se ha especializado en la fragmentación del saber. Si bien la normativa vigente –especialmente la Ley de Educación Nacional, las resoluciones del Consejo Federal de Educación en relación a la Nueva Escuela Secundaria y su implementación en

cada jurisdicción- promueve declarativamente la integración de saberes a través del abordaje interdisciplinario de problemáticas concretas, la estructura curricular, organizativa, pedagógica y laboral de las escuelas obstaculiza las iniciativas orientadas en este sentido. La paradoja llega hasta el punto de que materias tan afines, interdependientes e inevitablemente vinculadas entre sí como *historia y geografía*, además de encontrarse absolutamente vaciadas de sentido, transitan por carriles paralelos. Nadie parece preguntarse por qué. Más arriba se mencionaban las dificultades que enfrentamos los docentes de nivel medio para producir espacios de encuentro, reflexión y planificación colectiva junto a nuestros pares, como así también la forma en la que éstos suelen ser desperdiciados cuando existen en virtud de disposiciones normativas: en general los cuadros de conducción no saben qué hacer con los docentes en espacios de encuentro obligatorios, tales como el *Taller de Educadores* en la Ciudad de Buenos Aires, que consiste nada menos que en un encuentro semanal de 80 minutos. En ese contexto, el trabajo articulado entre distintas materias y áreas, tales como sociología, historia, filosofía, literatura, artes, biología, medios de comunicación y matemáticas suena, al menos, utópico. Desde la perspectiva de las pedagogías emancipatorias, los obstáculos que interpone la escuela tradicional a nuestros propósitos de enseñanza, son analizados y transformados en desafíos. Si fuera de otra manera, deberíamos resignarnos ante las imposibilidades que nos plantea el sistema educativo y finalmente, dedicarnos a otra cosa. De modo que luchamos cotidianamente por la existencia de esos espacios, por su aprovechamiento cuando existen y, ocasionalmente, logramos pequeños avances, que no por ello dejan de ser significativos, en el planteo epistemológico, pedagógico y didáctico de nuestras propuestas de enseñanza.

## **2. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA QUE APUNTA A PROBLEMATIZAR EL SENTIDO COMÚN IMPUESTO POR LAS CLASES DOMINANTES: NINGÚN PIBE NACE CHORRO.**

Como se ha mencionado más arriba, los adolescentes con quienes trabajamos cotidianamente en las aulas suelen construir su imaginario social en función del *sentido común* que ha sido impuesto por las clases dominantes y que es permanentemente actualizado a través de los medios de comunicación. Entiendo que mi trabajo como docente consiste precisamente en desestructurar aquel complejo entramado de representaciones sociales, cuya manifestación concreta en la vida pública – y áulica- puede advertirse en expresiones y comportamientos de corte racista, misógino, homofóbico, xenófobo y clasista, entre otros. Cuento para ello con las herramientas teóricas que me brindó mi formación académica como sociólogo y con los recursos didácticos que fui construyendo en el marco de mi formación como docente, tanto inicial como continua.

Voy a referirme al modo en que trabajo junto a mis estudiantes, durante un trimestre entero, algunos temas relacionados con la problemática de la inseguridad y, más precisamente, con el debate público en torno a la baja en la edad de imputabilidad. La experiencia tiene lugar en la EMEM n°1

DE 14: “Federico García Lorca”, una escuela pública secundaria ubicada en el barrio porteño de La Paternal. Concurren allí adolescentes de distintas clases sociales: algunos son pobres, otros viven en barrios privados y la mayoría pertenece al amplio, complejo y contradictorio universo de las clases medias. La materia en la que trabajamos estos temas es Proyecto I. Por lo general, e independientemente de su condición de clase, suelen manifestar ideas muy parecidas en cuanto a aquella asimilación lineal tan instalada entre *juventud, pobreza y delito*, aunque desde luego no viven sus efectos concretos de la misma manera. Mientras que los jóvenes de clase media o alta suelen referirse a sus pares más pobres como “negros” o “negros cabeza”, estos últimos suelen etiquetar de la misma manera a otros adolescentes, tal vez porque sean más pobres aún, o por haber estado en alguna oportunidad en *conflicto con el sistema penal*. Algunos incluso han sido víctimas de distintos tipos de abuso policial que, sin embargo, consideran legítimos cuando se trata de un *delincuente*. De modo que el desafío pedagógico es enorme y complejo.

### **El contacto con la realidad: la irrupción del fenómeno de la inseguridad en nuestras vidas cotidianas.**

Muchos de nosotros hemos atravesado alguna vez en nuestras vidas aquello que los medios de comunicación llaman *hechos de inseguridad*, o conocemos alguien a quien le ocurrió, de modo que es ése precisamente nuestro punto de partida en el aula. Cuando los adolescentes narran experiencias cercanas de robos o asaltos, surge el imaginario social que buscamos problematizar, atravesado siempre por la indignación que los medios de comunicación generan de forma selectiva en relación a algunos fenómenos delictivos. En esta instancia me limito a escuchar lo que cada uno tiene para contar, procurando ordenar el debate para que todos puedan hablar. Pregunto luego si la única forma de inseguridad que conocen se relaciona precisamente con delitos interpersonales tales como robos, asaltos y asesinatos. Comenzamos entonces a problematizar el uso del término y a medida que avanzamos surgen preguntas como las siguientes por parte de los estudiantes: “¿inseguridad puede ser también tener miedo de perder el trabajo?” o “¿y si me siento inseguro para ir a hablarle a una chica que me gusta?”. Alguien sugiere tímidamente: “a mi me da vergüenza hablar en clase, ¿eso también es inseguridad?” y desde el fondo se escucha: “yo cuando tengo prueba también me siento inseguro”. Llegamos a la conclusión de que, mientras que *la inseguridad* es un sentimiento humano que puede suscitarse en distintas circunstancias, los medios de comunicación lo han circunscripto al ámbito específico de los *delitos interpersonales* y los *delitos contra la propiedad*. Inmediatamente vemos el video de un *linchamiento* a un joven “*motochorro*” que había sido detenido ilegalmente por un grupo de personas cuando intentaba robar

la cartera de una anciana. Las imágenes son violentas y crueles. Puede observarse allí un desfile de personas normales, comunes, vecinos, “*gente de bien*”, que se turnan para insultar y golpear al joven mientras se encuentra sujetado contra el suelo por un hombre que le grita “*¡quédate quieto hijo de puta que te rompo el brazo!*”. En determinado momento, otra señora lo azota con su cartera mientras vocifera: “*¡salís a la calle y te matamos, hijo de puta! ¡Yo soy maestra, yo te voy a matar!*”. Silencio de radio. Abrimos el debate y nos preguntamos si la reacción de los vecinos se corresponde con la falta cometida. Alguno acota que “*no está mal retener al delincuente hasta que llegue la policía*”, pero aclara que no justifica ese tipo de violencia. Otro agrega que “*eso de pegarle entre muchos a uno solo es de cobardes*”. Desde el fondo alguien grita: “*igual se lo tiene bien merecido ¿Cómo le va a robar a una abuela?*”. Vemos luego otro video que describe y explica los derrames de cianuro en dos ríos de la provincia de San Juan a causa de la minería a cielo abierto y otro sobre las cadenas de valor en el caso del tomate, que explica con claridad la abismal diferencia existente entre el precio pagado al productor y el precio de venta en las cadenas de supermercados, dejando en evidencia las exorbitantes ganancias que obtienen estos últimos. Abrimos nuevamente el debate con otra pregunta: ¿Por qué a la gente le indigna más el eventual robo de una cartera o un celular que la contaminación de un río con veneno o la estafa cotidiana de los formadores de precios, que nos roban todos los días a todos? Intervención tras intervención, comienza a aparecer la idea de que los delitos sólo suelen ser castigados social y penalmente cuando son cometidos por pobres, garantizando así la impunidad de los más ricos y poderosos. Ellos mismos aportan muchos otros ejemplos que van en la misma línea. Llegamos entonces a vislumbrar aquel fenómeno social que Foucault definió como *la selectividad del sistema penal*. En este punto, nos detenemos un rato a analizar los delitos económicos y financieros más comunes, aquellos que el sistema penal no persigue ni castiga, aunque se trate de cifras millonarias que son sustraídas a millones de personas. Dejamos abiertas algunas preguntas: ¿No somos todos, acaso, víctimas de este tipo de *ilegalismos*? ¿Por qué no nos indigna esta forma de inseguridad?

### **La relevancia de los datos estadísticos y el enfoque de la sociología del sistema penal.**

En este punto, mi formación como sociólogo me ha permitido construir una mirada científica en torno a los fenómenos del delito y las distintas respuestas sociales ante los mismos. A su vez, el contacto cotidiano con colegas que orientan sus investigaciones hacia el sistema penal y/o la problemática de los jóvenes en conflicto con el mismo me permite acceder a fuentes de información y datos de organismos públicos tales como la Dirección Nacional de Política Criminal que, si bien deberían encontrarse disponibles para cualquiera, son muy difíciles de encontrar. Me inclino a

pensar que su ocultamiento se relaciona con la valiosa información que allí se encuentra vertida. Las cifras y datos duros que pude conseguir suelen sorprender a los estudiantes año tras año, en tanto colisionan con el imaginario social construido por los medios de comunicación. El primer dato sorprendente es la relativa estabilidad en la cantidad de *homicidios dolosos* cada 100.000 habitantes durante los últimos veinte años, en los que se mantienen en el orden de los 5 y 7 puntos, con tendencia decreciente. Mientras tanto, se alimenta en la población la idea de que cada vez hay más homicidios en nuestro país y que éstos tienen lugar precisamente cuando ocurre un asalto. “*¡Nos están matando para robarnos un celular!*”, grita *Doña Rosa* mientras baldea la vereda. Sin embargo, un informe elaborado por el Instituto de Investigaciones de la Suprema Corte de Justicia del año 2013 demuestra que, en la Ciudad de Buenos Aires, los asesinatos ocurridos en ocasión de robo comprenden sólo a un 15% del total, mientras que los principal móviles de los homicidios dolosos son tipificados por la justicia como *discusiones, riñas, venganzas y conflictos intrafamiliares*, comprendiendo el 48% de los homicidios. Alguien en el aula sentencia al enterarse de esto: “*pero profe, entonces no es que nos están matando los chorros... ¡nos estamos matando entre nosotros!*”. En este punto me veo obligado a aclarar –tanto en el aula como en este escrito–, desde luego, sería ingenuo o malicioso negar la existencia de asesinatos ocurridos en ocasión de robo. Simplemente me parece importante remarcar que no suceden con la frecuencia que los medios de comunicación nos quieren hacer creer. “*¡Hay que meterlos a todos en cana y listo!*”, concluye otro estudiante. Llega el momento entonces de conversar un poco sobre la cárcel: les muestro que, según los datos de la Dirección Nacional de Política Criminal, entre 1996 y 2008 -únicos datos disponibles- los hechos delictuosos se incrementaron en el total del país en un 52,3%, mientras que la tasa de encarcelamiento aumentó un 92%. Este dato suscita nuevos interrogantes: “*¿Cómo dice profe? ¿Hay más gente presa que delincuentes? ¿O sea que por más que construyan más cárceles el delito va a seguir creciendo?*”. En este punto es necesario aclarar que, según datos del *Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena* correspondientes al año 2012, sólo el 48% del total de detenidos en nuestro país ha sido condenado, mientras que el 50% se encuentra procesado. Esto significa que aún no ha sido comprobada la culpabilidad o inocencia de la mitad de las personas detenidas en nuestro país. Por otro lado, según esos mismos datos, el 39% de los presos estaba desocupado al momento de ser detenido y el 43% no tenía ningún oficio ni profesión. Desde luego, las cárceles argentinas, al igual que las del resto del mundo, están pobladas casi exclusivamente por pobres. Alguien cuenta que leyó también que “*la mayoría de los presos vuelve a delinquir cuando salen el libertad*”. Otro estudiante acota: “*Y, claro profe, con las cosas que les hacen a los presos en las cárceles no creo que salgan de ahí con ganas de portarse mejor*”. Nos

cuenta que un familiar trabaja en el servicio penitenciario de la provincia de Buenos Aires y relata algunas de las múltiples formas de tortura que tienen lugar en ese ámbito. Luego sintetiza su idea con una afirmación: *“Todos salen de ahí mucho peor que como entraron, mucho más llenos de odio”*. Alguien más pregunta entonces: *“¿Por qué en lugar de eso no les enseñan a trabajar para que cuando salgan no vuelvan a robar?”*. Respondo entonces que aunque nuestra constitución establece en su artículo 18 que *“las cárceles de la Nación serán sanas y limpias, para seguridad y no para castigo de los reos detenidos en ellas”*, esto nunca fue así.

### **Hay que meter presos a todos los pibes chorros, porque esos sí que te matan por dos mangos.**

Llega entonces el momento de detenernos a analizar la problemática del delito juvenil. En este punto, acordamos que los medios de comunicación han instalado la idea de que *“los menores de edad son quienes más delitos y homicidios cometen porque son inimputables y por tanto, es menester bajar la edad de imputabilidad para que puedan ser juzgados y encarcelados como adultos”*. Esta idea se encuentra, por lo general, muy fuertemente arraigada entre mis estudiantes. Comenzamos entonces analizando datos de la Dirección Nacional de Política Criminal que abarcan el periodo comprendido entre 2002 y 2008 en la Ciudad de Buenos Aires – nuevamente, los únicos disponibles-. De allí se desprende que las personas menores de edad imputadas por el delito de homicidio constituyen porcentajes mínimos que oscilan entre 0 y 7.5% del total. Sin embargo, la supuesta *brutalidad y desprecio por la vida* de los menores de edad que cometen delitos es uno de los argumentos más comunes para insistir en la idea de que es necesario bajar la edad de punibilidad. Es precisamente esa presión social la que de alguna manera encuentra su correlato en el hecho de que, según el Consejo de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires, en ese mismo período, las detenciones policiales de niños, niñas y adolescentes se hayan triplicado. Nuevamente, es necesario aclarar que la sociología del sistema penal no niega bajo ningún punto de vista la comisión de delitos por parte de jóvenes menores de edad, simplemente procura indicar con mayor precisión su magnitud, cuestionando de este modo aquello que los medios de comunicación han instalado como un *fenómeno generalizado que requiere de una respuesta firme por parte del Estado*. También les explico, en esta instancia, que la asociación lineal entre juventud y delito no es nueva, en tanto marca prácticamente toda la historia de nuestro país. Luego, para tratar de comprender un poco mejor qué es lo que pasa por la cabeza de esos *pibes chorros* que existen y cometen delitos de todo tipo, analizamos un video de la murga uruguaya *Agarrate Catalina* titulado *“La Violencia”*. Allí, con un lenguaje tan violento y crudo como la realidad, los murgueros encarnan a un niño marginado –los medios de comunicación dirían *“un delincuente menor de*

*edad*”- que escupe su bronca y resentimiento con frases tales como: “*Vengo de la cabeza, soy de una banda descontrolada / Hoy no me cabe nada, vas a correr porque sos cagón/ Son todos unos putos, unos amargos, unos buchones / Lllaman a los botones, vinieron todos se quedan dos / Voy a salir de caño, ya estoy re duro estoy re pasado / Como ya estoy jugado me chupa un huevo matarte o no / Yo soy el error de la sociedad / Soy el plan perfecto que ha salido mal / Vengo del basurero que este sistema dejó al costado / Las leyes del mercado me convirtieron en funcional / Soy un montón de mierda brotando de las alcantarillas / Soy una pesadilla de la que no vas a despertar / Vos me desprecias, vos me buchoneas / Pero fisurado me necesitas / Soy parte de un negocio que nadie puso y que todos usan / En la ruleta rusa yo soy la bala que te tocó / Cargo con un linaje acumulativo de misiadura / Y un alma que supura veneno de otra generación*”. Nuevamente, al terminar el video el silencio es abrumador. Cerramos la clase preguntándonos qué hubiera sido de ese pibe si la misma sociedad que hoy pide la cárcel para los *menores* hubiera decidido ponerse de acuerdo para garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos de todos los *niños* a la vivienda, la alimentación, la salud, la educación y a crecer en un ambiente sano.

### **La compleja relación entre jóvenes y fuerzas de seguridad: El caso de Luciano Arruga.**

Una vez que hemos transitado todo este recorrido, comenzamos a preguntarnos por el rol de las fuerzas de seguridad en todo este lío. Abro el debate preguntándoles qué piensan o saben sobre la policía. Las respuestas son diversas. Algunos piensan que son quienes nos cuidan. Otros opinan que si bien es cierto que deberían cuidarnos, en general no lo hacen. Alguien comparte una anéctoda “*Yo vi la otra vez cómo le robaban a una señora y el policía, que estaba boludeando con el celular, no hizo nada. Le fuimos a pedir que vaya a buscar al ladrón y nos dijo que es al pedo, que igual no podía hacer nada*”. Varios se refieren a casos públicos de corrupción policial en la que los efectivos se encuentran involucrados en delitos tales como la trata de personas y el narcotráfico. Les pregunto entonces qué me dirían si les cuento que, en la Provincia de Buenos Aires la policía obliga a pibes pobres a robar para ellos. Contrariando mis expectativas, el dato no los sorprende en absoluto. “*¿Y si les cuento que luego, cuando no les sirven más los matan disfrazando esos asesinatos de enfrentamientos?*”. Alguien dictamina: “*¡es lo mismo que hacían en la dictadura!*”.

Llega el momento entonces de sumergirnos en la historia de un pibe de su edad que no quiso robar para la policía y por eso estuvo desaparecido durante casi seis años, hasta que fue encontrado como un *NN* en el cementerio de Chacarita. Les muestro su foto y un video que narra el caso y en el que se explica que, según lo determinado por la autopsia, Luciano Arruga murió atropellado por un

automóvil cuando intentaba cruzar la avenida General Paz, descalzo y con los ojos vendados, luego de haber sido torturado por la policía. Alguien, indignado, grita: “¡Lo quisieron hacer pasar como un accidente!”. Les comento que hace algunos años un grupo de estudiantes escribió y grabó una canción dedicada a Luciano en el marco de un trabajo práctico para esta materia. Un pibe me cuenta que una banda que se llama *Salta la Banca* le dedicó un disco entero. Enseguida comparte con nosotros una de las canciones del disco conectando su celular a los parlantes de la computadora y todos escuchamos con atención. Les cuento también que esta es una práctica habitual de la policía bonaerense, que hay muchos otros casos como el de Luciano Arruga, de los que no nos enteramos. Agregó que la historia de este pibe se hizo conocida en virtud de la incansable militancia de su familia, especialmente de su hermana, Vanesa Orieta, quien fue alguna vez estudiante de sociología de la UBA al igual que yo. Allí encontró el respaldo y el apoyo de muchas de las organizaciones políticas que forman parte del Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales. Nos preguntamos entonces por qué será que la gente piensa que con más cárceles como las que tenemos y con más policías como éstos podría llegar a resolverse algún día el problema de la inseguridad. La respuesta es unánime: los medios de comunicación son responsables porque no cuentan la verdad.

### **Violencia de género y femicidios.**

Les pregunto a mis estudiantes varones si alguna vez tuvieron miedo de sufrir una violación por parte de un desconocido. Se ríen y me responden que no, Cuando se lo pregunto a las chicas, la mayoría responde que sí, que muchas veces sienten ese miedo cuando caminan solas por las calles, especialmente de noche. Acordamos que es para ellas un *riesgo real* y que el tema podría ser considerado sin dudas como otra dimensión del fenómeno de la inseguridad. Agregó entonces que en muchos casos, la violencia hacia las mujeres no proviene de un desconocido, sino de alguien muy cercano. Les cuento que, tal como les sucede lamentablemente a muchas mujeres, podrían algún día enamorarse de un hombre que no las ve como una persona, libre con capacidad de decidir y con ganas de crecer, sino como un objeto de su propiedad. Alguien pregunta: “¿Qué tiene eso que ver con la inseguridad?” Respondo que ese hombre podría, por ejemplo, prohibirles que abran una cuenta en Facebook, no permitirles salir con sus amigas, decidir sobre la ropa que usan y controlarlas permanentemente. Luego podría tratarlas mal, denigrarlas, decirles que no sirven para nada, que no saben cuidarse y hasta levantarles la voz. Y más adelante, podría darles una bofetada si deciden plantarse y contradecirlo. Y que esa bofetada podría, con el tiempo, transformarse en una golpiza, y que luego las golpizas podrían volverse una práctica habitual. Y que tal vez, si alguna vez se cansaran de vivir en ese infierno y decidieran dejarlo, podría aparecer un día y asesinarlas, aún

cuando ellas hubieran realizado una denuncia en la policía y hubieran obtenido por parte de la justicia una *restricción perimetral*. Les explico entonces que esa es la historia detrás de muchos *femicidios* y comparto con ellos algunos datos sobre violencia de género contruidos por la Casa del Encuentro. Allí analizamos distintos datos estadísticos, tales como el número creciente de femicidios durante los últimos años –que supera ampliamente la cantidad de asesinatos en ocasión de robo- y la relación del homicida con la víctima. De allí se desprende que el 80% de las mujeres asesinadas tenían un vínculo con el femicida. Aún más: en el 56% de los casos el homicida es su pareja o ex pareja. Acordamos que, en virtud de la lucha de muchas organizaciones feministas, el tema se encuentra actualmente instalado en la agenda pública y en los medios de comunicación, aunque su presencia no sea tan importante como la de los robos y los asaltos.

### **La principal causa de muertes en nuestro país: nosotros mismos.**

La última etapa de la secuencia didáctica está dedicado a la principal causa de muertes en nuestro país: la *inseguridad vial*. Les demuestro que según los pocos datos disponibles del Sistema Nacional de Información Criminal, los asesinatos en ocasión de robo suceden en nuestro país con una frecuencia de aproximadamente 1,5 cada dos días en promedio. Sin embargo, las víctimas mortales en accidentes de tránsito ascienden, según la información brindada por la Asociación Civil Luchemos por la Vida, a más de 20 por día en promedio. Con este dato realmente logro sorprenderlos. Dedicamos un rato a preguntarnos por las causas de estas muertes. “¿será que la gente no sabe manejar?” “¿tendrá algo que ver el estado de las rutas?”. Advertimos que, según esos mismos datos, la mayor cantidad de muertes se concentra en los grandes centros urbanos. Les muestro entonces los resultados de una encuesta realizada por la misma asociación civil, en la que se consulta a los automovilistas por su comportamiento cuando manejan. De allí se desprenden algunos datos interesantes sobre nuestros niveles de agresividad al volante: el 70% reconoce que acelera cuando el semáforo se encuentra amarillo, el 53% asume que insulta a otros automovilistas, el 34% confiesa que “*olvida*” darle el paso al peatón en una senda peatonal o esquina sin semáforo, y el 29% reconoce que también “*olvida*” dar prioridad a los vehículos que vienen a su derecha en una intersección. Nos preguntamos entonces quiénes serán los verdaderos responsables de todas estas muertes: ¿Serán los automovilistas particulares? ¿Tal vez los colectiveros? ¿O los taxistas? ¿Serán los camioneros? ¿Acaso los motociclistas? ¿Los ciclistas? ¿O los peatones? La respuesta es unánime: “¡Todos somos responsables, profe!” Les pregunto entonces si han observado comportamientos irresponsables en el tránsito por parte de algunos de esos actores y la respuesta es, nuevamente, clara y contundente: “¡Obvio! Nosotros tampoco respetamos las normas de tráfico”.

Nos preguntamos entonces, finalmente, por qué será que los medios de comunicación nos taladran tanto la cabeza con los delitos interpersonales o contra la propiedad y no dedican el mismo tiempo a la violencia de género ni a generar conciencia vial. Entre todos concluimos que es mucho más fácil, no solamente para los medios de comunicación, sino para la sociedad en general, estigmatizar y culpabilizar por todas nuestras desgracias a un grupo social determinado –los pibes pobres a quienes se ha privado de prácticamente todos sus derechos- que asumir que la principal causa de muerte en el país somos todos nosotros. Cerramos el trimestre con una monografía individual en la que los estudiantes puedan elaborar una reflexión personal sobre el tema y una producción grupal que puede asumir el formato que ellos decidan: un video, una performance, una obra de teatro, una canción, una maqueta, un mural o lo que fuere. Año tras año, la calidad de los trabajos escritos y de las creaciones grupales de los pibes me sorprende. Entiendo entonces que todos aprendimos algo y me dejo invadir por la emoción que produce el advertir que ha sucedido algo realmente interesante y significativo en el aula. Lamentablemente, los murales que desde hace varios años los estudiantes venían pintando en contra de la violencia institucional en un espacio de la escuela asignado a ese fin por la conducción escolar, fueron borrados. Al momento de dar cierre a esta ponencia, no sabemos con certeza si se trató de un acto de censura del GCBA en virtud de su contenido, o de una práctica negligente de las autoridades de la escuela, que aparentemente habrían dado la orden de borrar los murales... *“Total después los pibes los vuelven a pintar... ¡y listo!”*. Tal es la forma en la que muchos directivos valoran las producciones de los estudiantes y el trabajo áulico en cuyo marco tuvieron lugar.

### **El trabajo articulado con docentes de otras materias.**

En el marco de conversaciones informales, de esas que tienen lugar en los pasillos de la escuela entre timbres, la profesora a cargo de la materia “Cultura y Medios de Comunicación” me cuenta que está trabajando con el mismo curso la problemática de la violencia institucional desde la perspectiva de la cobertura que le dan al tema los medios de comunicación. Me contó que en ese momento estaban analizando el caso del femicidio de Melina Romero y que pronto se dispondrían a ver el documental *“Rati Horror Show”* de Enrique Piñeyro, en el que se investiga el caso de Fernando Carrera, un hombre que estuvo preso durante varios años en el marco de una causa armada por la policía federal en la Ciudad de Buenos Aires. Fue entonces que acordamos una serie de instancias de trabajo articulado entre ambas materias que incluyeron, entre otras, varias clases en pareja pedagógica, una charla entre los estudiantes y el abogado de Lucas Cabello –quien fue herido por la policía en un caso de gatillo fácil-, un taller con investigadoras del Instituto de

Investigaciones Gino Germani y la planificación conjunta de un trabajo final en el que los estudiantes integraron los conocimientos producidos en el marco de nuestras materias. Este año más docentes se están sumando a la propuesta, de modo que la problemática de la violencia institucional será abordada desde otras materias también. La idea consiste en analizar el fenómeno desde diversas perspectivas disciplinares para poder abarcar parte de su complejidad. Para ello, la secuenciación y coordinación colectiva del trabajo áulico, los talleres, charlas, proyecciones, debates y demás actividades serán centrales.

### **A modo de cierre.**

A lo largo de este escrito fueron presentadas algunas de las dimensiones del trabajo docente que en mi opinión favorecen el despliegue de prácticas pedagógicas emancipatorias y luego se describió una secuencia didáctica en la que algunas de ellas se ponen en juego. Nada de lo que sucede en las aulas de Proyecto I del Lorca –así nos referimos a nuestra escuela- en relación a este tema sería posible sin la formación disciplinar y didáctica del docente a cargo del curso. En primer lugar, la secuencia comienza a tomar forma en función de una lectura del sistema penal en clave sociológica y una mirada crítica respecto del rol de los medios de comunicación en la construcción social del problema “*inseguridad*”. Al igual que las fuentes de datos trabajadas, esa mirada se construyó en el marco de mi formación como sociólogo. El sentido que asigno a la enseñanza de sociología en general y al abordaje de la violencia institucional en particular, se nutre de la sociología pero se relaciona, fundamentalmente, con un posicionamiento político claro en relación a las desigualdades e injusticias que produce y reproduce el orden social vigente, como así también de una apasionada vocación por transformarlo. La forma que asume finalmente la secuencia es producto de la reflexión permanente y sistemática sobre mis propias prácticas de la enseñanza, como así también sobre los innumerables abordajes didácticos a partir de los cuales podría trabajarse el tema. En ese marco el docente debe tomar decisiones. Al respecto, tengo claro que desde una perspectiva didáctica tradicional el tema debería haberse empezado a trabajar a partir de una definición de la violencia institucional para luego comenzar a trabajar sobre cada estudio de caso y sobre los datos estadísticos. De esa forma, la realidad que habitan los estudiantes no habría tenido lugar en todo el cuatrimestre. Me pregunto si hubiera sido posible abordar un fenómeno social tan complejo como la violencia institucional y la inseguridad sin tomar en cuenta todo aquello que los estudiantes saben sobre el tema en virtud de su contacto cotidiano con la problemática y, sobre todo, con la mirada que los medios de comunicación construyen alrededor de la problemática del delito. Sin dudas, el nivel de compromiso con las actividades propuestas se relaciona la propuesta, pero dudo que mis

estudiantes se hubieran apropiado de la misma en términos subjetivos si el clima de aula no fuera el apropiado. En general, no están acostumbrados a ser escuchados con atención y suelen afirmar que sus opiniones no le importan a nadie. Finalmente, espero que el trabajo articulado con docentes de otras materias enriquezca la experiencia, de forma tal que este año nuestros estudiantes puedan aprehender la complejidad que presentan las problemáticas de la inseguridad y la violencia institucional desde todas las perspectivas posibles.