

Debates de cátedra

“Docencia universitaria en contextos de encierro. La experiencia del Programa UBA XXII en el Complejo Penitenciario Federal de Ezeiza”

**Producción colectiva de docentes de la Carrera de
Trabajo Social - UBA coordinada por Natalia Lofiego
y Gisela Mastandrea, Coordinadoras del dictado de la Carrera
de Trabajo Social en UBA XXII***

Fecha de recepción:	25 de abril de 2019
Fecha de aceptación:	10 de mayo de 2019
Correspondencia a:	Gisela Mastandrea
Correo electrónico:	coordinacionts@sociales.uba.ar

*. Berenbaum Laura Psicología del desarrollo y la subjetividad; Castiglia Gabriela Taller I; Fernández Bouzo Soledad Metodología I; Gomez Blanco Fernanda Fundamentos e historia del trabajo social I y II; Hidalgo Cecilia Epistemología; Lemos Carmen Estado y Políticas Públicas; Lucuix Beatriz Estado y Políticas Públicas; Luxardo Natalia Metodología I; Madeira Sandra Taller I; Martinez de Ibarreta Mariano (+) Estado y Políticas Públicas; Melano Maria Cristina Fundamentos e historia del trabajo social I y II; Merlinsky Gabriela Metodología I Palleres Griselda Epistemología; Passarella Virginia Epistemología; Quiroga Paola Trabajo Social, procesos grupales e institucionales; Robles Claudio Trabajo Social, procesos grupales e institucionales; Rodríguez Mariela Psicología del desarrollo y la subjetividad; Samban Sara Psicología del desarrollo y la subjetividad; Staffolani Mariela Fundamentos e historia del trabajo social I y II; Stagnaro Adriana Epistemología; Tobías Melina Metodología I; Tozoroni Gabriela Estado y Políticas Públicas.

Resumen:

En este trabajo presentamos una experiencia de docencia universitaria en contexto de encierro; abordando el dictado de la carrera de Trabajo Social de la UBA en el Centro Universitario Ezeiza, ubicado en el Complejo Penitenciario Federal de Ezeiza, dependiente del Servicio Penitenciario Federal. Se trata de una elaboración colectiva, de la que han participado numerosas cátedras y docentes que hemos transitado esta experiencia.

Nuestro interés radica en describir algunos resultados preliminares que este proyecto produce a nivel institucional, en los estudiantes y en los/as docentes, en tanto sujetos del aprendizaje y trabajadores/as sociales.

Destacamos que estos proyectos surgen y se inscriben en el paradigma de la protección ampliada de derechos y así como los proyectos de ampliación de las ciudadanías, su desarrollo puede verse obstaculizado en el actual contexto socio-político argentino.

Palabras clave: Formación académica - contextos de encierro - inclusión social.

Summary

In this work we present a university teaching experience in a context of confinement; it is the dictation of the Social Work career of the UBA in the Ezeiza University Center, located in the Federal Penitentiary Complex of Ezeiza, under the Federal Penitentiary Service. This is a collective presentation, which has involved many chairs and teachers who have gone through this experience.

Our interest lies in describing some preliminary results that this project produces at institutional level, in the students and in the teachers, as subjects of learning and social workers.

We emphasize that these projects arise and are part of the paradigm of the expanded protection of rights and, as well as the projects for the extension of citizenship, their development may be hampered in the current socio-political context in Argentina.

Key words: Academic formation - contexts of confinement - social inclusion.

Primeras reflexiones sobre la experiencia de la Carrera de Trabajo Social UBA en el Centro Universitario de Ezeiza- varones

La Carrera de Trabajo Social comienza a dictarse en el Complejo Penitenciario Federal N° 1 (CPF1) de varones de Ezeiza en el año 2013, en el marco del Programa UBA XXII. El mismo depende de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires y tiene por finalidad garantizar el acceso a la formación universitaria curricular y extra curricular de personas que se encuentran privadas de su libertad ambulatoria. A diferencia de otras experiencias, UBA XXII dicta carreras y cursos de forma presencial y lo hace en establecimientos pertenecientes al Servicio Penitencia-

rio Federal. Se desarrolló inicialmente en la cárcel de Devoto, cuyo centro universitario lleva ya 30 años en funcionamiento. Desde nuestra Carrera se decidió realizar un acercamiento al CPF1 donde no existía la posibilidad de cursar ninguna carrera universitaria; solo se dictaba el CBC y algunos cursos extracurriculares. Los estudiantes venían atravesando un proceso de organización y reclamo del derecho a la educación universitaria que comenzaba a concretarse con la construcción del Centro Universitario de Ezeiza. En este contexto la llegada de nuestra carrera generó grandes expectativas y acompañó la canalización de esta histórica demanda. A fines de 2012 se realizaron una serie de encuentros de información e intercambio con estudiantes y docentes, en los que se compartieron experiencias y contenidos generales acerca de la carrera y en el 1° cuatrimestre de

2013 -a la vez que se inauguraba el edificio del Centro Universitario de Ezeiza (CUE)- se comenzaron a dictar las primeras materias de la carrera. Desde entonces hasta la actualidad se han dictado 38 materias y 12 de ellas se han dictado en dos ocasiones.

El inicio de la carrera de Trabajo Social en la cárcel fue posible en un contexto político en el que se venían impulsando medidas de defensa y promoción de los derechos humanos también en este ámbito, que generaron difíciles tensiones con la lógica penitenciaria. Por ejemplo: se ordenó que los abogados contratados por el SPF no intervinieran en la defensa de penitenciarios acusados por torturas y malos tratos; se dispuso que los presos por delitos de lesa humanidad fueran trasladados a pabellones de presos comunes; se abrieron mesas de diálogo con familiares de detenidos y organismos de la sociedad civil; se habilitó la formación de un sindicato de presos; se permitió el ingreso de organismos de control (Procuración).¹ A partir de cambios en la dirección del SPF y del inicio de la actual gestión de gobierno nacional, sostener estos espacios de promoción de derechos, de los que nuestra tarea de formación forma parte, se ha convertido en un desafío cotidiano que involucra aspectos institucionales, organizativos, económicos, ideológicos y pedagógicos.

La educación dentro de un establecimiento penitenciario es uno de los escenarios más complejos en el campo de la enseñanza. Las características institucionales y las particularidades de su alumnado definen una situación surcada por múltiples variables que nos llevan a reflexionar sobre nuestras representaciones y efectos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente en contextos de encierro.

Abordaremos estas singularidades teniendo en cuenta tres ejes: el sujeto pedagógico, la interpelación del rol docente, y las estrategias y desafíos de la tarea docente.

Acerca del sujeto pedagógico

Al referirnos al concepto de sujeto pedagógico, aludimos a un constructo que incluye a la relación educando-educador, mediada por contenidos; por ende incluimos en esta definición “al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las

situaciones educativas” (Puiggros, 2006: 30). Por ello, hablar de los internos de la institución carcelaria en que desarrollamos nuestra actividad docente es también referirnos a nosotros/as como docentes de la Carrera de Trabajo Social y como trabajadores/as sociales.

En nuestras prácticas cotidianas como trabajadores/as sociales, muchas veces nos encontramos con situaciones en donde la categoría de vulnerabilidad nos interpela en cada intervención. Se trata de grupos que pertenecen a generaciones que han sido excluidas, postergadas y que no sólo portan la insatisfacción ante la ausencia de recursos materiales, sino también la carga estigmatizante de dar visibilidad a ciertos padecimientos para ser beneficiarios de la intervención estatal a través de las políticas públicas.

Muchos de nuestros estudiantes en situación de encierro nos relatan hechos que dialogan con esta categoría, pero que además la reactualizan a partir de su detención cuando no solo refieren a intervenciones inoportunas, sobreactuadas, estigmatizadoras, sino a que éstas producen iatrogenia, deterioro psico-social y maltrato; es decir reproducen y cristalizan la situación de vulnerabilidad. Para el interno, la intimidad es prácticamente nula, las actividades son generalmente colectivas y obedecen a rutinas programadas que masifican a los individuos, siendo objetos de sometimiento y humillación. Los estudiantes sufren las limitaciones estructurales propias del aislamiento, como la imposibilidad de hacer búsquedas en la web, de usar una computadora para redactar sus trabajos, de contar con fotocopias; en definitiva, la limitación de estar en una condición de privación de libertad.

Además, es sabido que cuando a una persona se le quita valor social, se la convence de que “no sirve”, “no vale”, “no es nadie” se enuncia una profecía que finalmente se cumple (Lamnek, 2013: 18-19).

Desde este marco podemos observar que buena parte de los internos -hombres de entre 25 y 52 años- ha transitado gran parte de su vida en contextos de exclusión, donde se vio fallida su inscripción social como sujetos de derecho. Es frecuente en sus relatos encontrarnos con padecimientos que encarnan la cuestión social estructural, desde la singularidad de situaciones tales como consumo problemático de drogas, dificultades para acceder y permanecer en instituciones formales, y

1. <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/227258-64691-2013-08-21.html>

un vínculo de tensión con las fuerzas de seguridad, que -desde discursos criminológicos clásicos- los presenta como asociales, problemáticos, de rasgos psicopáticos, tipificándolos como una población homogénea. Los medios, la sociedad y la justicia los han condenado por comportarse "de modo desviado". Pero toda persona puede, en condiciones especiales, presentar conductas fuera de lo establecido por las normas (Lamnek, 2013: 18-19). Quienes son juzgados por ello son "los bárbaros" de la sociedad actual y tal como indica Levi Strauss, bárbaro es aquel a quien otro califica como tal (Bitterli, 1981: 446)

Al hacer referencia a la "población carcelaria" evocamos más que realidades, a fantasmas -ligados a situaciones emocionales-, imágenes transmitidas por los medios, la publicidad, la prensa amarilla, las prédicas de comunicadores. Éstas, eufemísticamente señalan lo que "la gente" piensa, cree, demanda, construyendo opinión pública en función de intereses económicos o políticos, y actuando entonces sobre las representaciones de "sentido común"

En consonancia con lo descripto, partimos de una concepción del sujeto en tanto producido y productor, instituido e instituyente, sujeto de la praxis, la necesidad y el vínculo; sujeto del aprendizaje, entendido éste como la apropiación instrumental de la realidad para transformarla (Pichon-Riviere, 1985)

Sin desconocer los múltiples condicionamientos que operan en la producción de la subjetividad, acentuamos el valor transformador de un sujeto responsable y autónomo, también hacedor de su historia. Esta cuestión adquiere una especial significación en un contexto de privación de la libertad, puesto que obliga a redefinir esa cualidad humana, problematizándola desde perspectivas más totalizadoras.

Una de las cuestiones que interpela esta experiencia -de manera más silenciosa o abrumadora- es la condición de los estudiantes en tanto personas imputadas y/o condenadas por la comisión de delitos. El deseo de saber qué situación los condujo a su detención puede conformar un obstáculo epistemofílico que perturba el desempeño del rol docente, si se antepone prejuiciosamente a la condición de sujeto del aprendizaje. Por tal razón algunos/as docentes estiman que no saber resulta importante para no juzgarlos, estableciendo la relación vincular a partir del rol por el que están participando en esa particular dinámica generada, el de estudiantes en una clase.

Este tema se encuentra íntimamente vinculado con aspectos indisociables de nuestra profesión que están referidos a los principios éticos fundacionales de nuestra disciplina: la oportunidad para el cambio; perfectibilidad humana; aceptación; no enjuiciamiento, entre otros. Si a ello le sumamos que los derechos humanos, la justicia social y los valores democráticos conforman presupuestos ético-políticos del Trabajo Social, la supuesta comisión de delitos comunes no debería perturbar el ejercicio de la tarea formativa.

Parafraseando a Carballeda (2011), se trata de sujetos inesperados para las instituciones y la intervención, especialmente ante la falta de dispositivos, formas o modelos de intervención que se adapten a estas nuevas circunstancias. Esta ausencia de actores "esperados" perturba el abordaje institucional, individual y comunitario y marca la necesidad de elaborar nuevas categorías de análisis (2011: 163). Cuando ése o esos sujetos no encajan con nuestras representaciones del concepto (en este caso estudiantes), es entonces cuando se hace menester habilitar-nos para la reflexión, la duda, la incerteza; pensar desde parámetros que incluyan lo diverso, lo múltiple, lo heterogéneo.

Otra cuestión que nos interroga es la pregunta en torno de por qué estas personas están allí estudiando; sus expectativas frente a la elección de la carrera; la supuesta convicción acerca de su elección vocacional. Tales cuestiones llevan a interrogarnos ante cierta sobre-exigencia que parece pesar sobre este tipo de estudiantes, cuestiones que bien pueden asemejarse al resto del colectivo estudiantil y en cambio suelen pasar allí más desapercibidas. Las razones por las cuales se "elige" una profesión obedecen a una amplia variedad de factores, razón por la cual no debería llamar nuestra atención que algunos estudiantes estén allí "simplemente" para ocupar productivamente su tiempo libre. Las vocaciones se encuentran también multideterminadas y son construcciones sociales que llevan a pensarlas en tanto búsqueda y no como llamado (Rascovan, 2005). En tanto, no debe pasar por alto que ya son cuatro los internos que al egresar en libertad han dado continuidad a la carrera.

Interpelaciones del rol docente

Como trabajadores/as sociales y docentes universitarios, esta experiencia pedagógica en un contexto de encierro se vuelve inédita en nuestro ejercicio profesional. De ello deriva la necesidad -imperiosa por la fuerza con

que se impone- de repensar el ejercicio docente; de allí la idea de interpelación, en tanto acción que compele a dar o darse explicaciones sobre algo. Y en ese sentido se trata de una experiencia que nos interroga, nos moviliza y nos transforma.

Si el abordaje de un objeto de conocimiento plantea al sujeto la elaboración de sus miedos y ansiedades, no menos cierto es que esta exigencia alcanza también al docente. Una suma de desconocimientos se impone a quien pretende enseñar (Freire, 2010) que incluyen el contexto particular del CUE, su ubicación espacial dentro del Complejo Penitenciario, características edilicias, accesibilidad, privacidad e intimidad para el desarrollo de las clases, funcionamiento del CUE, cuerpo directivo y administrativo, modalidad de “bajada” de los estudiantes desde los módulos hasta el CUE. Estas circunstancias imponen el desarrollo -no siempre y necesariamente preexistente- de una actitud flexible, adaptativa y de búsqueda de acuerdos y consensos, tanto con estudiantes como con responsables a cargo del CUE.

También los/as docentes somos objeto de actos de violencia simbólica, tales como ser despojados/as de los puentes con nuestro mundo diario -cuando debemos dejar el celular al ingreso, por ejemplo-, que hacen de estas primeras inserciones en la institución verdaderos cimbronazos del habitus docente.

El particular contexto donde se desarrolla la práctica docente exige la construcción de modalidades flexibles de enseñanza-aprendizaje, que partiendo de una actitud empática y continente con los estudiantes -actitud necesaria para todo proceso de aprendizaje-, contribuya hacia mayores niveles de rigurosidad académica. Es verdad que se trata de presupuestos generales de toda actividad docente, pero nunca antes tal vez se hayan percibido como tan necesarias y requeridas estas aptitudes por parte de estos estudiantes.

Si bien la expectativa inicial ha sido la de replicar la misma propuesta pedagógica y el mismo cronograma que el desarrollado en el ámbito extramuros, lo cierto es que algunas limitaciones del contexto no lo hacen enteramente posible, pudiendo citarse entre ellas: la reducción de las bandas horarias de cuatro a tres horas; los internos-estudiantes demoran en ocasiones en “bajar” desde sus módulos en razón de requisas u otros argumentos; fijar y cumplir el encuadre se vuelve más dificultoso ya que se presentan demoras e interrupciones; la participación personal es más activa y en ocasiones también

más dispersa o con menores niveles de pertinencia. No obstante, el tamaño pequeño del grupo (de entre 10 y 20 estudiantes) puede contribuir al desarrollo de estrategias pedagógicas variadas, favoreciendo de manera más directa y personalizada la comprensión de ciertos temas. Centrarse en la tarea en este contexto resulta más dificultoso, siendo necesario comprender que el aula en esta experiencia se convierte en el lugar emblemático de ruptura de lo cotidiano, pesando sobre ella numerosas expectativas más allá del propósito académico: es el lugar de encuentro, de distensión, de confianza, que instituye otra lógica a la alienación dominante de la organización institucional.

En tanto docentes nos interpela la necesidad de establecer límites claros en cuanto a las exigencias académicas, lo que requiere: cumplimiento de la asistencia; rigurosidad conceptual tanto en la expresión oral como escrita y cumplimiento de los requisitos de aprobación. Ello supone el mismo programa y sus contenidos; los mismos trabajos prácticos e idénticas instancias de evaluación.

Partimos de la convicción de que la vida cotidiana de estos estudiantes está fuertemente atravesada por la singular experiencia de encierro, pero que ello no puede constituir el eje para el abordaje de la tarea. Por tal razón, propiciamos la reflexión teórica de un amplio número de experiencias cotidianas planteadas por los estudiantes, procurando alcanzar una comprensión conceptual que propicie la elucidación de esas experiencias, y de ser posible, el delineamiento de estrategias que posibiliten su resolución. Se trata de una tarea que requiere el sostenimiento del encuadre, el establecimiento claro de objetivos y la evitación de debates anecdóticos que se agotan en el sentido común.

La continua convocatoria a dialogar acerca de las situaciones cotidianas de los internos -condiciones dentro del penal; relación con el personal penitenciario; traslados; informes; encuentro con sus abogados; trato que reciben sus visitas, entre otros- da cuenta de la necesidad de algunos estudiantes de compartirlas con los/as docentes. “Traer la cárcel a la clase” -expresión de queja utilizada por un estudiante- convoca a una tensión que el/la docente enfrenta, con la necesidad de tomar una posición ante estas situaciones. Se trata de un punto conflictivo puesto que nos remite a nuestra condición de docentes, trabajadores de la salud y sobre todo, sujetos. Estimamos necesario ante estas situaciones brindar un espacio de escucha atenta, dentro de las posibilidades del encuadre de la clase, enmarcar y re-encauzar los

emergentes relativos a la subjetividad de los estudiantes, tener en cuenta también nuestras propias posibilidades y limitaciones frente a estos planteos, sin perder de vista para qué estamos ahí y qué podemos hacer y evitando perderse en torbellinos emocionales que pueden resultar desestructurantes de la propuesta pedagógica.

Es de destacar que aún en el marco de un espacio físico que no permite obviar el "encierro", en el momento de la clase se logra poner en suspenso las alambradas y la vigilancia y se alcanza un muy alto grado de atención de los estudiantes. En ocasiones, la presencia de los guardias observando la clase desde la ventana del aula, resultó amedrentadora para algunos de los estudiantes. Algunos obstáculos que estimamos pueden interferir en el desempeño de la tarea docente son: trayectorias educativas muy heterogéneas, lo que implica diferencias sustanciales en la lecto-escritura; dificultad de articulación: entre los diversos textos y entre la teoría y la práctica; dificultad para el trabajo grupal extra áulico sin un docente a cargo; imposibilidad de realizar observaciones o entrevistas extramuros; la oferta académica de materias resulta más acotada y se organiza en función de las posibilidades disponibles; los estudiantes cursan más de una carrera, con las consiguientes inasistencias y en ocasiones abandono de la cursada.

Estrategias, resultados y desafíos futuros

El desafío de nuestra tarea pedagógica es construir un pensamiento situacional que nos convoque a habitar una situación, que en muchos casos es un límite para nuestra subjetividad. Pensarnos y pensar en la producción de conocimiento nos obliga a transformarnos, creando nuevas significaciones y nuevos interrogantes. Al decir de Paulo Freire el conocimiento no se transmite, se está construyendo; el acto educativo no consiste en una simple transmisión de conocimientos, es el goce de la construcción de un mundo común. Los internos "producen", y "nos producen", rompen las certezas de la vida académica, estimulan nuestra producción, nuestra creatividad, nuestra vocación docente e investigativa. Desde la experiencia realizada, afirmamos que nuestra tarea pedagógica enriquece la construcción del lazo social; recuperando, desde la reflexividad y el intercambio -que posibilitan los textos y las experiencias previas-, la condición de sujeto histórico social. Y facilita vivir al conocimiento como acontecimiento, desplegar lo que está plegado, silenciado; recuperando la palabra, no des-

de el estigma, sino desde la construcción de nuevos saberes individuales y colectivos.

Esta cuestión nos interroga como docentes y trabajadores/as sociales acerca de nuestra intencionalidad transformadora, de la indisoluble fusión entre saber y poder, y fundamentalmente afirma nuestra convicción sobre la recuperación del carácter político del conocimiento, en donde la ruptura de los saberes hegemónicos se presenta, por qué no, como una forma de resistencia.

Las dificultades observadas en el desarrollo de esta experiencia se sitúan alrededor de: falta de tiempo para estudiar; entorno adverso para los estudiantes y docentes; problemas con el servicio penitenciario: carácter intempestivo y aleatorio de las requisas, que impiden llegar a la clase o hacerlo en horario; destrozos de materiales y libros; ausencia de espacios de estudio fuera del horario de cursada; prohibición de acceso a internet, limitaciones en los procesos de integración conceptual/teórica y práctica, complejizadas por la condición de encierro.

Rescatamos como aspectos positivos, entre otros: el orgullo evidenciado por los estudiantes ante un logro educativo (un parcial aprobado, una buena calificación, una materia promocionada) y su consecuente efecto en la autoestima; reconocimiento y valorización de otro (compañero) ante el desempeño favorable; cuidado de los estudiantes del espacio áulico hasta en los mínimos detalles; entusiasmo, involucramiento y entrega; los estudiantes cursan las mismas materias teóricas y cuentan con la lectura de textos en común. Todo ello confronta al Servicio Penitenciario, que no puede obstruir lo que simbólicamente otorga a los internos acceso a un espacio acreditado por la UBA.

Algunas de las estrategias pedagógicas que hemos implementado se orientan a: garantizar contenidos mínimos para apropiarse de la asignatura; adaptar el programa y el desarrollo de las clases atendiendo a la coyuntura; adoptar un criterio selectivo respecto de los contenidos, como herramientas indispensables para aprendizajes futuros; trabajar con la estructura de exposición y trabajos prácticos integradores; flexibilidad en las consignas de trabajo; adaptación de la planificación, acotando algunas consignas grupales, priorizando el trabajo en aula.

El dispositivo pedagógico que utilizamos estuvo fundamentalmente orientado al acompañamiento en el proceso de teorización. Los resultados obtenidos fueron altamente satisfactorios con producciones personales e

interpelaciones teóricas significativas. Asimismo el carácter altamente teórico-conceptual de algunas asignaturas generó la reflexión en los propios equipos docentes -que en algunos casos dictábamos clases de manera rotativa- permitiéndonos una mirada renovada sobre aspectos fundamentales del dictado, válidos también en el contexto de la sede central de la Facultad.

El intercambio con los alumnos nos permitió establecer un contrato educativo de alta responsabilidad para ambas partes, observándose un muy alto nivel de participación. El resultado es muy positivo, con demandas y dificultades en la comprensión de textos no distintivas de las cursadas en la sede de la Facultad, lo que hace necesario revisar perspectivas que subrepticamente pueden basarse en criterios condescendientes con este tipo especial de alumnado.

En cuanto a los desafíos futuros, estimamos necesario: articular la propuesta en aula con otros dispositivos de apoyo a la formación académica como la apertura de talleres de lecto-escritura y técnicas de estudio, tutorías; ampliar el horario de cursada considerando las limitaciones enunciadas; integrar los contenidos de diversas asignaturas; re-estructurar los programas y cronogramas de acuerdo a las coyunturas. A nivel institucional se hace necesario instalar en los responsables del CUE por parte del SPF la importancia que tiene la asistencia de los alumnos en el horario pautado, haciendo los reclamos correspondientes. Esto también mejorará las posibilidades de los alumnos a la hora de apropiarse de los conceptos trabajados en clase.

A modo de cierre

Al recapitular la experiencia educativa - pedagógica en condiciones de encierro nos posicionamos en los estadios de una política pública, específicamente en el momento de los “resultados en la vida real” (Kelman, 1992: 4)

Enseñar y aprender entre libros y rejas requiere de la implementación de estrategias, que implican ser pensadas y repensadas de manera permanente. Entre ellas destacamos la flexibilidad en las modalidades de trabajo y evaluación, la adecuación de contenidos y de la bibliografía a partir de la dinámica institucional y la revisión permanente de la planificación.

La complejidad de ejercer en una institución -universidad- “operando desde” otra institución -la carcelaria- nos permitió identificar el entrecruzamiento institucional prisión-universidad como uno de los componentes del entramado que no puede escindirse de la segunda de las dimensiones: el sujeto del aprendizaje, la composición de nuestros nuevos alumnos.

Pensamos el espacio educativo UBA XXII como aquel que valoriza a las personas como sujetos de derecho y promueve su autoestima, reduciendo su vulnerabilidad y mejorando su posición a nivel psicológico y social. El espacio educativo -en cualquier ámbito en que se desarrolle-, resulta fundamental en la formación de sujetos, pudiendo plantear puntos de ruptura con respecto a los otros dispositivos, brindando la posibilidad de abrir un espacio con reglas de juego propias que permita la construcción de nuevas formas de subjetivación.

Las cárceles, en tanto, aparecen como exponente visible de los fracasos, entre otros, de la educación y se constituyen, paradójicamente, en una forma de enfrentarlos. El contexto de encierro aparece entonces para los estudiantes como “límite” y como “posibilidad”.

Somos concientes acerca de los riesgos del actual contexto socio-político argentino en tanto obstáculo para el desarrollo de proyectos enmarcados en la ampliación de las ciudadanía, en los que se inscribe la experiencia del CUE. En tal sentido comprendemos que las instituciones firmantes del convenio que posibilitó su puesta en práctica deberán asegurar la continuidad del proyecto, garantizando el dictado de materias, el acceso y permanencia de los estudiantes en el centro universitario. Estimamos que el paradigma de protección ampliada (Mazzola, 2013) predominante en el período en que surge este proyecto atraviesa un serio retroceso hacia formas restringidas de protección que amenazan su afirmación y profundización.

En tanto, sostenemos que proyectos como el CUE se inscriben en los principios de justicia social; defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los derechos humanos y sociales; la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad, que recoge nuestra Ley Federal de Trabajo Social y en esa fundamentación deben hallarse las razones para su defensa y continuidad.

Bibliografía

- Bitterli, U. (1981). *Los salvajes y los civilizados*. El encuentro de Europa y Ultramar. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carballeda, A. (2011). "Algunos cambios en la esfera de la familia. Una mirada desde la intervención en lo social". En ELÍAS, María Felicitas (comp.) *Nuevas formas familiares. Modelos, prácticas, registros*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Kelman, S. (1992). *La política pública en el Estado moderno*. Buenos Aires: Grupo Editorial Latinoamericano.
- Lamnek, S. (2013). *Teorías de la criminalidad*. México: Siglo XXI Editores.
- Mazzola, R. (2013). Nuevo paradigma: *La Asignación Universal por Hijo en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Pichon rivière, E. (1985). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Edit. Nueva Visión.
- Puiggros, A. (2006). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo (1995-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Rascován, S. (2005). *Orientación vocacional. Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós.