

Experiencia pedagógica en Martirené: recuerdos para configurar una historia de la educación social en Uruguay

Diego Silva Balerio y Paola Pastore. *Educadores sociales*¹

1

“El recuerdo funda la cadena de la tradición que se retransmite de generación en generación.”

Walter Benjamin

Resumen

Este artículo presenta trazos de un proceso de investigación que está aconteciendo sobre experiencias educativas que son antecedentes históricos relevantes para la educación social en nuestro país. Estamos estudiando la experiencia educativa de la Escuela Martirené desarrollada entre los años 1969 y 1976 en el marco del Consejo del Niño. En este artículo presentamos algunas líneas que fundamentan la necesidad de realizar investigación que permita sistematizar experiencias históricas para dialogar con los discursos y prácticas educativas actuales.

Palabras clave: historia; pedagogía social; adolescentes

Abstract

This article designs the outlines of an investigation process that is currently taking part about educational experiences that are historical relevant precedents for the social education in our country. We are studying the educational experience of the Martirené School developed between 1969 and 1976 under the Child Council framework. Through this article we would like to present some of the ideas that support the need of an investigation in this matter. An historical experience systematization will allow us to enrich the current educational speech and dialogue.

Key words: history; social pedagogy; adolescent or youth.

1 Y profesores en la carrera de educación social en Montevideo. Coordinadores del Grupo de investigación sobre Experiencias e historia de la educación social en el Uruguay. Consejo de Formación en Educación. Para contactar: diegosilvabalerio@gmail.com y lolapastore@gmail.com



PRESENTACIÓN

Este artículo propone mirar una experiencia significativa para la tradición fundante de la educación social en el Uruguay. Se trata de un internado para adolescentes “abandonados y delincuentes”, uno de esos espacios institucionales creados para gobernar adolescente que no fueron normalizados por la escuela y la familia. La relevancia histórica de Martirené es que va a instalar una propuesta educativa con participación protagónica de los adolescentes en tiempos donde para ellos sólo se ofrecía represión, para obtener una sumisa y subordinada integración social.

Este artículo es un primer avance de una investigación que está en curso, la producción que presentamos para este número de la RES, dedicado a la historia de la educación social, es la presentación pública de un trabajo en construcción. Por tanto, esta producción tiene un carácter fundamentalmente descriptivo de una perspectiva sobre la experiencia pedagógica de Martirené.

POR QUÉ UN PROYECTO SOBRE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Identidad, memoria e historia conforman una terna indisociable tomando como eje las trayectorias de las prácticas institucionales dedicadas la atención la infancia y adolescencia más desprotegida es que nos proponemos hacer dialogar estas tres categorías en el territorio educativo. Buscando conformar un espacio de reflexión, producción y construcción histórica para “...generar en torno a la pedagogía social y a su objeto de estudio (la educación social) un discurso historiográfico propio, singularizado en los modos de conocer e interpretar sus autores, iniciativas y realizaciones” (Caride, 2004, p. 123).

Hacer memoria, construir identidad e historizar parece ser materia pendiente para la educación social y la pedagogía social en nuestro país. Curiosos sobre los orígenes, los recorridos de las prácticas y de la reflexión pedagógica es que nos atrevemos a examinar en la historia, deteniéndonos en algunas experiencias que sostendremos han dejado huellas en las prácticas educativas aportando valiosos elementos para la reflexión pedagógica actual.



La memoria histórica de la educación social en nuestro país está principalmente nutrida de relatos vivientes y la tradición oral es la principal fuente de acceso a lo que pasó, a lo anterior. Convencidos de que,

"...el presente nunca está completamente libre de las contingencias del pasado, y nunca lo podrá estar porque recordamos involuntariamente, porque interpretamos el presente a la luz más o menos intensa del pasado. Si fuésemos absolutos podríamos desligar el presente del pasado y comenzaríamos a partir de cero, crearíamos a voluntad. (...) Se hace experiencia del presente desde otra experiencia heredada..." (Mèlich, 2006).

Desde estos supuestos es que nos embarcamos a mirar hacia atrás para hacer memoria, asumiendo el desafío de construir relatos históricos que nos permitan inscribir a las prácticas educativas actuales en el entramado de tradiciones, inercias y rupturas que vayan dotando de sentido histórico lo que hoy hacemos.

Es claro que este ejercicio de hacer memoria no significa para nosotros solamente relatar lo acontecido, sino mantenerlo vivo, esperando que la interacción con lo actual active pensamiento y la reflexión, que provea rasgos identitarios visualizando cierto devenir histórico. Conocer experiencias, analizar sus fundamentos y supuestos, así como realizar el ejercicio de narrarlas se convierte en un desafío que enlace diversas formas de relación entre el pasado y el presente.

¿Cuánto sobrevive de las prácticas y concepciones del pasado en la actualidad? ¿Qué hemos olvidado de lo que pudiera ayudarnos a reflexionar en la actualidad?

Estas preguntas sólo pueden encontrar algunas respuestas si asumimos el compromiso de recoger y visibilizar los trazos de esas historias que sobreviven en los relatos de sus protagonistas. Por ello rescatamos la figura del *narrador* a la que refiere el filósofo alemán Walter Benjamin,

"...es así que la figura de narrador adquiere su plena corporeidad sólo en aquel que encarna a ambas. "Cuando alguien realiza un viaje, puede contar algo", reza el dicho popular, imaginando al narrador como alguien que viene de lejos. Pero con no menos placer se escucha al, que honestamente se ganó su sustento, sin abandonar la tierra de origen y conoce sus tradiciones e historias" (Benjamin, 1936, p. 113).

Estas dos figuras que propone Benjamin resultan sugestivas para iniciar el trabajo, el viajero que "viene de lejos" porta una narración de la que fue protagonista, da cuenta de

una experiencia educativa, y nos posibilita dejar para las nuevas generaciones de educadores los testimonios de esos orígenes, tradiciones e historias.

En tiempos de transformaciones profundas en la formación de los educadores sociales, expresado con el cambio de institucionalidad (del INAU al Consejo de Formación en Educación), un nuevo plan de estudios, la llegada de nuevos docentes tornan imprescindible este trabajo que procura construir lazos entre lo nuevo, la actualidad y las tradiciones e historias de la educación social en nuestro país.

A través de algunas experiencias, nos proponemos, encontrar en ellas las tramas de relación de un tiempo político, de una cultura institucional, de un hacer epistemológico, de un quehacer profesional, en el que se hacen visibles ciertas concepciones educativas puestas en acción.

Desde una perspectiva de trayectoria histórico-pedagógica buscamos descifrar a partir de lo heredado los desafíos del tiempo actual, “El trabajo de las trayectorias educativas acontece siempre entre sujetos e instituciones, crea subjetividad y la demanda, ofrece organización ya establecida y la produce, reinventándola. Cada trayectoria abre a un recorrido que es situado, particular, artesanalmente construido” (Greco, Nicastro, 2009, p.58). Desde esta perspectiva sostenemos que estudiar las trayectorias convirtiéndolas en objeto de estudio nos permitirá construir una visión histórica y aportar a lo acumulado en la reflexión pedagógica.

La memoria abre el camino de la posibilidad, pero para ello es necesario que se produzcan relatos, narraciones que permitan a la educación social reconocerse heredera de prácticas y reflexiones que se han ido desarrollando y transformando en la trama de las prácticas institucionales de nuestro país. “Es aquí donde ‘guardar memoria’ resulta efectivamente indisociable de velar por la posibilidad y donde cosechar la posibilidad de lo común y de lo desconocido no puede hacerse sin acoger libres memorias” (Cornu, 2005, p. 80).

Reflexión, especulación e intervención sobre lo acontecido, una mirada activa, más aún interactiva, que nos permita dialogar con las experiencias y que nos devuelva la mirada hacia las prácticas actuales; es un modo de entretejer presencias y ausencias, saberes y

conocimientos, legados, tradiciones y traiciones, rupturas y continuidades en el acontecer histórico de la pedagogía y la educación social en nuestro país.

Convertir las experiencias en objeto de estudio y nárralas aquí el desafío y la responsabilidad,

"Escribir de esa manera precisa, que preguntemos infatigablemente qué entendemos hoy en esa palabra y que busca a la vez, aquello que fue entendido y aquello que podríamos entender de nuevo (y no sólo a nuevo), ese escribir mismo es "institución": huella de la memoria e inscripción de la responsabilidad" (Cornu, 2005, p. 78).

En última instancia de lo que se trata es de contar historias sobre lo que paso y aquello que pensamos sobre esos acontecimientos educativos. Volviendo a tomar la perspectiva de Benjamin, cerramos este apartado con una cita de su ensayo El Narrador:

"Narrar historias siempre ha sido el arte de seguir contándolas, y este arte se pierde si ya no hay capacidad de retenerlas. Y se pierde porque ya no se teje ni se hila mientras se les presta oído. Cuanto más olvidado de sí mismo está el escucha, tanto más profundamente se impregna su memoria de lo oído. Cuando está poseído por el ritmo de su trabajo, registra las historias de tal manera, que es sin más agraciado con el don de narrarlas. Así se constituye, por tanto, la red que sostiene al don de narrar. Y así también se deshace hoy por todos sus cabos, después de que durante milenios se anudara en el entorno de las formas más antiguas de artesanía. [...] Narrar historias siempre ha sido el arte de seguir contándolas, y este arte se pierde si ya no hay capacidad de retenerlas. Y se pierde porque ya no se teje ni se hila mientras se les presta oído. Cuanto más olvidado de sí mismo está el escucha, tanto más profundamente se impregna su memoria de lo oído. Cuando está poseído por el ritmo de su trabajo, registra las historias de tal manera, que es sin más agraciado con el don de narrarlas. Así se constituye, por tanto, la red que sostiene al don de narrar. Y así también se deshace hoy por todos sus cabos, después de que durante milenios se anudara en el entorno de las formas más antiguas de artesanía" (Benjamin, 1936, p. 119).

Aspectos metodológicos

"Todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales. Toda configuración social es discursiva en este sentido. Las prácticas educativas, qua prácticas sociales, son también discursivas."

Buenfil Burgos

La metodología de investigación a utilizar es de carácter cualitativo, tomando como perspectiva organizadora la propuesta de la teoría fundamentada (*grounded theory*) donde una de las estrategias centrales es *el método de la comparación constante*. Este

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

procedimiento de abordar la investigación cualitativa implica efectuar un muestreo teórico que es “...*el proceso de recolección de datos para generar una teoría por medio de la cual el analista a la vez recoge, codifica y analiza su información y decide que datos escoger inmediatamente después y donde encontrarlos, a fin de desarrollar su teoría tal como esta va surgiendo.*” (Glaser-Strauss, 1966). Se trata de un procedimiento dinámico de *ajuste*, ya que “...*las categorías deben surgir de los datos y ser fácilmente aplicables a ellos*”. (Soneira, 2006).

El instrumento central de recolección de los datos fue la entrevista en profundidad,² aunque también lo es el análisis de documentos y fotografías de época que ilustren, complementen o pongan en cuestión las expresiones de los entrevistados. Se realizará un tipo de codificación abierta, ya que “*los códigos pueden provenir tanto de las lecturas y formación teórica del investigador (pre-codificación) o, lo que es más rico, del lenguaje y las expresiones utilizadas por los actores (códigos in vivo)*”. (Soneira, 2006).

Otro concepto clave para este tipo de análisis es el de *saturación teórica*, que se configura cuando en la recolección de información se considera que no aparece conocimiento nuevo, sino que la nueva información reitera categorías o propiedades ya relevadas.

Más allá de los efectos descriptivos de las experiencias a ser analizadas, lo que se procura es elaborar teoría educativa que posibilite pensar con mayor densidad el panorama educativo actual. Desde esta perspectiva metodológica, como lo destacan Glaser y Strauss, se puede arribar a teoría con distintos niveles de alcance, catalogándolas como *sustantiva* o *formal*. Logrando un análisis minucioso que procure por un lado, distinguir y “...*establecen diferencias en relación a lo que es teoría sustantiva y teoría formal, identificando a la primera como la explicación que cada informante o persona entrevistada da de su forma de ver y percibir la realidad, mientras que la segunda se desprende de estudios de fenómenos bajo una variedad de condiciones de la investigación.*” (Strauss, Corbin, 2002); y ofrecer los fundamentos para que la teoría educativa emerja y se consolide como tal.

2 Para este trabajo hemos procesado las entrevistas realizadas a quienes dirigieron la experiencia, actualmente el equipo de investigación continua trabajando en la recolección de datos y el análisis de contenido producido por la entrevistas a otros actores adultos y participantes de la experiencia.



Será necesario también cierto *ordenamiento conceptual*, lo que supone analizar concepto a concepto de acuerdo a sus propiedades y dimensiones, teniendo especial atención a como estos son presentados, las reiteraciones e intensidades en los relatos son un dato muy importante, que no debe dejarse de lado en la trama de construcción conceptual.

Una perspectiva a incorporar en el desarrollo del trabajo es el *análisis del discurso*, entendiendo que ofrece un marco para analizar las construcciones de sentido que realizan los actores, la producción de significados, legitimaciones y actos de poder inmersos y producidos en determinadas coordenadas históricas, políticas, sociales, cognitivas y culturales.

MARCAR UN COMIENZO

Si bien ubicamos que los orígenes de las prácticas socio educativas cercanas a lo que hoy denominamos educación social estuvieron centradas en la atención de los “*menores material y moralmente abandonados y delincuentes*”, tal como los nombra el Código del Niño de 1934, desde fines del siglo XIX aparecen mandatos institucionales orientados a la instrucción y disciplinamiento de un conjunto de los niños, niñas y adolescentes que no se ajustaban a las pautas de convivencia socialmente esperables, sea por la carencia de contención familiar o porque transgredían las normas penales. Sobre este punto García Méndez da cuenta de la diferencia sociocultural que se establece a la interna de la infancia,

"...entre aquellos que permanecen vinculados a la escuela y aquellos que no tienen acceso o son expulsados de ella es tal, que el concepto genérico infancia no podrá abarcarlos. Los excluidos se convertirán en menores. Para la infancia, la familia y la escuela cumplirán las funciones de control y socialización. Para los menores será necesaria la creación de una instancia diferenciada de control socio-penal: el tribunal de menores" (García Méndez, 1994, p. 76).

Por tanto, los niños a la escuela y los menores a los institutos de contención-rehabilitación. La sustitución de las instituciones familiares y escolares por otras que administran dosis indeterminadas de protección-represión configura mucho más que una clasificación institucional, “*...se trató mucho más de la introducción de una cultura socio-jurídica de la protección-represión, que de una implantación institucional sistemática*” (García Méndez, 1994, p. 78).



Desde esta perspectiva, las prácticas socioeducativas previas a la configuración de lo que hoy conocemos como educación social parecerían estar claramente asociadas al accionar de instituciones creadas para responder a niños y adolescentes que no están en la escuela. Luego de 1934 con la creación del Consejo del Niño se instala una institución que organiza este tipo de prácticas.

Si bien los desarrollos de la educación social en la última década desborda el ámbito institucional del INAU, continuador del Consejo del Niño, no hemos avanzado en la investigación de las prácticas educativas precursoras de los actuales educadores sociales.

Para iniciar el proceso de investigación tomamos como referencia las décadas del '60 y '70, el clima social y político de nuestro país y la región como es de amplio conocimiento estaba marcado por la crisis y el conflicto social, económico y político, pero a la vez, tiempo fértil en el que se producen prácticas de resistencia. En el campo educativo, el país vio desarrollar experiencias innovadoras, de resistencia en el seno mismo de las tradicionales instituciones, pero con cierto dejo amenazante para la cultura institucional haciéndose lugar generando otras formas de acción social y educativa. Prácticas de vanguardia en la acción educativa se desarrollaron, se interrumpieron pero sobreviven en la memoria colectiva. El desafío de los tiempos actuales es no dejar que allí se desvanezcan.

Entre los años 1969 y 1976 en la vieja Escuela Martirené del Consejo de Niño se produce una experiencia que sostenemos es un pilar fundamental para pensar la trayectoria histórica de la pedagogía social y la educación social en el Uruguay.

Surgen interrogantes y se despierta la inquietud por conocer, analizar, producir y comunicar. Cómo fue esto posible, cómo fueron evolucionando las categorías básicas organizadoras de la vida cotidiana, cuáles fueron los procesos de los adolescentes y de los adultos referentes, en que calves pedagógicas se asentó la experiencia...

En definitiva, cuál ha sido el legado de esta experiencia, cómo acceder a ella, cuando en palabras de propio Clausen "*paso la aplanadora*", primero la intervención militar en el modelo de gestión y en las prácticas cotidianas, los espacios de discusión y decisión de los adolescentes fueron los primeros en censurarse. Luego el desmantelamiento, todo el

equipo fue destituido, y el proyecto de la escuela Martirené retoma los rumbos anteriores al '69...

A pesar de los devenires, la historia se guarda en la memoria, hacia ella nos dirigimos para convertir en objeto de estudio ésta y otras experiencias que sostendremos son fundamentales para pensar la educación social y sus trayectorias en nuestro país.

Este proceso de investigación que recién se inicia procura asentarse en un marco institucional que contenga y dinamice procesos de construcción de sentido a partir de la sistematización de experiencias educativas que nos permitan reflexionar sobre las diversas formas de hacer educación en la actualidad.

Una categoría de análisis con potencia sinérgica remite a la *formación para una participación activa* de los niños y adolescentes en Martirené, se trata de una dimensión de alta visibilidad en el formato pedagógico impulsado por

Clausen, quien puso en juego con radicalidad lo que hoy conocemos como derecho a la participación en los centros educativos. Otorgando centralidad a la función de gobierno en la institución, a los roles de los actores en la organización, lo que resulta sugerente en tiempos donde se reeditan la coerción, la represión como formas de gobierno de la adolescencia. La instalación de un dispositivo de autogobierno hace más de 40 años debería interrogarnos acerca de las formas actuales de administrar las instituciones educativas y el rol que juegan estudiantes y educadores.

RECUERDOS DE UNA EXPERIENCIA

Aquí presentamos en clave de conversación algunos recuerdos de los protagonistas sobre una experiencia educativa emblemática del Uruguay, no se realiza una presentación sistemática de la experiencia, apenas algunos de sus trazos significativos.



No se trata de enjuiciar o enaltecer esa experiencia, sino dar cuenta de ella desde la narración implicada de quienes tuvieron el rol de dirigirla.³

A finales de los años 60 la vieja Escuela Martirené del Consejo de Niño en el departamento de San José sacudió sus viejas estructuras. Allí llegó Leonardo Clausen junto a su esposa Cristina, algunos compañeros de anteriores experiencias y puso en marcha una nueva propuesta de convivencia para más de 150 adolescentes y jóvenes.

Se encontraron no solo con un establecimiento arruinado sino con un grupo de adolescentes devastados, abatidos, rehenes de las prácticas institucionales represivas. Convencido del potencial que ellos tenían se puso en marcha una propuesta de trabajo que les otorgó el lugar protagónico, donde se les devolvió la palabra y la acción como motor para la organización y el desarrollo de la vida en comunidad.

Conceptos como autogestión, producción, organización, autoridad, justicia, disciplina, gobierno, ente otros, desde un marco particular fueron pilares para el desarrollo de esta propuesta. Una vida cotidiana organizada con rituales y espacios de responsabilidad, donde cada uno tenía un lugar para ser y desarrollarse con referentes adultos hábiles para conducir procesos de reflexión y aprendizaje.

Esta experiencia logró niveles inéditos de organización y autogobierno en proyectos de trabajo con adolescentes en nuestro país, y más aún en el antiquísimo Consejo del Niño, una institución clave en la estirpe tutelar.

Fueron necesarias un par de largas conversaciones con Leonardo Clausen Director de la Escuela Martirené y su esposa Cristina Mega para aproximarnos a la experiencia. A través de sus narraciones vívidas y frescas es que fuimos construyendo una imagen de lo que allí sucedió, descifrando los supuestos pedagógicos que orientaron la práctica.

Como ya dijimos, no se trata aquí de glorificar una experiencia, sino aprender de ella, desmenuzarla, buscar algunas calves que nos permitan continuar reflexionando y problematizando las prácticas actuales a partir de la interacción con la trama histórica del quehacer pedagógico.

³ En estos momentos, en conjunto con un grupo de estudiantes 3er. Año de la carrera de educación social del Consejo de Formación en Educación, estamos entrevistando a los participantes adolescentes de esta experiencia que hoy tienen más de 50 años.



La llegada fue un tanto fortuita, en un verano de mediados de los '60 se produce un encuentro con Adela Reta (Presidenta del Consejo del Niño) en la Colonia de Vacaciones de Asignaciones Familiares marca el inicio.

Leonardo (L): La Dra. Reta va a la inauguración de la colonia, y cuando se retiraba viene y me toca el hombro y me dice quisiera hablar con usted en marzo. Y dice, palabra más, palabra menos: “mire, Clausen, yo soy fulana de tal, ahora ¿cuándo termina usted?”, “en marzo vamos a parar un poco, porque estamos cansados porque venimos desde diciembre a marzo sin parar.” “Bueno, yo quisiera tener una charla con usted, porque me he enterado de algunas cosas que está haciendo acá y que ha hecho en el campamento Artigas”. “Y bueno, sí, yo también tengo algunas cosas que compartir con usted”. Ahí ya me empecé a despertar.

Pasado el verano concurre a una entrevista con Reta; con su esposa Cristina venían meditando y labrando una idea para gestionar un centro infantil, un hogar para unos 25 niños huérfanos donde trabajar tomando como base un modelo familiar. Esta ida fue bien recibida y comenzamos a entusiasmarnos con ella, aunque,

L: me llama Reta y me dice que hay una escuela que le gusta mucho y nos llevan. Entonces llego a Martirené, una construcción del año 27, preciosa, descascarada, pero la estructura edilicia impecable. Voy allá y me movió el piso. Era empezar a trabajar con la adolescencia que significaba para nosotros el final nuestro del proceso que imaginábamos... empezamos al revés. No sabía qué hacer. Tenía que dar la contestación...

Cristina (C): entonces llegó a casa de noche y me cuenta: “bueno, mira tenemos que ir a una escuela, son chiquilines grandes, de 16, 17 años, con problemas...” y tá, vamos.

Los primeros tiempos fueron difíciles, recorrer, conocer, entender lo que allí estaba sucediendo; el tipo de relacionamiento que se establecía, la organización de la vida cotidiana, el lugar de los sujetos...la cultura institucional.

Leonardo comenzó yendo solo, se quedaba un par de días y volvía; el 1° de mayo se mudan y la familia se instala en Martirené.

C: cuando llegamos, Leonardo tenía 27 y yo 24. Nuestra hija mayor, tenía 3 años. La otra tenía 2 y el otro era solo un proyecto. Entonces, todo eso nos dio, me parece, frente a la escuela, un acercamiento más fácil. Siendo jóvenes, no teniendo ningún esquema de formación demasiado duro, porque prácticamente, no digo que estaba recién recibida, pero bueno, andaba ahí. Me recibí a los 20. Pero la cuestión fue que hubo que crear un montón de cosas. Entonces, Leonardo había hecho una estructura, psico – social – pedagógica, como un andamiaje. De todo se hablaba y nadie se horrorizaba, todo se trabajaba mansamente: las luces, las sombras, todo bien. Todos tenemos errores y todos juntos estábamos para interpretarlos y salir adelante

L: tomaba el ten de las 7am hasta Ituizangó que era la parada de Martirené. Una escuela creada en el año 27 donde todo el Uruguay se construyó, había mucho dinero, todos los hospitales son iguales de teja francesa, edificios de la misma manera, y por lógica los orfanatorios, trágicamente dicho, eran también hechos de esa manera. Eran pabellones enormes pero estéticamente lindo, agradable, era cálido si uno le buscaba la vuelta, y a la vez era carcelario aquello, trágico y espantoso a la vez. Tenía jardines, talleres, eso me entusiasmo muchísimo.

L: ...barbaridad lo que encontramos ahí, era un sistema carcelario, traje gris, en fila. Con los vigilantes dando órdenes a lo milico, cerraban el pabellón con candado, lo abrían para entrar un ratito, lo cerraban de nuevo no podías estar adentro y demás. La sexualidad descontrolada, cada uno sabrá algo de todo esto ...Y bueno, a desarmar todo aquello, me quedaban prescindir de los funcionarios y plegar a los educandos... habían encontrado una forma de amar y querer...

C: de sobrevivir...

L: de sobrevivir agredidos, empecé a prescindir de los funcionarios, recorría, recorría, recorría, trabaja de comunicarme, hablar, decidir, la gran mayoría me estaban estudiando me di cuenta de ello mucho después. Era un director más que viene a miliquearlos, ¿de qué banda era? Estaba causando inseguridad, porque esta situación la tenía dominada, a su manera pero la tenían dominada, sobrevivían y si este loco ahora viene con otra distinta ¿tenemos que reaprender otro milicaje distinto? Entonces tenías que esforzarme de sobremanera por demostrarle que no iba en esa línea

Era necesario ser estrategia para establecer los primeros vínculos, la observación y silencio fueron la compañía inicial, meditar y esperar el momento preciso para actuar.

L: Había que hacer un diagnóstico de esa situación y había que hacerlo caminando, sobre la marcha. Uno no se podía sentar a teorizar y sacar apuntes eso vino después, cuando decantamos todos y empezamos a ver un poquito más claro aquello tan turbio. Entonces caminaba por la escuela, tomaba mate... Hasta que se da un hecho fortuito y cómico, que fue muy simbólico y para ellos fue muy importante, el famoso partido de fútbol. En las tardecitas y en todos lados había como 5 canchas de futbol, porque cada pabellón tenía su canchita de futbol y la cancha grande, la cancha de jugar de verdad dirían ellos. Entonces pase y me pegaban unos gritos por unos vigilantes que andaban dando vueltas por ahí y ya se sentían desplazados... y me invitaron a jugar porque yo era joven, dicen que jugaba bastante bien, me defendía... me saque los zapatos, las medias y por primera vez y entre en pata a jugar el partido y por lógica me probaron de distintas maneras, levantándome en la pata varias veces ver si me quejaba y no quería seguir jugando. Y viceversa si yo sabía hacer lo mismo... todos vieron que yo daba y ellos daban y ellos no hablaban y yo tampoco hablaba...

Y algo diferente empezó a gestarse,

L: Se empezó a quebrar la situación, yo había buscado los líderes naturales que se manejaba en la escuela, y había un personaje que llamaban el Tano, descendiente de italianos además, por algo le decían Tano. Que era el líder natural, era el subdirector

de la escuela, o el director de la escuela, el comandaba prácticamente todo. Me fui a bañar, salgo y estaba con el mate pronto para charlar. Me dice vamos a charlar, le digo sí. ¿Qué va a ser de todo esto? ¿Qué va a hacer con los vigilantes? Echarlos le conteste. ¿Cómo echarlos? Uh, dijo... quedo atragantado con la bombilla y el mate. No, para, vamos a sentarnos a conversar en serio, si los vamos a sacar, vamos a vivir de otra manera.

Vamos a intentar vivir de otra manera, a organizarnos, todo lo positivo que se pueda plantear en pocas frases. Esto que te estoy contando a vos es sin los vigilantes. Podemos hacer una reunión esta noche en la biblioteca, abrimos porque esta con candado siempre, los llamamos a los demás que no se si van a venir. Y bueno vamos a probar, vinieron... y me acuerdo dos cosas, una cómica y la otra maso menos. No entrabamos en la biblioteca, todos parados en aquel lugar cien y algo, gruñendo muchos de ellos, algunos que no querían venir se quedaban afuera charlando.

C: se sentaban de espalda...

L: haciendo chistes entre ellos, con unas zapatillas rotas, porque tenían zapatillas para salir y otras no, con un olor a pies que no se podía ahí adentro. Fue un desorden tremendo, hablaban no pedían la palabra hasta que un momento determinado el tano me miraba, y yo trate de entrar por el lado de mil maneras distintas. Tenía un manejo de dinámica de grupo, hice los silencios correspondientes, los mire a los otros, me cruce de brazos, espere. Entonces el Tano metió la mano en el bolsillo y saco un silbato negro de plástico que lo usaba en los partido de futbol, toco el silbato y un silencio de tumba, total, total... vamos a escucharlo, después si no les gusta se van, pero ahora lo vamos a escuchar ¿tá?

Era tiempo de empezar a construir algo diferente, por primera vez estaban todos reunidos, la palabra se había ofrecido y usarla con inteligencia era lo más importante.

L: Entonces les digo lo que había hablando con el Tano de tardecita luego del partido de futbol. Era armar la primera pauta del inventario. Todas las nohécitas íbamos con el mate, si podíamos venir todos lo hacíamos, y así seguir hablando de qué habíamos visto, vivido, ideas... si querían jugar un campeonato de futbol, cosas rusticas, elementales, nada del otro mundo, que vinieran, que empezaran a vivir y pensar de otra forma.

El espacio de reunión comenzó a instalarse, no fue fácil, pero poco a poco se fue consolidando, momento fundacional.

L: Costó, no venían a todas las reuniones, a unas venían muchos a otras un poco menos, en otras casi ninguno. Cuando venían casi ninguno era porque venían los líderes naturales y ahí agarre la manija del asunto. Es más no promoció la reunión a propósito para que vinieran los que realmente tuvieran interés en esto nuevo que se le venía encima. Primera estrategia dinámica de grupo, presente una vez más en esta metodología que es fundamental. Y bueno de ahí fuimos instrumentando, estos líderes naturales iban a sus pabellones y comentaban. ¡pa, esto que nos dijo hoy está bien!

La visión que se tenía de los jóvenes se la veía reflejada en cada rincón de la escuela.

L: Ese guiso guerrero comido en unos platos de hierro, los doblaban así para que cargaran más y no le daban cubiertos por peligros por peleas que habían entre ellos, que las había y había grupos estructurados para protección y demás, donde la sexualidad corría ahí. Era durita la cosa, pero entonces fuimos llegando despacito hasta que finalmente en una reunión de sábado nombraron un encargado. Había que sustituir a los vigilantes...

La orientación de lo que se quería generar era clara para Leonardo, inspirado en experiencias y pedagogos de amplio reconocimiento mundial él y su equipo sostenía una gran apuesta. Lecturas y prácticas se combinaban, un poco de pedagogía, otro tanto de filosofía.

L: Makarenko, fue el más inspirador, después aparecieron otras experiencias, como por ejemplo Summerhill, y alguna más... Uno a veces necesita un destello para surgir la idea, y la idea para activarla en la cabeza. En el instituto técnico privado que estuve llegó Makarenko a mis manos y obviamente fue el que me movió el piso. “El día que uno como docente recibe un escupitajo en la cara y se mantiene, y continúa el diálogo y enfrenta la situación uno se recibió de pedagogo”. Mientras se enoje, insulte, pegue o conteste está en el proceso de aprendizaje.

L: el gran Gandhi decía algo celebre que me dejo marcado de por vida “todo ser humano durante el día debe realizar una tarea humilde con sus manos aunque sea un rato, aunque sea 10 minutos, media hora o tal vez más, pero en ese rato trate de meditar, lo trascendente o lo diario”

L: otro fenómeno que pedagógicamente utilizamos: todo el mundo tenía que tener una responsabilidad. Entonces por ejemplo en un sector de pandilla administraba la pasta de dientes el más chiquitito. Y le tenían que dar a los que entraban de noche a una hora determinada todo el mundo estaba en la puerta y le entregaba la medida justa. Y había conflicto porque los chiquititos protestaban de lo lindo cuando querían estafarlos. Risueño decirlo así, desde chiquito empezaba a asumir ese bichito de me siento responsable, creen en mí.

Esta perspectiva era ascendente hasta que llegaban a segundo jefe, jefe de sector, jefe máximo. Y el jefe máximo era un personaje que culminaba su carrera. Se le permitía que dos años seguidos trabajara y se llegó a pensar en la comunidad que estaban cansados porque era una tarea realmente difícil. Ya estaba por egresar, 19 años, 20 años ahí estaban ya con un oficio casi hecho, en el apartamentito pasaban a vivir ya más tranquilos.

L: claro ahí estaba el valor de la autogestión. Y que ellos pueden crear, y pueden hasta modificarlo. Muchas estructuras que después más adelante vamos a ver del organigrama famoso, fueron títulos dados por nosotros a situaciones que se estaban produciendo en la comunidad...

Sostener un comienzo diferente fue esencial, las tradicionales prácticas del Consejo del Niño no parecían tener lugar en la propuesta.

L: Cada vez que llevaba alguien le decíamos: mira loco, no te preocupes en contar tu historia y mandarte la parte contando cuanto asaltos, cuantos afanes, “tu vida pasada no nos interesa”, tu vida de ahora en adelante es esto. Así que no vas a encontrar en la comunidad o en el grupo en el cual vas a empezar a vivir que alguien que te diga che loco dónde anduviste, con quién andabas, conoces a fulano, mengano...

Eso impactaba mucho en los adolescentes, era pasar raya, y empezar algo y empezaban a asustarse. Asustarse en el buen sentido, a preocuparse y decir ¡caramba! Los otros hogares no me dijeron estas cosas...

Y se empezaron a organizarse.

C: Que no tenga cada grupito más de 12 gurises, porque después el jefe máximo hacía una asamblea general de pandillas una vez por semana. Iban contentísimos a las reuniones de ellos solos. Empezó a organizarse, porque los baños son un desastre, porque la pasta de dientes las gastan enseguida, porque el jabón me lo afanaron, porque, porque, porque. Y porque venía a mí y yo no sé, simplemente no sé. Entonces quedan los jefes con 12 a 14 muchachos. El jefe máximo tenía los lunes asamblea de pandilla, se trataba todo lo que vivía esa pandilla lo bueno y lo malo a fondo. El orgullo grupal empezó a florecer.

C: y sentido de pertenencia...

L: y sentido de pertenencia característica propia de cada pandilla que después lo analizaba con los jefes máximos, y los jefes máximos participaban del equipo técnico, generalmente cuando empezaron a elegir bien todos los años se renovaban los jefes máximos eran los mejores compañeros, los más grandes, los que abrazaban más fácilmente. Es increíble ese abrazo que daban. Entonces eran la figura muy importante y muy querida generalmente.

C: y muy respetada...

L: después el jefe de sector tenía 12 “bandidos” que tenían que disciplinar más que nada en la cortita, lávate los dientes, no te olvides, anda a bañarte porque te vas a acostar todo sucio después de jugar al fútbol... cosas así. Y también los problemitas de grupito, las rivalidades.

L: Empiezan a darse cuenta, a pensar, a tener ganas de... rivalidad que era bastante competitivo, la palabra dentro de la pandilla era poder. Y bueno llegamos a los jefes, empezamos con los jefes máximos, teníamos reuniones de tardecita tomábamos mate en los talleres y teníamos reuniones con los jefes máximos, asamblea de jefes, todos, jefe máximo y jefe de sector. Ese fue el comienzo.

Para poder sostener la organización, la comunidad, el equipo técnico sostenía cuestiones bien importantes.

L: la diversidad, ese es el término.

C: Leonardo recién dijo la palabra robotizado y bueno justamente para que no sea un argumento o unos valores robotizados es una cosa absolutamente fundamental. Entonces donde está el pillo, el tímido, el bueno, el otro que cometió pequeños delitos, el otro el que viene de una familia que se desarmo yo que sé, esto es lo que hace vivo todo, y hace que los valores se mezclen y de ahí bueno salgan nuevas cosas.

L: lo que pedíamos siempre es que cuando nos mandaban muchachos y se hiciera el diagnostico. Adolescentes con perturbación psiquiátricas, los tuvimos y bravos, pero nos pedían especialmente porque consideraban que tenían una “posible solución”, con algunos la tuvimos, y con otros tuvimos que devolver a otro instituto.

L: venían del interior enviados por jueces de paz de pueblitos chiquitos, donde no tenían nada más que escuelas y se acabó. Entonces la forma que hicieron era que siguieran estudiando en Martirené. Una mezcla extraña entre paisanitos, canaritos cuando llegan y después los asimilaban porque eran cómicos. Cuando se desatapaban eran excelentes eran sanos, por eso sirvió esa mezcla. Y bueno Montevideo y el interior. Lo trágico fue que los jueces se fueron corriendo la voz entre ellos. Últimamente en vez de venir 5 o 6 en marzo cuando empezaban las clases normalmente para el interior venía de 30 y 40, tengo que ir con camión valija y todo. Así llegamos a tener 240 y pico muchachos conviviendo.

L: Había una buena mezcla. Pero para un pedagogo era rico eso, a mí me servía, era perfiles completamente lindos que se entraban a complementar.

C: en Martirené incluso llegaron a ingresar niños de 10 años...

Veamos un poco como era la organización, la asamblea era el espacio semanal privilegiado de encuentro, diálogo y regulación, entonces estaba la asamblea general, después aparecen los jefes máximos.

L: el jefe máximo fue un actor muy importante en el tiempo cuando consolidan, cuando maduran, asimilan y se entrenan en el rol. Nosotros los integramos al equipo técnico porque consideramos que tenían que seguir aprendiendo su tarea. Por ejemplo cuando se hablaba de nuestros problemas y el análisis cuando llevaban por lógica escuchaba, empezaron a opinar con el tiempo. Los casos problemas se solucionaban en la pandilla y no llegaba a los técnicos. Los difíciles si se derivaban. Otra cosa que en Martirené se estableció, los equipo técnicos tenían una reunión una vez por semana, todos los técnicos más los jefes máximos. La carpeta que llegaba desde Montevideo con el análisis y el estudio la ojeaba, no la leía toda yo, la ojeaba, y después se guardaba y solamente tenía acceso la asistente social si el caso problema que se estaba analizando en el equipo técnico era necesario hurgar en los antecedentes.

L: además, el proceso va de menor a mayor. La autogestión va compenetrando todo. Entonces la Pandilla, que tenía un promedio de treinta chiquilines, con tres de sectores. La Pandilla, decía, tenía su reunión semanal. Cada sector con su jefe. Después las Asambleas con todas la Pandillas. Más el Jurado los viernes. Y la Asamblea General para lo más trascendente, que iba desde el perdón hasta la expulsión de algún compañero. La expulsión era todo un extremo, en general, cuando se daba, se

coordinaba con algún hogar de Montevideo, para que estuvieran veinte días, un mes, y después había una instancia de pedido de ser nuevamente aceptado en la Asamblea, o no.

L: en Martirené llegamos a tener 230 y pico de gurises. Cuchetas triples. Empezamos con las camas de hospital, después pusimos una arriba de la otra y arreglamos las nuevas. Teníamos herrerías y había que practicar, entonces llegamos a tener cuchetas triples con escalerita.

C: y después se fueron separando porque los mayores al ingresar se hizo como un pequeñito egreso en una habitación que había en el fondo separado de la casa y bueno donde estaban esos chiquilines donde ya habían cumplido todo, habían sido jefes, jefes máximos, buenos estudiantes, ya se les estaba empezando a conseguir trabajo.

C: también que tengan un desprendimiento afectivo.

L: y se le denominaba consejeros de pandilla. Estaban dentro de la comunidad todavía pero su única obligación era los lunes a la asamblea pandilla. Que los había asignado como consejero. Tomaban mate, y cebaban mate, estaban al lado del que presidía la reunión de pandilla, eran rituales. Yo le había dicho que nosotros habíamos metidos mucho los rituales dentro de la comunidad y entonces estaban estas pequeñas cositas.

Y entonces, ¿hay alguna característica que ustedes visualizaban para ser jefe máximo?
¿Cualquiera podía hacer ese proceso de estar en el lugar de jefe máximo?

L: había rituales, a jefe máximo no llegaba cualquiera, tenía que haber una carrera dentro de la organización, empezaba por pequeñas responsabilidades y terminaba a lo mejor y muy pocos llegaron a ser jefe máximo, por el hecho que tenían dos años de trabajo de posibilidades en 5 pandillas eran poquitos. Todos los marzos se hacía correo general, hay un juego que nosotros hacíamos con ellos, en algún momento todos se levantan de la silla y se tienen que cambiar. Entonces la comunidad pasa exactamente lo mismo. Llega marzo año escolar, después de haber estado toda la temporada de campamento. Entonces después del campamento venía la temporada de elecciones en toda la comunidad. Se elegía primero los 5 jefes máximos, los nombre de los jefes máximos, los candidatos, que generalmente eran unos 20, habían 15 más o menos los daba el equipo técnico. Analizado cada uno de ellos desde el punto de vista técnico y si tenían posibilidad cómo para comunicarse y poder trabajar con 30 gurises. Se ponía en una cartelera los 15 nombres generalmente y se hacía votos secretos. Toda la comunidad desde el más chiquito al más grande y en lo posible no se podía consultar. Le dábamos pautas en la asamblea general ¿Cómo vamos a votar el sábado? A los nuevos sobre todo, hay que tener en cuenta esto, mensajes claros, y no consultarse en el momento de tener que votar El día de votar, si se puede charlar hasta la última noche. Porque la noche de cama a cama se conversa muchísimo y elegir 5 jefes máximos era muy importante.

C: se hacía también un cartel donde ellos señalaban que cualidades se necesitaban para ser un buen jefe máximo. Por ejemplo, buen compañero, buen estudiante. Ellos ponían esas característica. Para ser jefe máximo, como para ser jefe, para todos tenían pautas, un decálogo

L: se hacia todos los años. Frases dichas por cualquiera, era anónimo. Puestas con total seriedad, era extraordinario como lo tomaban en serio. Aparecen los 15 nombres y se hace votación y salen los 5.

L: la asamblea de jefes, eran los martes de tardecita, tomando mate en la atardecer o en la puesta del sol, sentado en el pasto para sentir el olor a pasto, te digo todo los sentimientos mezclados con los teórico. Teórico y práctica. El jefe máximo de guardia de la semana que iban rotándose, el sábado y domingo una pandilla asumía la responsabilidad total para que los profesores y los técnicos descansen, cocineros descansen, la administración enfermeros, todos. Hacían de sereno también, se divertían muchos los chiquitos.

Entonces, estaba la asamblea general, los jefes máximos, y los tres jefes por sector,

L: esta los jefes máximos, tres jefes de sector, o sea cada pandilla esta dividía en tres, y un segundo jefe de sector que vaya practicando, vaya parando la oreja, porque a lo mejor le toca, porque también los jefes se elegían por votación.

Se va armando el organigrama, las pandillas eran la unidad de convivencia más pequeña, los chiquilines pedían en que pandilla querían estar según los jefes, ¿pero ahí los adultos opinaban, regulaban?

L: bueno las pandillas, se elige jefe máximo de esa manera, era muy emocionate. Se eligen los jefes y después cada uno puede elegir primera opción, que pandilla y con qué jefe máximo quiere estar.

L: segunda opción si no pueden ubicarme ahí, segunda opción y tercera opción.

L: habríamos la urna, Juancito iba a la pandilla uno con fulano de tal y pidió para estar con tal jefe, hecho. Fulano chicheaba y protestaba, yo no puse eso, bueno venía charlar. Allá iban... era cómico porque tenían que cargar la cama el colchón el armario, era comiquísimo la mudanza. Toda la escuela se movilizaba en la mudanza...

O sea que todos los años la padilla se rearmaba,

L: si, cosa de empastar la comunidad. O sea, jefe máximo se eligen, aplausos, emociones, se emocionaban mucho. Bueno, después los jefes el mismo procedimiento, se nombraban, no era el equipo técnico, ahí eran los jefes máximos porque claro quieren tener un muchacho al lado. Los jefes máximos hacen la lista que se propone a la asamblea general para votar la lista, aquellos que tienen cualidad para jefe máximo. Cada jefe máximo hace una propuesta para elegir...

L: se reunían los 5 jefes máximos, conmigo, con Jorge y elegíamos 30. Tiene características, está muy agresivo le falta un poquito, está muy introvertido hay que ayudarlo un poco, todas esas cosas. Analizar objetivamente y técnicamente y no importaba el nombre y se proponía, y se votaba, primer opción, segunda opción y tercera opción, generalmente el 90% quedaban muy contento, siempre quedaban algunos, los 5 jefes máximos del equipo técnicos los sacábamos del borde y los ponían

expresamente con determinado jefe y por determinado jefe máximo por la problemática que venía manejando.

¿En qué época del año se hacía eso?

L: marzo, después de las vacaciones antes de empezar el año.

C: ahí elegían el taller, si querían hacer herrería o...

¿Había una asociación entre pandilla y taller?

L: no, los talleres eran personales.

Veamos un poco el jurado, una pieza fundamental en la organización.

L: El jurado todos los viernes se reunían y tenía dos delegados de cada pandilla que le integraban, el jefe máximo de guardia de la semana era el presidente de ese jurado y un técnico como consejero para ayudar a analizar. Ingresaba el adolescente acusado hacia sus descargos, el jurado preguntaba y luego tenía que retirarse. Se iba, y el secretario que teníamos en el jurado le establecía una sanción, lo más importante era que la sanción tenía que estar relacionado con el hecho. Ello le correspondía para dignificar la persona, y que la persona no si sintiera maltratada. La sanción tenía que estar relacionada con el hecho, para dignificar al compañero y no para humillarlo. El jurado lo deliberaba los viernes, largo era aquello, y el informe iba a la asamblea. Todo se digería en la asamblea.

Sucedía que alguien comete una falta, pasaba por el jurado, se le aplica una sanción y esté consideraba que no era adecuada la sanción, cómo seguían.

L: muy importante la pregunta, y muy rica pedagógicamente. Vemos el trayecto, el jefe de guardia de la semana agarra a Juancito que no hizo la cama, le pasa la chequera, le hace el cheque. Pasa a jurado, en el jurado hace su descargo y se retira, no puede defenderse. En la asamblea Juancito por la cama vas a tener que yo qué sé, una actividad de reparación relacionado con la cama, estoy inventando ahora. Entonces Juancito pide la palabra, se para, el presidente le da la palabra. Y dice bueno yo tengo que recusar al jefe de guardia y al jurado porque esto de la cama es muy injusto, por esto y por aquello. Vamos a suponer que tenía razón, si tiene razón está cuestionando al jurado y al jefe de guardia por el amiguismo, por revanchismo conmigo me están haciendo estas cosas, uso términos de ellos. La asamblea entra a discutir el tema ese conflicto, porque ahí hay conflicto. Está en juego la pandilla, el jefe de guardia que es un personaje importante, el jurado que pasa horas ahí masacrándose. Si la cosa va en serio y Juancito tiene razón tres mociones para resolver este conflicto. Que se destituya el jurado uno, o se destituye el jefe de guardia porque procedió mal, o se destituye y se hace nuevas elecciones para ese sector, no llego a pasar casi nunca, yo no recuerdo, creo que dos o tres veces sustituimos a todos, y a los jefes de guardia por amiguismo o por revanchismo.

Y la sanción ¿se cumplía?, esto viene después de cumplir la sanción...

C: es que una de las premisas era primero cumplir y después patear.

L: si, eso también es muy importante. Me perdí algo importantísimo.

C: lo sanciona, va y cumple como el mejor. Al otro sábado va.

L: se le da más ritualismo y más responsabilidad al asunto. Juancito va. Estuviste bárbaro, Juancito se paraba y recibe la sanción y tiene que sentarse y callarse la boca. ¿Por qué? Porque la frase que se dijo en la organización es primero cumplí y después pateo. Entonces a la asamblea siguiente Juancito se inscribe en dar la palabra, le dan la palabra y hace el cuestionamiento. ¿Qué ocurre? Que Juancito por bronca cuando le informan la sanción respondía muy mal, pero Juancito con una semana de tiempo meditando y siendo aconsejado o no, o criticado o no, no sé si iba a llegar a la asamblea a cuestionar, generalmente no. Pero cuando lo hace es porque tiene razón.

C: te das cuenta que todo eso más de la sanción en si es como un complejo educativo para cada uno, para el jurado, para aprender a escuchar, aprender lo que es justicia, educativo para el sancionado que también se hace respetar. Es todo una dinámica de respeto, de derecho, de deberes y sobre todo respeto. Y una de las cosas que me parece que es lo más importante, es la autoestima porque los adolescentes vienen muy disminuidos.

C: que ellos sepan que tienen voz, tienen voto, que pueden repartir los platos, que pueden repetir la comida, todo, todo, todo eso le va dando autoestima en todo junto.

L: en general por la sociedad y por la calle misma, y por haber estado en hogares donde las cosas no funcionaban bien la autoestima viene destruida. No se tienen confianza, al no existir esa energía no existe energía para el aula, para el taller, para una tarea, o ver televisión.

C: la autoestima es contagiosa, yo estoy seguro de lo que hago, fui escuchado, fui respetado. Pude hablar discutir, pedí la palabra, es toda una cosa absolutamente interesante.

Y cómo era la vida cotidiana en Martirené, tenían rituales diarios, como se organizaban las actividades cotidianas,

L: bueno teníamos un riel de ferrocarril que era la campana, la campana era media sagrada, nos movilizaba a todos, para hacer deportes, para incendio, emergencia grave, asamblea y teníamos esa campana que emitía distintos sonidos. Por ejemplo para las comidas tocábamos media hora antes de las comidas primera para largar lo que se estaba haciendo obligatorio y lavarse las manos, segunda entrar al comedor. Entonces entraban, primero tenían que ir los mozos que sirvieran sus compañeros en la mesa, era rotativo, por ejemplo le tocaba al más chiquitito con el jefe máximo. Manejaba la campana, manejaban todo eso. El ritual del día era, tocaban la campana, la primera, se abría la ventana se la dejaba ventilando, se lavaban los dientes, a la segunda bandera y luego desayuno. Se cerraba la ventana y se hacía la cama. Entonces se llegó que la cama se ventilaba mientras se cepillaban los dientes a veinte minutos más o menos y se vestían.

L: Venía la bandera, bandera que es siempre pensando nosotros que los símbolos patrios eran muy maltratados por la comunidad, por la escuela, por el Uruguay en sí. No ser fanático tampoco ¿no?. Pero ir inculcando cierto apego. La bandera tenía dos objetivos, respeto a la bandera, se subía rápidamente en la mañana y se bajaba con la

lentitud de la puesta del sol en la tarde dicho así explicada a la comunidad y se sabía que era eso. El jefe de guardia de ese día de la escuela que controlaba todas las camas daba los anuncios de todas las reuniones que había ese día. Entonces anunciaban todo el ritmo del día a voz cantante y todo se hacía correctamente. Nosotros teníamos una U, los tres martillos de la bandera: la bandera Uruguaya, la bandera de Artigas y la de la escuela. Se subía las tres. Y en el frente estaba el jefe máximo de guardia, el profesor con los ayudantes de los técnicos y visitas. Formándose todas las pandillas en posición correcta sin movimiento ni nada, ni miliquismo. Se optó por la posición que se hace en las olimpiadas que se hace el buen deportista. Vista al frete y manos separadas hacia atrás, mirando a la bandera, en esa posición todo el mundo, incluyendo a nosotros. Todos. El jefe de guardia anuncia las reuniones, alguien que quiera decir algo. Fulano cumple años, siempre sonaba una vocecita y salía corriendo. Se autorizó que el del cumpleaños podía salir corriendo y romper fila. Si llegaba al comedor antes no le podían hacer nada, si los alcanzaba los tiraban al aire y esas pavadas, rituales. Se entregaba el desayuno rapidito, abundante muy lindo, llegamos a comer muy bien por producción propia. Teníamos 200 colmenas, teníamos miel en la mesa siempre a todo trapo, con dulce de leche y queso, se servía lo que quisiéramos. Pollo para comer, huevos para comer y vender para comprar calzado deportivo o tablas de dibujos cuando empiezan el liceo.

Y arrancaba el día, almuerzo que le daban un platito, talleres, a las 5 de la tarde terminaban los taller, venían a la bandera, el mismo ritual de la mañana con la bandera más lento, rompía fila, deportes, gimnasia, con profesor de gimnasia teníamos tres grupos por edad y días de gimnasia. Ahí hicimos nuestro gimnasio, anulamos una pandilla un pabellón e hicimos nuestro gimnasio extraordinario.

L: era muy rica nuestra vida. De tardecita deportes, baños, duchas, reuniones antes de la cena en general pandillas, por sector. De noche siempre había algo.

L: El Saludo Romano, es un saludo que se sigue utilizando cuando me encuentro con alguno de ellos. Era “nuestro saludo”, porque se consideraba que daba una fuerza bárbara e iba directo al corazón filosófico, afectivo. Cuando alguien se retiraba de la comunidad, pasaba al centro ...

C: bueno, pasaba al centro, se le hacía una despedida, donde el más chiquito de la comunidad...

L: el más chiquito tenía que pasar con él...

C: y después el que quisiera hablar, hablaba, con todos los mejores augurios. Y después el más veterano o algún consejero o ex alumno, iba al centro y lo saludaba o también le hablaba y le regalábamos un reloj. Con una música muy especial.

L: a los Jefes Máximos yo me sacaba mi reloj y la birrome parker que tenía y se lo ponía.

C: y con una música muy especial, siempre la misma para todas las despedidas: la de “Juegos prohibidos”.

L: porque cuando el chiquito le habla, se hacía un silencio, todos lloraban. Entonces el grande le daba un consejo al chiquito... un consejo. Era más simbólico que otra cosa.

¿Qué consejos recuerdan?

L: “aprendí a querer”, “creé en la escuela”. Si los chiquitos no se animaban, tenía que pasar el último en llegar a la escuela. Al final llegamos a conformar una pandilla de chiquitos exclusivamente, porque jugaban de un modo diferente y necesitaban una atención especial: por ejemplo, si se armaba una guerra de almohadas tenía que haber alguien controlando. Se puso un Jefe Máximo que le gustaba estar con los chiquitos.

C: y había una pandilla de los del liceo, porque tenían horarios totalmente diferentes. Quedaban medio descoordinados...

L: son cosas que se fueron ajustando. Porque estudiaban de noche, que era el único momento que tenían. Entonces si estaban conversando, no podían. Necesitaban silencio...

Estaban los rituales diarios, pero también eventos anuales, las competencias, la cena de fin de año...

L: la competencia empezó con un campeonato de fútbol rudimentario, en el primer año. Entre pabellones, todavía no se llamaban pandillas. Y evolucionó a una multicompetencia de primavera. Era de una exigencia enorme. Tenía el renglón de la parte deportiva: atletismo (que se iba enseñando durante el año). Fútbol, voleibol, salto alto, largo... después se agrego la parte cultural.

C: torneo del saber, se averiguaba con los del liceo, se trataba de conseguir los programas de lo que estaban dando, en fin...

L: una locura, un mes antes.

C: era impresionante porque durante un mes vos los veías todos escondidos para que no descubrieras el estandarte, la bandera, los carteles. Se pintaban y teñían camisetas. La preparación de la competencia era bárbara, y la competencia en sí, también. El juego es motor.

L: además se los preparaba todos los días. Porque el enojo en el deporte, que es algo muy humano, en éstos, solía ser violento. Había peleas y yo tuve que neutralizarlas, cosa que es importante para trabajar con esta población

C: bueno y eso era bárbaro, nos llevaba todo el día. Mañana, tarde y noche. Después cena y una cosa importante: se integró mucho al liceo y a la UTU...

L: había jurado con profesores que venían del liceo...

C: por ejemplo, investigación sobre la vida de Gandhi, surgió una vez. Y ellos traían materiales. El cierre siempre era el baile con la Miss. Se integraban chiquilinas que venían de la ciudad... Capaz que nunca aclaramos que en Martirené eran todos varones.

C: claro, todos varones, y nuestras hijas... los hijos de otros funcionarios.

L: Martirené eran sólo varones

C: pero en la multicompetencia sí, venían chiquilinas e incluso se integraban a los juegos...

C: por ejemplo: otra cosa, terminando lo de la competencia. La competencia empezaba con un juramento de buen deportista. Había un desfile, cada pandilla con un vestido distinto. Cada cual elegía su música. Después se prendía la antorcha que ¿quién la prendía?

L: el mejor deportista del año anterior.

C: bueno, ese la prendía, con un chiquito al lado. Empezaba la competencia y terminaba con la maratón.

L: se explicaba qué era la maratón y por qué era la última prueba.

C: y después se hacía el acto de clausura, se daban los puntajes y al final se apagaba la llama, ¿quién la apagaba? El mejor deportista de ese año. El juramento precioso. Después, otra cosa que quería decirles, del campamento, esta vez. En el campamento Leonardo preparaba la música según la actividad que se iba a hacer. Ver las estrellas, qué sé yo.

L: por ejemplo, “esta noche tenemos panza arriba” les decía. Que era, básicamente, tirarse al pasto, todo oscuro, a mirar las estrellas. Entonces yo ahí metía el grabador donde se explicaba qué eran las estrellas y ese tipo de cosas.

C: todo en casetes. Le llevaba días terminarlos. Y después, con el coro de la Novena terminábamos, porque se decía que esa era música de estrellas. Después, otro año, se hacía igual pero sobre “el mar”, y así. De esas cosas se hablaba mucho, siempre había algo para conversar al respecto. Después, otra cosa más que quería contarles del campamento, que tiene que ver con el Administrador que estaba diciéndoles Leonardo. El hombre quedó impresionado con lo de la música, y una vez nos mandó al hijo, porque hete aquí que en el campamento había unas construcciones –incluso se pensó hacer un parador–, pero después, con la dictadura se cortó todo.

La música tenía para ustedes una importancia especial, se integraba en el cotidiano.

L: A la hora de la siesta yo grababa con explicaciones, música en general. Música ligera, de películas, que traigan nostalgias, alegrías. Entonces yo les decía: “¡qué lindo cuando uno encuentra una compañera y qué sé yo!” , entonces les ponía música de ese estilo. Y después sí, fue empezando con algo de Tchaikovsky, un pedacito nomás. Música descriptiva. O simbólica, como Beethoven. Hasta que me pidieron, si podía, los domingos de mañana, ir a la biblioteca a enseñarles música clásica. Entonces formé el grupo.

C: a ellos les encantaba “El Gran Cañón”.

L: “El Gran Cañón del Colorado”. Entraba mucho la descriptiva. Y después, para dormirse, yo les ponía música y les contaba sobre los autores, porque en general los grandes autores habían tenido vidas moviditas, y habían surgido del bajo.

C: y en la multicompetencia estaba, por ejemplo, dentro de la competencia intelectual, el reconocimiento de melodías.

L: escuchadas ¿no? Escuchaban y tenían que poner cuál era. Entonces ¿qué pasó? El último año antes de la dictadura, estábamos en el campamento con el Contador del

Consejo del Niño. Era buenísimo. Estábamos en el campamento de La Paloma, con él, tomando mate y escuchando la música. Y en eso pasa un adolescente tarareando Beethoven, y el Contador no podía creer que le gustara esa música. Entonces lo paro y le pregunto qué era lo que estaba sonando y le contesto: “Los golpes del destino” de Beethoven.⁴ Y ellos habían enganchado con lo del “destino” y lo de llegar a Martirén y qué sé yo, diciéndoles que “este golpe del destino golpeaba una vez y no golpeaba más o sea que había que aprovecharlo”.

L: habíamos puesto música a todos los momentos importantes: la Navidad, el mejor compañero. El mejor compañero era extraordinario. Nosotros, el Equipo Técnico, hacíamos una especie de código donde planteábamos qué cosas debía tener un mejor compañero.

C: el decálogo...

L: ahí está. Podía ser, chiquito, mediano, grande. Había que discutirlo mucho entre todos. Había que hacer silencio, porque era una cosa muy importante, elegir al mejor compañero. Y era extraordinario. Nunca, en el Equipo Técnico, pudimos acertar quién iba a salir. Y salían los personajes más inverosímiles, y no sé por qué coordinadas eran elegidos.

C: entre ellos también pasarían cosas que nosotros no conocíamos.

L: bueno, y todo eso con música de fondo. Eso se elegía en fin de año. Antes de empezar la cena de fin de año, se anunciaba el mejor compañero del año. Y lo mejor de todo es que muchas veces quien era electo, miraba para todos lados y no entendía lo que estaba pasando. Ahí había un ritual, también: se acercaba su Jefe Máximo y lo abrazaba. Era el único. Y se le daba el diploma. Era todo un año, no era broma. Era algo que se cultivaba durante todo el año: “recuerden que a fin de año se elige al mejor compañero”, se les decía.

C: esos rituales eran un sostén. Hilaban todo.

L: pensar que hay gente que me cuestionó que los rituales en pedagogía no eran buenos. Y para mí son un arma imponente; si se la sabe usar, claro. Porque también hay que tener cuidado con los rituales guarangos, ojo.

Qué otros eventos eran de suma importancia en año, festejaban el 24 de diciembre, tenían cena de fin de año.

C: bueno, eso era impresionante.

L: acá también le dimos a la uruguaya y un enfoque pedagógico lo más sano posible, cosa de no contaminar su propia manera de interpretar las cosas, sobre todo en miras de su egreso. No escapábamos de la realidad, no tenía sentido cuando todo Montevideo celebraba, mandarlos a dormir sin más. Primero armábamos un árbol de verdad. Un pino de verdad, con velas de verdad y chirimbolos hechos por los gurises. Explicábamos que esa noche se conmemoraba un hecho muy importante. Les decíamos que había un libro que se llamaba La Biblia y que “voy a pedir a la Asamblea que

4 Refiere al inicio de la 5ta. Sinfonía de Beethoven.

nomine a dos o tres compañeros para que lo lean y luego lo cuenten a los demás”. Entonces lo leían y luego daban las explicaciones en la Asamblea. Entonces, cuando llegaba el momento del ritual, que ¿cómo se celebraba? Bueno, teniendo en cuenta que nuestros hijos eran chicos, salían a caminar todos hasta la portería y cuando se sentía la música y se apagaban las luces de la escuela, volvían.

C: estábamos veinte días envolviendo los paquetitos, con nombres y todo.

C: se compenetraron tanto en lo de hacerle creer a nuestros niños que Papá Noel existía, que hacían ruiditos y toda una farsa muy tierna...

L: todo muy relacionado con el campamento que se venía. Para ir al campamento bien vestidos, ¿verdad?

C: bueno, se iban todos, para ver qué pasaba. Y cuando se apagaban todas las luces y se prendían las velas, ahí venían corriendo. Y después “Noche de paz...” de los Niños cantores de Viena. Y se iban acomodando, un silencio total. Los que recién estaban empezando a leer, leían los nombres en los paquetes. Cuando se prendían las luces, algún familiar que había ido, empezaba a repartir los regalos.

Tenían talleres en la escuela, ¿Todos iban a algún taller?

L: todos, era obligatorio.

C: a las 5 se terminaban...

L: larga historia... en general mandaban profesores que eran buenas personas pero con bajo nivel profesional... déjala ahí. Entonces claro era un entretenimiento...

L: fuimos mejorando porque la doctora Reta nombro profesores nuevos.

C: carpintería.

L: era producción y enseñanza. Lo primordial precisaban tres o cuatro meses, pero llegar a las maquinas peligrosas un año.

C: los que funcionaban eran carpintería, sastrería, mimbre, zapatería

L: mecánica, electrotécnica y pintura.

¿Y qué hacían con lo que producían?

L: eran ejercicios en principio y después empezamos a producir.

L: Y voy y le digo a Reta “preciso dinero, fijate que no me alcanza. Los muchachos son grandes, van a Santa Lucía y las novias les tienen que pagar el cine, la comida... no”. Entonces dice ella: “bueno vamos a buscarle la vuelta”. “No –le digo–, yo ya la tengo: voy a empezar a producir y vender” y ella me decía que no podíamos, que nos prohibía la ley. Entonces le dije que iba a hacer “intercambio”. Para que los muchachos ejerciten, entonces, por ejemplo, empezamos a hacer un juego de muebles lindo, qué sé yo. Nos traían el material (con un excedente que quedaba en el taller). Entonces teníamos un capital, que los viernes de tardecita todo el mundo iba a retirar por franjas: los más chiquitos iban, por ejemplo para comprarse más golosinas en el almacén. Los medianos para ir por primera vez al cine con alguna gurisa.

Producían, intercambiaban, cómo era el vínculo con la comunidad, con las instituciones, a qué otros espacios iban los chiquilines...

L: no, con la comunidad no, primero que Santa Lucia quedaba muy lejos. Salvo un noviazgo....

C: durante la semana no, salían los fines de semana. A no ser que fueran al liceo o la UTU.

L: ah sí, en el liceo llegamos a tener, al segundo año empezaron, ya había uno cuando llegamos y empezaron a ir al liceo muchos más, nos pidiéramos que dividiéramos porque éramos muchos, entonces iban un turno en la tarde mañana y noche, teníamos dos camiones que iban y venían a Santa Lucia tres kilómetros que los llevaban y los traían y aparecieron las novias. Y aparecieron los problemas con las novias y con los ex novios ¿me explico? Y la reacción de los profesores por parte de los gurises, porque realmente era tal el hambre que tenían por salir adelante...

Y con la comunidad y los vecinos...

L: esto ocurría mucho con los nuevos. Entonces, me acuerdo que en Martirené, yo hice una introducción en una Asamblea, de un hecho que había ocurrido. Había un almacén de campaña, los chiquilines habían salido, andaban con el mate, y había gurises de ahí. Iban y compraban cositas y una vez alguien le robó un frasquito de Glostol, no sé si se acuerdan, era un producto para el pelo. Y se vino el almacenero con todo. Y me acuerdo que yo hice toda una puesta en escena del buchón, que en aquel entonces tenía otros motes: delator. Lo que se manejaba en la calle, que bocinaban a la policía. Pero yo quería que entendieran que entre nosotros, que éramos pares, la cosa era diferente. Y el involucrado en eso lo de la "glostora", fue sancionado y mandado, durante una semana, a trabajar a la quinta, con los quinteros, que eran empleados. No iban los gurises allí, porque aquello era un trabajo de la época medieval. Y al fulano en cuestión, nadie le podía dirigir la palabra en toda esa semana. Cuando llega el sábado y la Asamblea, se para y empezó a hablar de lo que había sentido, y largó el llanto. Era un muchacho de 16, 17 años, durísimo. Y se lo perdonó, se lo abrazó y ahí fue que se estableció que cuando había que decir algo había que mirar de frente, estar de pie, para no hacerse la víctima y dar lástima. Eso pasaba mucho con los nuevos.

C: pero también manejábamos eso diciendo "dentro de la organización, todo...". Había que decir todo. Si el problema era en el liceo, se hablaba. Entonces nosotros íbamos al liceo, por lo que hubiere pasado, y en el liceo yo hablaba, pero no decía "fue fulano, mengano". Acá adentro se dice. Afuera somos todos Espartaco, todos éramos responsables por lo que pasaba. Entonces se quedaron con esa tranquilidad, porque entendieron que nadie los iba a dejar pegados en el liceo. Y eso ayudó muchísimo.

La convivencia también tenía sus momentos tensos, había que encararlos, hacerles frente, poner palabra, problematizar. Y el espacio se transformó, como fueron habitándolo, las nuevas formas de vincularse de organizarse movieron las estructuras,

L: las peleas... Primero que era un ambiente violento, generado primero que nada por el adulto. Vigilantes, algunos perversos, otros no. En Martirené había muchas cosas

lindas construidas. Había unos bancos hechos con ladrillos, que seguro lo hizo algún italiano, porque acá nunca vi bancos tan lindos. Y había una pequeña piscina, con una estatua, un ángel... bah, nosotros la hicimos piscina, porque yo mandé traer unos marrones y tiramos el ángel. Y los gurises salieron con los marrones y se la agarraron con los bancos. Los hicieron pedazos. Y chau, nos denunciaron a Reta. Entonces le contesto a Reta: “Adela, ahí los ponían todas las noches, a dos o tres, desnudos, en julio, sancionados o torturándolos...”. Odiaban esos bancos, entonces fue lo primero que pudieron romper y yo los dejé. Y me dijo Adela: “estuviste bien” (risas). Y en esa fuente hicimos la piscina, que era llana, no podías zambullirte pero podías aprender a nadar...

L: la violencia en la escuela era parte del todo. Había un frontón abandonado y ahí era el asunto. Todas las tardes hacían circo ahí. Los partidos de fútbol terminaban siempre en alguna pelea. Entonces fui un día, los miré; dos, tres... hasta que un día me enojé, razoné y exigí que si las querían seguir haciendo, mi exigencia como Director sería esta: “no se aplauda, ni se grite y que la pelea sea hasta el final; no me vengan con que alguien los separe.” Silencio. A la tercera tarde se armó. Se dieron como en bolsa. Terminaron tirados en el piso, agotados, llenos de tierra, llorando como bobos y pidiéndose disculpas. “A partir de ahora –dije, entonces– no vamos a admitir ninguna pelea... esta noche lo vamos a votar”. Creo que fue una de las primeras votaciones. Fueron todos, no faltó nadie. Y nunca más. Porque sufrieron tanto, al ver algo tan denigrante. Porque, además, ya antes, cuando terminó la pelea, entré yo al ruedo, los abracé y les dije que se fueran a bañar, juntos. Y al resto le dije que se quedaran conmigo allá. Entonces en la reunión les dije que cada vez que se armara una pelea me iban a tener que poder explicar por qué se había dado. Les dije que me gustaría prohibirlas, pero había que votarlo. Se votó prohibirlas y que, en caso de que se dieran, había que explicar claramente qué había pasado.

Esta experiencia fue cerrada por la dictadura militar en 1976, llegaron unidades militares y le dieron un plazo de 24 horas a los directores y educadores para abandonar la escuela. El modelo de autogestión fue eliminado. Con la reapertura democrática en 1985 Leonardo Clausen lleva adelante una experiencia similar en el Hogar Las Brujas.⁵

PARA CERRAR PROVISIONALMENTE Y CONTINUAR...

Entendemos que la construcción narrativa de una historia de la educación social en Uruguay requiere de sostener un largo proceso de indagación, recolección de datos, información y relatos que permita componerlo. A partir del análisis de documentos y de rescatar los relatos de los protagonistas buscamos resguardar del olvido a un conjunto de experiencias significativas para nuestra tradición pedagógica.

⁵ Para profundizar en esta experiencia ver: Castro, Oscar et al. 2008.



Nos queda por delante el desafío de construir la trama histórica, trabajo en el cual estamos inmersos; supone hacer dialogar los supuestos pedagógicos que sostuvieron las experiencias pasadas con los debates educativos actuales. Construyendo sentidos que permitan descifrar la trayectoria histórica de la pedagogía social y las prácticas de la educación social.

Este proceso sólo es posible conformando equipos de investigación con participación de estudiantes, docentes y egresados que vayamos conformando un espacio académico para la producción de conocimiento.

Sólo los estudios de la trama histórica de las prácticas educativo-sociales nos permitirán comprender las configuraciones actuales, cargarlas de sentido y descifrar ciertos determinantes que modelan las concepciones discursivas y prácticas en la actualidad.

Podemos señalar las siguientes conclusiones provisionales:

a) El origen de las prácticas de lo que hoy llamamos educación social es paradójal. Por un lado surgen como dispositivos de gobierno para el control de algunos sectores de la infancia que no eran normalizados por la escuela y la familia; y por otro aparece en una corriente *contra-institucional* para fundar una tendencia de respeto por el Otro, reconociendo su capacidad de hacerse cargo de sí mismo y colectivamente del destino de todos.

b) Toda práctica educativa social en la actualidad debe fundarse en una concepción política de defensa de la igualdad. Todos los niños y adolescentes tienen derecho a ejercer todos sus derechos y circular socialmente por los más diversos lugares, ámbitos y espacios sociales y culturales. Tienen derecho al legado cultural común. Por tanto, la educación social emerge como un conjunto de prácticas de resistencia, de lucha contra los determinismos, la represión y la deshumanización. A lo largo de la historia se han producido en un continuo de prácticas heterogéneas. Itinerarios interrumpidos y muchas veces escondidos, pero aún vivos en la memoria que nutren de aspectos constitutivos de lo que hoy sostenemos son derroteros en las prácticas de la educación social.

c) La experiencia pedagógica en Martirené nos recuerda la potencia de una oferta institucional que posibilita una circulación social de los adolescentes por amplios

espacios sociales y culturales: educación, trabajo, producción, deporte, cultura, participación, etc. Y que esa propuesta educativa es plataforma para la inclusión social.

d) Si hablamos de historia de la educación social en Uruguay, muchísimo trabajo queda por hacer. Uno de los pendientes es la sistematización de un conjunto de experiencias pedagógicas significativas, rescatar historias y narraciones que nos permitan fortalecer las bases de procesos de profesionalización con sentido histórico.

e) Resulta impostergable un debate pedagógico acerca de las profundas dificultades para instalar como modelos educativos, es decir generalizables en el conjunto de prácticas educativas, los principios pedagógicos de participación, autogestión, heterogeneidad de la oferta educativa que experiencias como la de Martirené nos muestran. Parece que un conjunto de micro experiencias de extraordinario valor social signa una trayectoria histórica que muestra con claridad tendencias diferentes y posibles para el quehacer educativo social, pero carecemos de las condiciones para potenciarlas y que compitan con una tradición instalada de control y represión de los niños y adolescentes más desfavorecidos.

REFERENCIAS

- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Benjamin, W. [1936] (2001). "El narrador". En *Iluminaciones IV, Para una crítica a la violencia y otros ensayos*. Pp.111 a 135. Madrid: Taurus.
- Buenfin Burgos, R. (1993). *Análisis de Discurso y Educación*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Documento DIE 26
- Caetano, G. y Rila, J. (2005). *Historia contemporánea del Uruguay. De la colonia al siglo XX*. Montevideo: Fin de Siglo.
- Campagno M. y Lewkowicz, I. (2007). *La historia sin objeto y derivadas posteriores*. Buenos Aires: Ed. Tinta y Limón.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Castro, O. et al. (2008). "Las Brujas". En el libro *Hacia la construcción que nos debemos: una educación social para el Uruguay*. Montevideo: CENFORES-INAU.



- Frigerio, G. y Skilar, C. (comp.) (2005). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del estante.
- García Méndez, E. (1994). *Derecho de la Infancia-Adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*. Santa Fe de Bogotá: Forum.
- Greco, B. y Nicastro, S. (2009). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Levi, P. (2006). *Deber de memoria*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Mèlich, J.C. (2006). *Transformación. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Soneira, J. (2006). *La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss*, en VASILACHIS, Irene (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá (Colombia): CONTUS-Editorial, Universidad de Antioquia.

