





LEONARDO CLAUSEN – CRISTINA MEGA

MARTIRENÉ

**Trazos y legados de una
experiencia pedagógica
(1969-1976)**

**Paola Pastore - Diego Silva Balerio
Coordinadores**



MONTEVIDEO
2016



ISBN: 978-9974-611-50-4

Realizado en el marco del Proyecto de investigación sobre experiencias e historia de la educación social en el Uruguay

Coordinación: Ed. Soc. Paola Pastore y Ed. Soc. Diego Silva Balerio

Equipo: Mariana Alí, Giovanna Barufaldi, Verónica Burghi, Cecilia Núñez, Camila Leizagoyen, Martina Rilla y Diego Zaballa

Corrección de estilo: Sofía Lupano

Edición: julio de 2016.

Derechos Reservados

© Colección Pedagogía social.

Coordinadores: Diego Silva Balerio y Paola Pastore

© Carlos Alvarez - Editor

Tristán Narvaja 1533

Tel. 2403 15 85

e-mail: caralva@hotmail.com

Montevideo - Uruguay

IMPRESO EN URUGUAY

PRINTED IN URUGUAY



Presentación



Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación



INSTITUTO DE PROFESORES ARTIGAS

La Dirección del Instituto de Profesores "Artigas" hace constar que los docentes **Paola Pastore y Diego Silva**, integran el cuerpo docente de la Carrera de Educador Social y a finales del año lectivo 2012, emprendieron con autorización de quien suscribe, un trabajo de corte investigativo, eminentemente vinculado al desarrollo de la carrera a nivel nacional, denominado **"Martirén: Trazos y legados de una experiencia pedagógica (1969 – 1976)**. El producto al que llegaron, además de incluirlos como investigadores, demuestra que realizaron la coordinación y articulación de distintos artículos presentados por diversos autores que nutren la temática abordada, en tanto la socialización de experiencias que se presentan, dialécticamente, vinculan la teoría y la práctica de la educación social en el Uruguay.

A pedido de parte interesada y a los efectos de su presentación ante quien corresponda, se expide esta constancia en Montevideo, a los diez días del mes de agosto de dos mil quince.

Prof. Bettina Corti
Directora IPA



Prólogo

CARMEN RODRÍGUEZ¹

Los autores en este libro llevan adelante una tarea que puede ser vista como una arqueología en el sentido en que el libro y la investigación que allí se sustenta puede figurarse como la búsqueda de piezas sedimentadas en otros momentos históricos para realizar con ellas una reconstrucción. Se trata de un gesto particularmente loable que produce un efecto irremediamente conmovedor y político.

Conmovedor porque es producido a partir de una narrativa que entremezcla preocupaciones disciplinares y académicas con trayectorias de vida y con esfuerzos por poner a andar un modo particular de hacer institución para adolescentes que no viven con sus familias.

Político porque no es posible recorrer el texto sin hacerse algunas preguntas acerca de las instituciones que volvemos disponibles para los *mismos* adolescentes, pero de hoy. Y es por efecto de esa tarea de reconstrucción de piezas sedimentadas en el pasado que nos reinstalan preguntas sobre el presente.

Uno encuentra en el texto un relato, el relato de una experiencia ocurrida en el Uruguay entre los años 1969 y 1976 impulsada por el profesor Leonardo Clausen y Cristina Mega en la escuela Martirené. Ese relato tiene un valor riquísimo en sí mismo; da cuenta de concepciones pedagógicas, del modo en que unas prácticas fueron instituyéndose sobre otras, de los soportes teóricos y prácticos que le dieron sustento, de las apuestas metodológicas, de las claves que fueron encontrándose en el andar. Uno ve allí respuestas a preguntas tales como ¿cómo lo hicieron?, ¿cómo se les ocurrió?, ¿qué hacían?, ¿cómo se organizaba Martirené?, ¿por qué no continuó? Descubre anécdotas, cuentos, historias mínimas que, puestas en perspectiva, armaban la eficacia simbólica suficiente para que hoy tengamos relatos que nos dicen de lo importante que fue estar y hacer un pasaje

¹ Psicóloga, Doctora en Educación

durante la vida por ese lugar en ese tiempo. Y uno entiende con mucha claridad que si hoy hay martireneanos que vuelven a contar una y otra vez la historia es porque hubo Martirené.

Pero los autores eluden muchas de las tentaciones que experiencias como estas nos podrían ofrecer. Tentaciones que no hay que adjudicar de ningún modo a los protagonistas, sino más bien a la tendencia de los otros que venimos después. Se la podría entronizar y de ese modo obturar con aquello que nos da a pensar, lo que nos permite asociar, lo que podríamos comprender si vamos más allá de ella. Se la podría devaluar con argumentos tales como que eso ocurrió en otro momento histórico con otras realidades y con otras subjetividades, cosa absolutamente cierta. Pero lo que está en juego es que habiendo un modo deshumano de trabajar con los adolescentes, se avanza paulatinamente a un modelo que se propone explícitamente recomponer la trama de relaciones entre grandes y chicos con el fin de instituir algo distinto. Que eso haya sido en otro momento histórico y que las subjetividades en juego no sean las de hoy, no impide que notemos ese esfuerzo y sin duda algo aprendamos de él.

También se la podría olvidar, y de eso trata prioritariamente este libro, de hacer memoria. Una memoria que se inscribe en la búsqueda de los tránsitos de la educación social en el Uruguay y de cómo fueron surgiendo ciertos lugares de resistencia de prácticas socioeducativas que los autores adjudican al acervo de ese campo disciplinar.

Sin embargo, puede decirse que lo que se da a ver y se da a pensar a partir de este libro es de interés para más de una disciplina porque se instala en un territorio de prácticas que involucra a psicólogos, psiquiatras, juristas, trabajadores sociales, y también porque el modo en que los autores abordan conceptualmente la experiencia y el relato de la experiencia en Martirené muestra la manera en que la educación es hablada por más de una lengua disciplinar.

Martirené se trata aquí como un *caso*, y tal como ocurre con el pensamiento *por caso*, nos permite comprender algo de orden más general que concierne tanto a las prácticas institucionales como al territorio del saber. Un caso tensa el campo del saber porque construido como tal a partir de un relato, nos permite ver y saber sobre algo más que el caso en sí a partir de su elaboración teórica.

Y en esto también radica la gran contribución de este libro, ha vuelto disponible una experiencia como *caso* que a la vez que nos ofrece ciertos modos de ser pensada por los autores, provoca el pensamiento del lector, invita a conversar y da a pensar.

Trazos y legados de una experiencia pedagógica es el magnífico título que abre paso a un texto valioso, provocador, necesario.



Una biblioteca dispar...

OSCAR CASTRO PRIETO²

El presente trabajo marca un hito en la producción de conocimiento desde la educación social. Por un lado, establece formas de producción que resultan inéditas en la educación social de nuestro país. Por otro, aborda una dimensión de la cual la profesión se ha ocupado poco: sus antecedentes locales. Genera así un reencuentro con prácticas concretas que en algún punto se conectan con formas de pensar el hecho educativo desde la educación social.

Este reencuentro con los *viejos* implica poner en juego la memoria y reconocer el relato, aquellos *cuentos* que merecen seguir escuchándose. Cuentos que remiten a la experiencia de quienes narran y de otros que son traídos a él, cuentos que generan un acto de transmisión. En *Experiencia y pobreza* escribía Walter Benjamin (1933, pág. 47) que “sabíamos muy bien lo que era experiencia: los mayores se la habían pasado siempre a los más jóvenes. En términos breves, con la autoridad de la edad, en proverbios; prolijamente, con locuacidad, en historias; a veces como una narración de países extraños, junto a la chimenea, ante hijos y nietos. ¿Pero dónde ha quedado todo eso? ¿Quién encuentra hoy gentes capaces de narrar como es debido?”.

Encontramos en esta producción justamente eso, gentes capaces de narrar lo sucedido y sobre lo sucedido. En este sentido, los recuerdos de los protagonistas de la experiencia juegan en una doble dirección y producen un doble ejercicio en quien lee este material. La primera, la sensación marcada por el encuentro con la historia vivida y atesorada selectivamente como experiencia. En segunda instancia, el relato y su reelaboración producen el deseo de una nueva narración, el deseo de compartir con otros lo que los autores compartieron tan generosamente con uno.

Jorge Luis Borges (*Biblioteca personal. Prólogos*, 1988) escribía en un prólogo de prólogos que “a lo largo del tiempo,

² Educador Social. Coordinador nacional de la carrera de Educador Social del Consejo de Formación en Educación.

nuestra memoria va formando una biblioteca dispar, hecha de libros, o de páginas, cuya lectura fue una dicha para nosotros y que nos gustaría compartir”. Estos efectos individuales que los libros producen, propios de la experiencia, están a su vez cargados de deseo. Un deseo ineludiblemente pedagógico que encuentra únicamente en el acto de transmisión cierto nivel de saciedad. Sin duda, este material ha producido en quienes lo han elaborado un cierto nivel, momentáneo y contingente, de saciedad.



Capítulo I
¿Por qué indagar en la historia de la
educación social?





Presentación del libro

PAOLA PASTORE Y DIEGO SILVA BALERIO

Este trabajo es el resultado de un proceso de investigación iniciado a finales del año 2012 que busca sistematizar y analizar las experiencias educativas desarrolladas en el Uruguay del siglo xx. Tiene como objetivo aportar elementos para la construcción de una historia de la educación social uruguaya. La narración y el análisis de experiencias educativas que identificamos como antecedentes relevantes de lo que hoy conocemos como educación social en nuestro país, son a la vez el resultado y el material de trabajo.

Se trata de, una vez narrada la experiencia, construir un relato que perdure en el tiempo como elemento básico de construcción de la memoria. Son narraciones que permiten preservar las prácticas para que no se las olvide con el transcurso del tiempo y formen parte de la memoria colectiva. Una vez concluido el relato, comienza el diálogo. Al analizar y discutir los fundamentos de estas prácticas y sus traducciones actuales, esperamos identificar elementos identitarios y fundantes para el desarrollo de la educación social en Uruguay.

En este libro presentamos la experiencia educativa en la escuela Martirené que tuvo lugar entre los años 1969 y 1976 en el marco del Consejo del Niño; una experiencia significativa para la tradición fundante de la educación social del país. Martirené fue un internado para adolescentes “abandonados y delincuentes”, uno de esos espacios institucionales creados para gobernar adolescentes que no fueron normalizados por la escuela y la familia. Su relevancia histórica radica en que instala una propuesta educativa con participación protagónica de los adolescentes en tiempos donde, para ellos, solo se ofrecía represión con el objetivo de obtener una sumisa y subordinada integración social.

³ Educadores sociales. Profesores en la carrera de Educador Social en Montevideo. Coordinadores del proyecto de investigación sobre experiencias e historia de la educación social en el Uruguay.

En el primer capítulo se presentan algunas líneas que apoyan la necesidad de realizar investigación histórica que permita recoger las experiencias, pues en ellas se encuentran muchos de los fundamentos de los cuales hoy se nutren algunas prácticas educativas. Se exponen también los cimientos metodológicos en los cuales se asentó el proyecto y se ofrece una primera aproximación a la experiencia de Martirén a partir de una selección de diálogos con Leonardo Clausen y Cristina Mega. El segundo capítulo lo conforman los diálogos propiamente dichos con Leonardo y Cristina; la transcripción de largas tardes de conversación ofrecen al lector un profundo acercamiento a la vivencia a través del relato de sus protagonistas. El tercer capítulo está compuesto por tres textos. Todos producidos por educadores sociales y estudiantes de educación social que analizan la experiencia y destacan algunos rasgos como aportes para pensar el desarrollo de prácticas educativas y como analizadores válidos más allá del tiempo en el que se llevaron a cabo: los rituales, la heterogeneidad, el protagonismo y el gobierno de sí como pilares primordiales de toda experiencia educativa. Finalmente, presentamos algunas de las conclusiones de este proceso.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN. 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”.

Rosa Nidia Buenfil Burgos

La metodología de investigación utilizada es de carácter cualitativo y toma como perspectiva organizadora la propuesta de la teoría fundamentada (*grounded theory*) donde una de las estrategias centrales es *el método de la comparación constante*. Esta forma 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 qué datos escoger inmediatamente después y dónde encontrarlos, a fin de desarrollar su teoría tal como esta va surgiendo”. (Glaser y Strauss, 1966, p. 33) 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, p. 145).

El instrumento central en la recolección de los datos es la entrevista en profundidad, aunque también lo es el análisis de documentos y las fotografías de época que ilustran, complementan o evidencian lo expresado por los entrevistados. Se realiza un tipo de codificación abierta, ya que “los códigos pueden provenir tanto de las lecturas y formación teórica del investigador (precodificación) o, lo que es más rico, del lenguaje y las expresiones utilizadas por los actores (códigos *in vivo*)”. (Soneira, 2006, p. 147) 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 analizadas, lo que se procura es elaborar una teoría educativa que posibilite pensar con mayor densidad el panorama educativo actual. Desde esta perspectiva metodológica, como lo destacan Glaser y Strauss (1966), se puede arribar a teorías con distintos niveles de alcance, catalogándolas como *sustantiva* o *formal*. Lograr un análisis minucioso que procure, por un lado, distinguir y establecer “[...] 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 y Corbin, 2002, p. 160), y, por otro, ofrecer los fundamentos para que la teoría educativa emerja y se consolide como tal.

Es necesario también cierto *ordenamiento conceptual*, lo que supone analizar concepto a concepto de acuerdo a sus propiedades y dimensiones, y prestar especial atención a cómo 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 la construcción conceptual.

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

Experiencia pedagógica en Martirené: recuerdos y configuración de una historia de la educación social en Uruguay

DIEGO SILVA BALERIO Y PAOLA PASTORE³

“La memoria es redundante: repite los signos para que la ciudad empiece a existir”.

Italo Calvino

“¿Qué es escribir?: dejar huella, aceptar lo que deja huella”.

Laurence Cornu

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

Walter Benjamin

POR QUÉ UN PROYECTO SOBRE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Identidad, memoria e historia conforman una terna indisociable. Al tomar como eje las trayectorias de las prácticas institucionales dedicadas a la atención de la infancia y adolescencia más desprotegida es que nos proponemos hacer dialogar estas tres categorías en el territorio educativo. Buscamos 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, 2005, p. 123)

Hacer memoria, construir identidad e historizar parecen ser materias pendientes para la educación y 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 —estamos convencidos— han dejado huellas en las prácticas educativas y han aportado valiosos elementos para la reflexión pedagógica actual.

La memoria histórica de la educación social está nutrida, principalmente, de relatos vivientes y la tradición oral es la

principal fuente de acceso a lo que pasó, a lo anterior. Estamos convencidos de que “[...] el presente nunca está completamente libre de las contingencias del pasado, y nunca lo podrá estar porque rememoramos 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, p. 108)

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

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

¿Cuánto sobrevive hoy de las prácticas y concepciones del pasado? ¿Qué hemos olvidado de lo que podría ayudarnos a reflexionar en la actualidad? Estas preguntas solo 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 (1936, p. 113): “[...] es así que la figura de narrador adquiere su plena corporeidad solo 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”. 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 permite 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 —cambio de institucionalidad (del INAU al Consejo de Formación en Educación), nuevo plan de estudios, la llegada de nuevos docentes—, se torna imprescindible este trabajo que procura estrechar 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 y 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 y Nicastro, 2009, p. 58) Es desde esta perspectiva y convirtiéndolas trayectorias en objeto de estudio lo que 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 historia 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.

Convertir las experiencias en objeto de estudio y narrarlas, 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 solo 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 pasó y aquello que pensamos sobre esos acontecimientos educativos. Volviendo a tomar la perspectiva de Benjamin, cerramos estas líneas con una cita de su ensayo *El Narrador* (1936, p. 119): “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”.

MARCAR UN COMIENZO

Si bien los orígenes de las prácticas socioeducativas 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 niños y adolescentes que no se ajustaban a las pautas de convivencia socialmente esperables, ya sea por la carencia de contención familiar o porque transgredían las normas penales. Sobre este punto, García Méndez (1994, p. 76) dice que la diferencia sociocultural que se establece “[...] 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 sociopenal: el tribunal de menores”.

Por lo tanto, los niños a la escuela y los menores a los institutos de contención y 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 sociojurídica 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 el desarrollo 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 sesenta y del setenta del siglo pasado. El clima social y político de nuestro país y de la región, como es de amplio conocimiento, estaba marcado por crisis y conflictos sociales, económicos y políticos, pero, a la vez, era tiempo fértil para que emergieran prácticas de resistencia. En el campo educativo, el país vio desarrollar experiencias innovadoras, de resistencia en el seno mismo de las tradicionales instituciones, y, con cierto dejo amenazante para la cultura institucional, se hacen lugar otras formas de acción social y educativa. Prácticas de vanguardia que luego se interrumpieron, pero que 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 pone en práctica una experiencia que —sostenemos— constituye un pilar para pensar la trayectoria histórica de la pedagogía y educación social en el Uruguay.

Surgen interrogantes y se despierta la inquietud por conocer, analizar, producir y comunicar. Cómo fue 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 qué claves pedagógicas se asentó la experiencia... En definitiva, cuál ha sido el legado de esta experiencia, cómo acceder a ella, cuando, en palabras del propio Clausen, “pasó la aplanadora”: primero, con la intervención militar en el modelo de gestión y en las prácticas cotidianas y se censuraron los espacios de discusión y decisión de los adolescentes; luego, con el desmantelamiento de todo el equipo que fue destituido y el proyecto de la escuela Martirené retomó los rumbos anteriores al año sesenta y nueve...

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

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 posibiliten 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 el derecho a la participación en los centros educativos. Se otorga centralidad a la función de gobierno en la institución y a los roles de los actores en la organización, lo que resulta sugerente en tiempos donde se reeditan la coerción y la represión como formas de tutelar la adolescencia. La instalación de un dispositivo de autogobierno hace más de cuarenta años debería interpelarnos acerca de las formas actuales de administrar las instituciones educativas y del rol que juegan estudiantes y educadores.

RECUERDOS DE UNA EXPERIENCIA

Presentamos en clave de conversación algunos recuerdos de los impulsores sobre la experiencia educativa en Martirené,

experiencia emblemática en el Uruguay. La presentación no es sistemática, apenas algunos de sus trazos significativos. No se trata de enjuiciarla o enaltecerla, sino de dar cuenta de ella desde la narración implicada de quienes desempeñaron el rol de dirigirla⁴.

A finales de los años sesenta, la vieja escuela Martirené del Consejo de Niño, ubicada en el departamento de San José, sacudió sus viejas estructuras. Hasta allí llegó Leonardo Clausen junto a su esposa Cristina Mega y algunos compañeros de anteriores experiencias para poner en marcha una nueva propuesta de convivencia para más de ciento cincuenta adolescentes y jóvenes. Se encontraron no solo con un establecimiento arruinado, sino también con un grupo de adolescentes devastados, abatidos, rehenes de las prácticas institucionales represivas. Convencidos del potencial que ellos tenían, pusieron en marcha una propuesta de trabajo que les otorgó un lugar protagónico y 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, entre otros y desde un marco particular, fueron pilares para el desarrollo de esta propuesta. Organizaron la vida cotidiana 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 en nuestro país de organización y autogobierno en proyectos de trabajo con adolescentes y, más aún, en el antiquísimo Consejo del Niño, una institución clave en la estirpe tutelar.

Fueron necesarias largas conversaciones con Leonardo, director de la escuela por aquellos años, y Cristina para aproximarnos a la experiencia. A través de sus narraciones fuimos construyendo una imagen de lo que allí sucedió y, a la vez, descifrando los supuestos pedagógicos que orientaron la práctica. Como ya lo advertimos, no se trata de glorificar una experiencia, sino de aprender de ella, desmenuzarla, buscar las

⁴ En estos momentos, en conjunto con un grupo de estudiantes de 3.^{er} año de la carrera de educación social del Consejo de Formación en Educación, estamos entrevistando a los participantes, adolescentes por aquel entonces, de esta experiencia, personas que hoy tienen más de cincuenta años.

claves que nos permitan continuar reflexionando y problematizando las prácticas actuales a partir de la interacción con la trama histórica del quehacer pedagógico.

La llegada de los Clausen a Martirené es un tanto fortuita; en un verano de mediados de los años sesenta, el encuentro de Leonardo con Adela Reta —presidenta del Consejo del Niño en aquellos años—, en la colonia de vacaciones de Asignaciones Familiares, marcó el inicio.

Leonardo Clausen (L): La Dra. Reta va a la inauguración de la colonia y cuando se retiraba, viene y me toca el hombro y dice que quiere hablar conmigo. Dice, palabras más, palabras menos: “mire, Clausen, yo soy fulana de tal, ¿cuándo termina usted?”, “en marzo vamos a parar un poco —le respondo—, porque estamos cansados, venimos desde diciembre hasta marzo sin parar”. “Bueno —me dice—, 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 —respondo—, yo también tengo algunas cosas que compartir con usted”. Ahí ya me empecé a despertar.

Pasado el verano, Leonardo se entrevista efectivamente con la Dra. Adela Reta. Con su esposa Cristina ya venían meditando y labrando una idea para gestionar un centro infantil, un hogar para unos veinticinco niños huérfanos donde trabajar a partir de un modelo familiar. Esta ida fue bien recibida y comenzaron a entusiasmarse con ella.

L: Me llama Reta y me cuenta que hay una escuela que le gusta mucho y nos lleva hasta allí. Entonces, llego a Martirené: una construcción del año veintisiete, preciosa, descascarada, pero con la estructura edilicia impecable. Voy allá y me movió el piso. Empezar a trabajar con adolescentes significaba para nosotros el final del proceso que imaginábamos..., empezábamos al revés. No sabía qué hacer. Y tenía que dar una contestación...

Cristina Mega (C): Entonces, llegó a casa de noche y me cuenta: “bueno, mirá, tenemos que ir a una escuela, son chiquilines grandes, de dieciseis, diecisiete años, con problemas...”. Y tá, vamos.

Los primeros tiempos fueron difíciles; recorrer, conocer, entender lo que allí estaba sucediendo; el tipo de relacionamiento que imperaba, 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.º de mayo se mudan y la familia se instala en Martirené.

C: Cuando llegamos, Leonardo tenía veintinueve años y yo veintiseis, nuestra hija mayor tenía tres y la menor dos, el otro hijo era un proyecto avanzado. Entonces, todo eso nos dio, me parece, frente a la escuela, una imagen que permitió un acercamiento más fácil. Siendo jóvenes, no teníamos ningún esquema de formación demasiado duro porque, prácticamente, no digo que estaba recién recibida, pero, bueno, andaba ahí. Me recibí a los veinte.

L: Tomaba el tren de las siete de la mañana hasta Ituzaingó, que era la parada de Martirené. Una escuela edificada en el año veintisiete cuando todo el Uruguay se construyó; había mucho dinero, todos los hospitales son iguales: de teja francesa, edificios construidos de la misma manera y, por lógica, los orfanatorios —trágicamente dicho— eran también hechos de esa manera. Eran pabellones enormes, pero estéticamente lindos, agradables, eran cálidos si uno le buscaba la vuelta, aunque a la vez eran carcelarios, trágicos. Había jardines, talleres, eso me entusiasmó muchísimo. Pero..., barbaridad lo que humanamente encontramos ahí. Funcionaba bajo un sistema carcelario: traje gris, en fila, 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, para desarmar todo aquello lo único que me quedaba era prescindir de los funcionarios y plegar a los educandos...; ellos habían encontrado una forma de amar y querer...

C: De sobrevivir...

L: De sobrevivir agredidos. Empecé a prescindir de los funcionarios, recorría, recorría, recorría, trataba de comunicarme, hablar, decidir, la gran mayoría me estaba estudiando, me di cuenta de ello mucho después. Era un director más que venía a miliquearlos, ¿de qué bando era? Estaba causando inseguridad porque esta situación la tenían dominada, a su manera, pero la tenían dominada; sobrevivían, y si este loco ahora viene con otra distinta, se preguntarían: “¿tenemos que reaprender otro milicaje distinto?”. Entonces, tenía que esforzarme sobremanera por demostrarles que no iba en esa línea. Era necesario ser estratega

para establecer los primeros vínculos, la observación y el silencio fueron la compañía inicial, meditar y esperar el momento preciso para actuar. 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 todo 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, fue muy simbólico y para ellos fue muy importante: el famoso partido de fútbol. Había como cinco canchas de fútbol, porque cada pabellón tenía su canchita y estaba también la cancha grande, la cancha de “jugar de verdad”—dirían ellos—. Una tardecita pasé por ahí y unos vigilantes que andaban dando vueltas y se sentían desplazados me pegaron unos gritos... Me invitaron a jugar porque yo era joven, dicen que jugaba bastante bien; me defendía... Me saqué los zapatos, las medias y por primera vez entré *en pata* a jugar el partido y por lógica me probaron de distintas maneras, levantándome en la pata varias veces para ver si me quejaba y no quería seguir jugando. Y también para ver 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. Se empezó a quebrar la situación, yo había buscado a los líderes naturales de la escuela y ahí encontré un personaje que llamaban el Tano, descendiente de italianos, claro. Era el líder natural, era el subdirector de la escuela, o el director, el que comandaba prácticamente todo. Me fui a bañar después del partido, salgo y me lo encuentro con el mate pronto para charlar. Me dice: “vamos a charlar”, y le digo que sí. “¿Qué va a ser de todo esto? ¿Qué va a hacer con los vigilantes?”. “Echarlos”, le contesté. “¿Cómo, echarlos?! —quedó atragantado con la bombilla y el mate—. No, pará, vamos a sentarnos a conversar en serio, si los va a sacar, vamos a vivir de otra manera”, me dice. “Vamos a intentar vivir de otra manera, a organizarnos”, le respondo, y todo lo positivo que se puede plantear en pocas frases. “Esto que te estoy contando a vos —le advierto— es sin los vigilantes. Podemos hacer una reunión esta noche en la biblioteca, la abrimos, porque está con candado siempre, llamamos a los demás que no sé si van a venir. Y, bueno, vamos a probar”. Vinieron... y me acuerdo de dos cosas, una cómica y la otra más o menos. No entrábamos en la biblioteca, todos parados en aquel

lugar —ciento y algo de personas—, gruñendo muchos de ellos, los que no querían entrar se quedaban afuera charlando.

C: Se sentaban de espalda...

L: Haciendo chistes entre ellos. Tenían puestas unas zapatillas rotas con un olor a pies que no se podía estar ahí adentro. Fue un desorden tremendo, hablaban sin pedir la palabra, el Tano me miraba y yo trataba de entrar de mil maneras distintas. Yo manejaba dinámicas de grupo, entonces, en un momento determinado hice silencio, los miré a todos, me crucé de brazos, esperé. El Tano metió la mano en el bolsillo y sacó un silbato negro de plástico que lo usaba en los partidos de fútbol, tocó el silbato y un silencio de tumba, total, total... “Vamos a escucharlo —dijo—, después si no les gusta se van, pero ahora lo vamos a escuchar, ¿ta?”. 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. Entonces, les cuento lo que había hablando con el Tano por la tardecita, luego del partido. Había que armar la primera pauta del inventario. Todas las nohécitas nos reuníamos, llevábamos el mate, si podíamos venir todos lo hacíamos para así seguir hablando de lo que habíamos visto, vivido, ideas..., si querían jugar un campeonato de fútbol, cosas rústicas, 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, fue el momento fundacional. Costó, no venían todos a todas las reuniones, a unas venían muchos, a otras un poco menos, en otras casi ninguno. Cuando no concurría casi ninguno era porque venían los líderes naturales y ahí agarré la manija del asunto. Es más, no promocioné más las reuniones a propósito para que vinieran solo los que realmente tuvieran interés en esto nuevo que se les venía encima. Primera estrategia de dinámica de grupo, presenté una vez más esta metodología que es fundamental. Y bueno, a partir 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 tiene de los jóvenes se ve reflejada en cada rincón de la escuela.

L: Ese guiso guerrero servido en unos platos de hierro..., los doblaban así para que cargaran más y no les daban cubiertos por

peligro de peleas que podía darse 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 estaba clara para Leonardo, inspirado en experiencias y pedagogos de amplio reconocimiento mundial; él y su equipo sostenían una gran apuesta. Lecturas y prácticas se combinaban con un poco de pedagogía, otro tanto de filosofía.

L: Makárenko fue el más inspirador, después aparecieron otras experiencias, como la de Summerhill y alguna más... Uno a veces necesita un destello para hacer surgir la idea y manejarla en la cabeza. En el instituto técnico privado que estuve llegó Makárenko 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. El gran Gandhi decía algo célebre que me dejó marcado de por vida: que todo ser humano durante el día debe realizar una tarea humilde con sus manos aunque sea un rato, aunque sea diez minutos, media hora o tal vez más, pero que en ese rato trate de meditar sobre lo trascendente y lo diario. Otro fenómeno que pedagógicamente utilizamos fue que todo el mundo tenía que tener una responsabilidad. Por ejemplo, en un sector de pandilla el más chiquitito administraba la pasta de dientes. Le tenía que dar a los que entraban de noche, a una hora determinada todo el mundo estaba en la puerta y él le entregaba la medida justa. Se generaban conflictos porque los chiquititos protestaban de lo lindo cuando querían estafarlos. Es risueño decirlo así, desde chiquitos empezaban a asumir ese bichito de “me siento responsable, creen en mí”. Esta perspectiva era ascendente hasta que llegaban a segundo jefe, jefe de sector y jefe máximo. Los jefes máximos eran personajes que culminaban su carrera. Se les permitía que por dos años seguidos trabajaran y, después, pasaban a vivir en el apartamentito, estaban más tranquilos ahí. Claro, ahí estaba el valor de la autogestión.

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

L: Cada vez que llevaba alguien le decíamos: “mirá, loco, no te preocupes en contar tu historia y mandarte la parte contando cuántos asaltos, cuántos afanes cometiste, tu vida pasada no nos interesa, tu vida de ahora en adelante es esto”. Así que le advertíamos que no iba a encontrar en la comunidad o en el grupo con el cual iba a empezar a vivir alguien que le diga: “che, loco, ¿dónde anduviste?, ¿con quién andabas?, ¿conoces a fulano, a mengano...?”. Eso impactaba mucho en los adolescentes, era pasar raya y empezar algo, y comenzaban a asustarse. Asustarse en el buen sentido, a preocuparse y decir: “¡caramba!, en los otros hogares no me dijeron estas cosas...”.

Y comenzaron a organizarse.

C: Que no tenga cada grupito más de doce 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 todo, porque los baños eran un desastre, porque la pasta de dientes la gastaban enseguida, porque al jabón se lo afanaban, porque esto, porque aquello... Entonces, quedan los jefes con doce o catorce muchachos. Los lunes el jefe máximo tenía asamblea de pandilla, se hablaba de todo lo que vivía esa pandilla, lo bueno y lo malo, a fondo. El orgullo grupal empezó a florecer. Y el sentido de pertenencia...

L: Sentido de pertenencia como característica propia de cada pandilla que después lo analizaba con los jefes máximos, pues ellos participaban del equipo técnico. Por lo general, todos los años los jefes máximos se renovaban, eran los mejores compañeros, los más grandes, los que abrazaban más fácilmente. Era increíble ese abrazo que daban. Entonces, eran la figura más importante y, generalmente, muy querida.

C: Y muy respetada...

L: Después, el jefe de sector tenía doce *bandidos* que tenía que disciplinar más que nada en la cortita: “lavate los dientes, no te olvides”, “andá a bañarte porque no te vas a acostar todo sucio después de jugar al fútbol”..., cosas así. Y también se ocupaba de los problemitas de grupitos, las rivalidades. Empiezan a darse cuenta, a pensar, a tener ganas de... rivalidad, era bastante competitivo el ambiente, la palabra dentro de la pandilla era poder. Y, bueno, llegamos a los jefes; teníamos reuniones de tardecita donde tomábamos mate en los talleres, asamblea de

jefes, todos, jefe máximo y jefe de sector. Ese fue el comienzo. Para poder sostener la organización, la comunidad, el equipo técnico se ocupaba de cuestiones bien importantes. La diversidad, ese es el término.

C: Para que no sea un argumento o unos valores robotizados, la diversidad es una cosa absolutamente fundamental. Entonces, está el pillo, el tímido, el bueno, el otro que cometió pequeños delitos, aquel que viene de una familia que se desarmó..., yo que sé, esto es lo que hace vivo todo, y hace que los valores se mezclen y de ahí salgan cosas nuevas.

L: Lo que pedíamos siempre era que cuando nos mandaran muchachos les hicieran el diagnóstico. Adolescentes con perturbaciones psiquiátricas, los tuvimos y bravos, pero nos pedían especialmente porque consideraban que tenían una “posible solución”; con algunos lo logramos, pero a otros los tuvimos que derivar a otro instituto. Venían del interior del país también, enviados por jueces de paz de pueblitos chiquitos, donde no tenían nada más que escuelas y se acabó. Entonces, la solución que tenían era que siguieran estudiando en Martirené. Una mezcla extraña entre paisanitos y canaritos cuando llegaban, después los asimilaban, pero eran cómicos. Cuando se destapaban eran excelentes, muchachos sanos, por eso sirvió esa mezcla. Y, bueno, Montevideo y el interior. Lo trágico fue que los jueces hicieron correr la voz entre ellos. En los últimos tiempos, en vez de venir cinco o seis en marzo, cuando normalmente empezaban las clases, llegaban de treinta a cuarenta adolescentes; tenía que ir con camión, valija, todo, a esperarlos. Así llegamos a tener doscientos cuarenta y pico de muchachos conviviendo. Había una buena mezcla. Pero, para un pedagogo era rico eso, a mí me servía, eran perfiles completamente lindos que se entraban a complementar.

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

La Asamblea es, dentro de la organización, el espacio semanal privilegiado de encuentro, diálogo y regulación. Luego, aparecen los jefes máximos.

L: El jefe máximo fue un actor muy importante en el tiempo. Cuando se consolidaron, cuando maduraron, asimilaron y se entrenaron en el rol, nosotros los integramos al equipo técnico porque consideramos que tenían que seguir aprendiendo

su tarea. Por ejemplo, cuando hablábamos de nuestros problemas y el análisis les llegaba por lógica, escuchaban; con el tiempo empezaron a opinar también. Los *casos problemas* se solucionaban en la pandilla y no llegaba a los técnicos; los difíciles sí se derivaban. Otra cosa que en Martirené se estableció fue que los equipos técnicos realizaran 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 yo, no la leía toda, la ojeaba y después se guardaba y solamente tenía acceso la asistente social si para el *caso problema* que estaba siendo analizado por el equipo técnico era necesario hurgar en los antecedentes. Además, el proceso va de menor a mayor. La autogestión va compenetrando todo. La pandilla, que tenía un promedio de treinta chiquilines y estaba organizada en tres sectores, tenía su reunión semanal. Cada sector con su jefe. Después, las asambleas con todas la pandillas; más el Jurado los viernes. La asamblea generalera para lo más trascendente, con resoluciones que iban 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 el adolescente estuviera veinte días, un mes. Luego, había una instancia de pedido para ser nuevamente aceptado. En Martirené llegamos a tener doscientos treinta y pico de gurises. Cuchetas triples. Empezamos con las camas de hospital, después pusimos una arriba de la otra y arreglamos las nuevas. Teníamos herrería y practicábamos, entonces, llegamos a tener cuchetas triples con escalerita.

C: Y después se fueron separando, porque para los mayores se hizo como un pequeñito egreso en una habitación que había en el fondo, separado de la casa, ahí estaban esos chiquilines cuando ya habían cumplido con todo, habían sido jefes, jefes máximos, buenos estudiantes, ya se les estaba empezando a conseguir trabajo. También se buscaba una especie de desprendimiento afectivo.

L: Se desempeñaban como consejeros de pandilla. Estaban dentro de la comunidad todavía, pero su única obligación era concurrir los lunes a la asamblea de pandillas como consejeros. Tomaban y cebaban mate, estaban al lado del que presidía la reunión de pandillas, eran rituales.

Para ocupar los cargos de mayor responsabilidad, había que esforzarse, recorrer un camino personal y colectivo.

L: Había rituales; a jefe máximo no llegaba cualquiera, tenía que hacer una carrera dentro de la organización. Empezaba por adquirir pequeñas responsabilidades y terminaba como jefe máximo, aunque muy pocos llegaban a serlo por el hecho de que tenían que trabajar dos años para lograrlo y las posibilidades, en cinco pandillas, eran para unos poquitos. Todos los meses de marzo se hacía *correo general*; había un juego que nosotros hacíamos con ellos: en algún momento todos se levantan de la silla y se tienen que cambiar de lugar. En la comunidad pasa exactamente lo mismo. Llega marzo y comienza el año escolar después de haber estado toda la temporada de verano de campamento; es el momento de las elecciones en la comunidad. Se elegía primero los cinco jefes máximos; los candidatos eran unos quince más o menos, y eran nombrados por el equipo técnico tras haber analizado a cada uno de ellos desde el punto de vista técnico y si tenían habilidades para comunicarse y trabajar con treinta gurises. Se publicaba en una cartelera todos los nombres y se elegía por voto secreto. Toda la comunidad votaba, desde el más chiquito al más grande y, en lo posible, no se podían consultar entre ellos. Les dábamos pautas en la asamblea general sobre cómo votar. Para los nuevos, sobre todo, había que tener en cuenta esto: mensajes claros y no consultarse en el momento de votar. Sí se podía charlar hasta la última noche antes del día de votación, porque en la noche, de cama a cama, se conversaba muchísimo; elegir los jefes máximos era muy importante.

C: Se hacía también un cartel donde ellos escribían qué cualidades se necesitaban para ser un buen jefe máximo. Por ejemplo: buen compañero, buen estudiante. Ellos ponían esas características. Para ser jefe máximo como para ser jefe, para todos teníamos pautas, un decálogo

L: Se hacía todos los años. Frases dichas por cualquiera, era anónimo. Puestas con total seriedad, era extraordinario ver cómo lo tomaban en serio. Bien, aparecen los quince nombres y se realiza la votación y salen los cinco elegidos. La asamblea de jefes se reunía los martes de tardecita; tomando mate en la puesta del sol, sentados en el pasto para sentir el olor a pasto, todos los sentimientos mezclados con lo teórico. Teoría y práctica.

El jefe máximo de guardia de la semana iba rotando, el sábado y el domingo una pandilla asumía la responsabilidad total para que los profesores y los técnicos, los cocineros, los administrativos, los enfermeros, todos descansasen. Hacían de serenos también, se divertían muchos los chiquitos.

Entonces, la organización se va conformando: asamblea general, jefes máximos y tres jefes por sector.

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

La pandilla es la unidad de convivencia más pequeña. Los adolescentes eligen *su* pandilla y sus propios jefes en ámbitos de gran libertad, casi sin intervención de los adultos.

L: Bueno, en las pandillas se elegía jefe máximo de esa manera, era muy emocionante. Se eligen los jefes y después cada uno elegía, en orden de prioridad, tres pandillas y tres jefes máximos con lo que quería estar. Se los ubicaba según se podía. 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 a charlar”, le decíamos. Y allá iban..., era cómico, porque tenían que cargar la cama, el colchón, el armario, era comiquísima la mudanza. Toda la escuela se movilizaba en la mudanza...

Todos los años las pandillas se rearmaban siguiendo la voluntad de sus integrantes.

L: Sí, cosa de empastar la comunidad. O sea, se eligen los jefes máximos, aplausos, emociones; se emocionaban mucho. Después, para los jefes el mismo procedimiento, los candidatos eran nombrados, no ya por el equipo técnico, sino por los jefes máximos porque, claro, querían tener un muchacho de confianza al lado. Los jefes máximos hacen la lista que se propone a la Asamblea para votar, aquellos que tienen cualidad para ser jefes. Cada jefe máximo hace una propuesta... Se reunían los cinco jefes máximos conmigo y con Jorge y elegíamos treinta nombres. “Tiene características”, “está muy agresivo”, “le falta un poquito”, “está muy introvertido, hay que ayudarlo un poco”: evaluábamos todas esas cosas. Analizar objetiva y técnicamente

sin importar el nombre, y se proponía, se votaba la primera, la segunda y la tercera opción; generalmente, el noventa por ciento quedaba muy contento, claro que siempre quedaban algunos descontentos, ahí entre los cinco jefes máximos y el equipo técnico los sacábamos y los poníamos expresamente con determinado jefe y con determinado jefe máximo por la problemática que se venía manejando.

El Jurado completaba el organigrama.

L: El Jurado se reunía todos los viernes y se integraba con dos delegados por cada pandilla, el jefe máximo de guardia de la semana como presidente y un técnico como consejero para ayudar a analizar. Recibía al adolescente acusado, este hacía sus descargos, respondía las preguntas que le hacían y luego tenía que retirarse. Más tarde, el secretario le anunciaba la sanción impuesta; lo más importante era que la sanción tenía que estar relacionada con el hecho por el que se lo acusaba. Era así para dignificar a la persona y para que la persona no se sintiera maltratada, la idea no era humillarlo. El jurado deliberaba los viernes, largo era aquello, y el informe iba a la Asamblea. Todo se digería en esa asamblea.

Quien comete una falta es juzgado por sus iguales y se le aplicaba una sanción. No obstante, el acusado puede no estar de acuerdo con ella y tiene el derecho a reclamar un ámbito donde ser escuchado.

L: Muy importante ese aspecto, y muy rico pedagógicamente. Veamos 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 por la falta. Pasa a Jurado, frente al jurado hace su descargo y se retira. En la Asamblea se le comunica: “Juancito, por la cama vas a tener que...”, yo que 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, cuestiona al jurado y al jefe de guardia por amiguismo, por revanchismo, “conmigo están haciendo estas cosas”, uso términos de ellos. La asamblea entra a discutir este conflicto, porque ahí hay un 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, hay tres mociones para resolver el conflicto: que se destituya al jurado, que se destituya al jefe de guardia porque procedió mal, y ahí se hace nuevas elecciones para ese sector, o que se destituya a todos. Este extremo no llegó a pasar casi nunca, yo no recuerdo; creo que dos o tres veces sustituimos a todos o a los jefes de guardia por amiguismo o por revanchismo.

Sin embargo, la sanción hay que cumplirla.

C: Es que una de las premisas era “primero cumplir y después patear”.

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

C: Lo sancionan, va y cumple como el mejor. Al otro sábado va a protestar.

L: Se le da más ritualismo y más responsabilidad al asunto. Juancito se paraba y recibía 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 pateá”. Entonces, a la asamblea siguiente Juancito se inscribe para que le den la palabra, le dan la palabra y hace el cuestionamiento. ¿Qué ocurre? Que Juancito, por bronca, cuando le informan la sanción responde 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 que una sanción en sí, 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, pero 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. 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.

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 para 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.

El transcurso del día en Martirené está pautado por rituales que estructuran las actividades personales y grupales. Marcan el ritmo cotidiano.

L: Teníamos un riel de ferrocarril que hacía las veces de campana, la campana era media sagrada, nos movilizaba a todos: para hacer deportes, para incendio, emergencia grave, asamblea. Para todo teníamos esa campana que emitía distintos tañidos. Por ejemplo, para las comidas tocábamos media hora antes de servirla: primer toque para largar lo que se estaba haciendo y lavarse las manos, segundo toque para entrar al comedor. Entonces, entraban, primero lo hacían los mozos para que sirvieran a sus compañeros en la mesa; era rotativo, por ejemplo, le tocaba al más chiquitito con el jefe máximo. Manejaban la campana, manejaban todo eso. El ritual del día era: al primer toque de campana se abría la ventana y se dejaba ventilando la habitación mientras se lavaban los dientes, luego se cerraba la ventana, se hacía la cama y se vestían; al segundo toque *bandera*, y luego desayuno. La bandera era porque nosotros pensábamos que los símbolos patrios eran muy maltratados por la comunidad, por la escuela, por el Uruguay en sí. Tampoco ser fanático, ¿no?, pero sí ir inculcando cierto apego, cierto respeto por la bandera. Se izaba rápidamente en la mañana y se bajaba con la lentitud de la puesta del sol en la tarde; se le explicaba a la comunidad y ellos sabían qué era eso. El jefe de guardia de la escuela del día era quien controlaba todas las camas, anunciaba todas las reuniones y todo el ritmo del día a voz cantante y todo se hacía correctamente. Nosotros hacíamos una especie de *U* frente a los mástiles de las tres banderas, la uruguaya, la de Artigas y la de la escuela. Se izaban las tres. Al frente estaba el jefe máximo de guardia, el profesor con los ayudantes de los técnicos y las visitas. Las pandillas se formaban en posición correcta sin movimiento ni nada, aunque tampoco miliquismo. Se optó por la formación que hace en las olimpiadas el buen deportista: vista al frente y manos separadas hacia atrás, mirando a la bandera; en esa posición todo el mundo, incluyéndonos a nosotros. Todos. El jefe de guardia anuncia las reuniones y habla el que quiere decir algo. “Fulano cumple años hoy” —siempre sonaba una vocecita—, y el fulano salía corriendo. El del cumpleaños

podía romper fila y salir corriendo. Si llegaba al comedor antes que lo atraparan, no le podían hacer nada; si lo alcanzaban, lo tiraban al aire y esas pavadas, rituales. Se entregaba el desayuno rapidito, abundante, muy lindo; llegamos a comer muy bien por producción propia. Tuvimos hasta doscientas colmenas, por lo que teníamos miel en la mesa siempre a todo trapo, dulce de leche, queso..., se servía lo que quisiéramos. Criábamos pollos para comer, huevos para comer y vender y con esa plata comprábamos calzado deportivo o tablas de dibujo para los muchachos cuando empezaban el liceo. Y arrancaba el día, almuerzo servido en un platito, talleres, a las cinco de la tarde terminaban los talleres, venían a la *bandera*, el mismo ritual de la mañana pero más lento, rompían fila, deportes, gimnasia; con profesor de gimnasia teníamos tres grupos por edad y días de gimnasia. Hicimos nuestro gimnasio, anulamos el pabellón de una pandilla e hicimos nuestro gimnasio ahí, fue extraordinario. Era muy rica nuestra vida. De tardecita, entonces, deportes, baños, duchas, reuniones antes de la cena, en general, de pandillas, por sector. De noche siempre había algo. El *saludo romano* es un saludo que siguen utilizando cuando me encuentro con alguno de ellos. Era *nuestro* saludo, porque se consideraba que daba una fuerza bárbara e iba directo al corazón, era filosófico, afectivo. Cuando alguien se retiraba de la comunidad, pasaba al centro de la asamblea...

C: Sí, 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. Luego, el más veterano o algún consejero o exalumno pasaba al centro y lo saludaba o le hablaba y le regalábamos un reloj. Con una música muy especial.

L: Para los jefes máximos, yo me sacaba mi reloj y la birrome Parker que tenía y se lo regalaba.

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. Le decía: “aprendé a querer” o “creé en la escuela”, por ejemplo. 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 nombró a 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, era el único momento que tenían. Entonces, si estaban conversando, no podían. Necesitaban silencio...

Además de los rituales diarios, los eventos anuales, como las competencias o la cena de fin de año, también marcan el ritmo de la vida en la escuela.

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 en primavera. Era de una exigencia enorme. Tenía el renglón de la parte deportiva: atletismo, que se iba enseñando durante el año, fútbol, vóleibol, salto alto, largo..., después se agregó la parte cultural.

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

L: Una locura el mes antes.

C: Era impresionante, porque durante un mes vos los veías a todos escondidos para que no descubrieras el estandarte, la bandera, los carteles; 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 para eso todos los días. Porque el enojo en el deporte, que es algo muy humano, en estos adolescentes solía ser violento. Había peleas y yo tuve que neutralizarlas, cosa que es importante para trabajar con esta población.

C: Bueno, 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 jurados 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 con el baile donde se elegía 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... y los hijos de otros funcionarios.

L: Martirené era solo para varones.

C: Pero en la multicompetencia, sí, venían chiquilinas e incluso se integraban a los juegos... Otra cosa, la competencia empezaba con el juramento del buen deportista. Había un desfile, cada pandilla con una vestimenta distinta. 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 así y terminaba con la maratón.

L: Le explicábamos qué era la maratón y por qué era la última prueba.

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

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

C: Todo en casetes; le llevaba días terminarlos. Y terminábamos la actividad escuchando el coro de la novena sinfonía de Bethoveen, 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.

La música tiene una importancia especial, se integra al quehacer cotidiano.

L: A la hora de la siesta yo grababa, con explicaciones, música en general. Música ligera, de películas, que trajeran nostalgias,

alegrías. Entonces, yo les decía: “¡qué lindo cuando uno encuentra una compañera!” y qué sé yo, y les ponía música de ese estilo. Después, sí, empecé con algo de Tchaikovsky, un pedacito nomás. Música descriptiva, o simbólica, como la de Beethoven. Hasta que me pidieron, si podía, los domingos de mañana concurrir 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 música descriptiva. También 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: En la multicompetencia estaba, por ejemplo, dentro de la competencia intelectual, el reconocimiento de melodías.

L: Escuchadas, ¿no? Escuchaban y tenían que reconocer cuál era. Entonces —¿qué pasó?—, el último año antes de la dictadura estábamos en el campamento con el contador del Consejo del Niño, que era buenísimo. Estábamos en el campamento en La Paloma, con él, tomando mate y escuchando música. Y en eso pasa un adolescente tarareando la melodía de Beethoven que estábamos escuchando, y el contador no podía creer que al chico le gustara esa música. Entonces, lo paró y le preguntó qué era lo que estaba sonando y el muchacho le contestó: “los golpes del destino de Beethoven”⁵. Ellos habían enganchado con lo del destino y lo de llegar a Martirené y qué sé yo; yo les había dicho que ese golpe del destino golpeaba una vez y no golpeaba más, o sea, había que aprovecharlo. Habíamos puesto música a todos los momentos importantes: la Navidad, el mejor compañero... El mejor compañero era extraordinario. Nosotros, el equipo técnico, elaboramos 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 a quién iban a elegir. Y salían los personajes más inverosímiles, y no sé de acuerdo a qué coordenadas eran elegidos.

⁵ Refiere al inicio de la Sinfonía n.º 5 de Beethoven.

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

L: Bueno, y todo eso con música de fondo. Eso se elegía a fin de año. Antes de empezar la cena de fin de año se anunciaba el mejor compañero del año. Y lo mejor de todo era 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 le daba el diploma. Era el trabajo de 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 por eso, decían 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.

C: Festejábamos la Nochevieja y la Navidad también. 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 con miras a su egreso. No escapábamos a 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 *Biblia* y que yo iba a pedir a la Asamblea que nomine a dos o tres compañeros para que lo leyeran y luego se lo contaran a los demás. Entonces, lo leían y luego daban las explicaciones en la asamblea. Cuando llegaba el momento del ritual, ¿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 regalos, con nombres y todo.

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

L: Todos los regalos estaban muy relacionados con el campamento que se venía; para ir al campamento bien vestidos y equipados, ¿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.

Todos los adolescentes concurren a algún taller elegidos por ellos mismos.

L: Todos, era obligatorio.

C: A las cinco de la tarde se terminaban...

L: Larga historia... En general, mandaban profesores que eran buenas personas, pero con bajo nivel profesional..., dejémosla ahí. Entonces, claro, era un entretenimiento... Pero fuimos mejorando porque la doctora Reta nombró profesores nuevos. Producción y enseñanza. Para equiparnos con lo primordial, necesitábamos tres o cuatro meses, pero para llegar a las máquinas peligrosas, un año.

C: Lo que funcionaba era carpintería, sastrería, mimbre, zapatería.

L: Mecánica, electrotécnica y pintura. Al comienzo, eran ejercicios, pero después comenzamos a producir. Yo le digo a Reta que preciso dinero, “fíjate que no me alcanza, los muchachos son grandes, van a Santa Lucía y las novias les tienen que pagar el cine, la comida..., no puede ser”. Y ella responde que 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 practicasen, entonces, por ejemplo, empezamos a hacer un juego de muebles lindo, qué sé yo. Nos traían el material y usábamos también el excedente que quedaba en el taller. Así reunimos un capital que los viernes de tardecita todo el mundo iba a retirar por franjas de edad: los más chiquitos retiraban, por ejemplo, para comprarse más golosinas en el almacén. Los medianos, para ir por primera vez al cine con alguna gurisa.

Producían, intercambiaban. El vínculo con la comunidad *de afuera* se va construyendo de a poco.

L: No, con la comunidad no teníamos mucho vínculo; primero, porque Santa Lucía quedaba muy lejos, salvo un noviazgo....

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

L: Ah, sí, en el liceo llegamos a tener varios alumnos. Al segundo año empezaron —ya había uno cuando llegamos—, pero empezaron a ir muchos más; incluso nos pidieron que los dividiéramos en grupos porque eran muchos, entonces, iba un grupo en el turno de la mañana, otro en de la tarde y otro en la noche. Teníamos dos camiones que recorrían tres kilómetros hasta Santa Lucía para llevarlos y traerlos, y ahí aparecieron las novias. Y los problemas con las novias y con los ex novios, ¿me explico? Y la reacción de los profesores ante los gurises, porque realmente era tal el hambre que tenían por salir adelante...Eso ocurría mucho con los nuevos. Me acuerdo que en Martirené yo hice una introducción en una asamblea sobre un hecho que había ocurrido. Había un almacén de campaña, los chiquilines habían salido, andaban con el mate, y había gurises de por ahí. Iban y compraban cositas y, una vez, alguien 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, los que se manejaban en la calle, que bocineaban a la policía. Pero yo quería que entendieran que entre nosotros, que éramos pares, la cosa era diferente. Y el involucrado en eso del Glostol fue sancionado y mandado, durante una semana, a trabajar en la quinta con los quinteros, que eran empleados. No iban los gurises allí porque aquello era un trabajo de la época medieval. Y, además, al fulano en cuestión nadie le podía dirigir la palabra en toda esa semana. Cuando llega el sábado y en la asamblea se para y empieza a hablar de lo que había sentido, largó el llanto. Era un muchacho de dieciséis, diecisiete 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 que 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 o mengano. Acá adentro se dice, pero 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 de acuerdo a cómo fueron habitándolo, las nuevas formas de vincularse y de organizarse movieron las estructuras.

L: Las peleas... Era un ambiente violento, generado, primero que nada, por el adulto. Vigilantes, algunos perversos, otros no. En Martirené había muchas construcciones lindas. Había unos bancos hechos con ladrillos, que seguro los hizo algún italiano porque acá nunca vi bancos tan lindos. Y había una pequeña fuente con una estatua, un ángel, bah, que nosotros la transformamos en piscina porque yo mandé traer unos marrones y tiramos abajo el ángel. Y los gurises salieron con los marrones y se la agarraron con los bancos. ¡Los hicieron pedazos! Y chau, nos denunciaron ante Reta. Entonces, le contesto a Reta: "Adela, ahí los ponían todas las noches, a dos o tres, desnudos en pleno julio, sancionados o para torturarlos... Odiaban esos bancos, entonces, fue lo primero que pudieron romper y yo los dejé". Y me dijo Adela: "estuviste bien". Y en esa fuente hicimos la piscina, que era poco profunda, no podías zambullirte, pero podías aprender a nadar. La violencia en la escuela era parte del todo. Había un frontón abandonado y ahí era el asunto. Todas las tardecitas hacían circo ahí. Los partidos de fútbol terminaban siempre con alguna pelea. Un día fui, los miré; dos..., tres días..., hasta que un día me enojé, razoné y exigí que, si querían seguir peleándose, mi exigencia como director sería esta: "no se aplaude ni se grita, y la pelea es 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 les dije que se quedaran conmigo allá. 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 ocurriera igual, había que explicar claramente qué había pasado.

Esta experiencia fue cerrada por la dictadura militar en 1976 cuando 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 llevó adelante una experiencia similar en el hogar Las Brujas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bárcena, F. y J. C. Mèlich (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Buenos Aires, Paidós.
- Benjamin, W. [1936] (2001). "El narrador", en Para una crítica a la violencia y otros ensayos. Iluminaciones, IV. Madrid, Taurus.
- Buenfin Burgos, R. (1992). Análisis de discurso y educación. México D. F., Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Documento DIE 26.
- Caetano, G. y J. Rila (2005). Historia contemporánea del Uruguay. De la colonia al siglo xx. Montevideo, Fin de Siglo.
- Campagno, M. e I. Lewkowicz(2007). La historia sin objeto y derivadas posteriores. Buenos Aires, Tinta limón ediciones.
- Caride, J. A. (2005). Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica. Barcelona, Gedisa.
- Castro, O. et al. (2008). "Las Brujas", en Hacia la construcción que nos debemos: una educación social para el Uruguay. Montevideo, cenfores-inau.
- Cronu, L. (2005/2006): Instituciones, pasajes, traspasos. En Skilar y Frigerio (2005/2006) Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados. Del Estante editorial, Bs. As.

- García Méndez, E. (1994). Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral. Bogotá, Forum Pacis.
- GLASER, Barney y Anselm STRAUSS (1966). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Greco, B. y S. Nicastro(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.
- Skliar, C y G. Frigerio (comp.) (2005). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires, Del estante editorial.
- Soneira, J. (2006). “La “Teoría fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss”, en Vasilachis, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- STRAUSS, A. Y J. CORBIN (2002). *BASES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS PARA DESARROLLAR LA TEORÍA FUNDAMENTADA*. (2a. ed.) Bogotá, Contus. Editorial Universidad de Antioquia.





Capítulo II
La experiencia narrada por sus responsables





ESCUELA DR. JOSÉ MARTIRENÉ: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA
(1969–1976)

LEONARDO CLAUSEN Y CRISTINA MEGA

“[...] que la utopía sea tan fuerte que parezca razón y que la razón sea tan bella que parezca utopía”.

Clemente Estable

“Volver a vivir la intensidad de las cosas sembradas es siempre una aventura nueva. Es volver a la cosecha del amor; una semilla que no termina de germinar. Parafraseando a Heráclito diría: “a quienes se bañan en los mismos ríos los alcanzan nuevas y nuevas aguas””.

Dany Clausen

PARTE I. EL PROCESO DE FORMACIÓN Y LAS EXPERIENCIAS
ANTERIORES A MARTIRENÉ

¿Cuáles fueron los recorridos personales, laborales y políticos previos a desarrollar la experiencia en Martirené?

L: Me formé en la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ). Soy director profesional, cursé la carrera de cinco años que es una síntesis entre asistente social, psicólogo y maestro. Era un curso para estudiantes de Latinoamérica sostenido económicamente por el comité internacional de la ACJ. Teníamos muy buenos profesores y vivíamos en una casa-hogar.

¿Cuándo fue eso? Tú te recibiste en el...

L: Comencé el curso en 1956, al llegar de Paysandú. El ritmo era intenso, exigían mucho, si perdías una materia volvías a tu país. No había examen final. Eran tesis, lecturas en paralelo al curso, y tesis final. Trabajábamos mucho y practicábamos en la Asociación. Era un ritmo muy exigente. Los cursos terminaban y enseguida empezaba el curso de verano. Esto era hasta tercero, ahí se bajaba el ritmo de estudio. Empezamos veintiún estudiantes y quedamos siete. Al tercer año teníamos un año de práctica en el exterior, en una asociación atípica a la nuestra. En mi caso, me mandaron a Rosario en Santa Fe, a una asociación en

formación. Si todo iba bien te recibías de director profesional y después había que elegir una especialización: o educación física o director de trabajo con menores y jóvenes y planificación campamental. Opté por esto último. Al terminar los cursos, empiezo a trabajar en la ACJ del centro, en la División Menores. Ahí soy subdirector. La división de menores llegó a tener mil socios por ese entonces. Ahí vivimos cosas lindas. Empezamos una experiencia en aula y piscina con preescolares, con maestras especializadas, compañeras de Cristina.

¿Cuáles eran las lecturas, experiencias y profesionales de referencia en esa época?

L: Mi referente profesional fue el director del Instituto técnico, un psicólogo experto en orientación vocacional. La primera experiencia que se hizo en Uruguay. No había otro lugar. Era un individuo al día, preparadísimo, *mi héroe*, incluso ideológicamente en mi formación. Posteriormente, fui asignado a dirigir el departamento de obra y extensión comunal. La ACJ tenía pequeños centros de barrio en tres cantegriles y filiales en Malvin, Unión y Pocitos, que eran más humildes. Ya metido en estas realidades, venía conversando con el profesor Yáñez, con Pedro Freire y con el director del Instituto sobre mi inclinación por lo social. Ahí cae en mis manos Makárenko, que me lo presta un estudiante. Debo decir que ese libro me marcó a fuego. Históricamente no tenía nada que ver con nosotros, pero, filosóficamente, en la profundidad de su pensamiento, me sentí identificado. Se lo considera el *Varela* ruso. El libro es el novelado de una experiencia autogestionaria real en la Rusia postrevolución de una comunidad de adolescentes en conflicto con la ley. Paralelamente a estas lecturas y experiencias, me especialicé mucho en las técnicas de dinámica de grupo y educación sexual. Siendo director de obra y extensión comunal trabajo en los suburbios y un día me encuentro con el padre Sierra. Era un cura cascarudo, tomaba mate en la vereda del cantegril de Aparicio Saravia. Fue muy fuerte lo que sentí entonces. Me senté a su lado y empecé a trabajar, a aprender y a templarme con este tipo de problemáticas que ya estaba dejando una profunda huella en mí. Trabajábamos juntos, yo con los más chicos, él con los adolescentes. Entre mate y charla me contó que le habían regalado una chacra en Pan de Azúcar, en el departamento de Maldonado, que solo tenía un galpón. Para ahí

marchó en un camión todo destartalado a empezar a formar una comunidad de autogestión, tema sobre el cual ya habíamos compartido mucho. Llevó a catorce muchachos que estaban en situación de riesgo total. Así desapareció de mi vida. Yo seguí trabajando con los dos grupos que quedaron, grandes y chicos. Sus muchachos se pusieron a trabajar, hablábamos por teléfono, me iban contando cómo marchaba su experiencia. Hicieron una cosecha de remolacha azucarera y, al poco tiempo, me entero que el sacerdote y algunos muchachos sufrieron un accidente fatal.

C: Paralelamente, yo estudiaba magisterio. Me gradué al año siguiente que Leonardo, en 1962; nos casamos y empecé la especialización en preescolares. En 1965 nace nuestra primera hija. Concurse, quedé efectiva y comencé el curso de dirección de escuelas. A mí me encantaba el trabajo educativo, pero no tanto en lo social, sino en educación formal. La pasión de Leonardo por el trabajo social profundo y su poder de convocatoria quedaron claramente demostradas.

L: Un día, se presenta en la ACJ un grupo de padres de Paso Carrasco con la directora de la escuela pública para solicitarnos nuestra colaboración técnica en el barrio. Hacemos un relevamiento preliminar y nos encontramos con tres agrupaciones poblacionales no integradas entre sí. Históricamente enfrentadas por diversos motivos que, según ellos, eran irreconciliables. A través de la escuela pública se cita para un sábado a padres y niños a una reunión en la propia escuela. Nuestro primer impulso fue hacer una sencilla recreación con los pocos niños que irían. Ante nuestra sorpresa, concurrieron las tres comisiones de fomento, cada una con el médico de su policlínica respectiva. Rápidamente acude a mi memoria un grupo de, aproximadamente, sesenta niños y jóvenes de diferentes edades, mate mediante, chancleteando y simplemente observando. Realizamos una recreación elemental durante unas dos horas y los invitamos para el próximo sábado a realizar una recreación por grupos y edades que incluía niños, jóvenes, padres y, sobre todo, madres con niños pequeños y abuelos. Para nuestra sorpresa la respuesta fue más niños, más jóvenes, muchas madres y abuelos. Realizamos una asamblea general en un monte de pinos cercano y le dimos forma a cada grupo y le asignamos un líder coordinador nuestro. Se coordinó seguidamente una reunión de presidentes y secretarios de las tres zonas, que naturalmente

estaban divididas. Esa misma semana habíamos resuelto técnicamente un intento de desarrollo comunitario de autogestión. La historia y el tiempo avalaron el éxito de esta experiencia. Se conformó una única comisión directiva con tres policlínicas especializadas. La ACJ compró un predio y el grupo de jóvenes, en su tiempo libre, colaboraba entusiastamente en la construcción de bloques para un salón multiuso, vestuario, duchas y cancha para deportes. Las madres y abuelos aprendían manualidades, tejido, diferentes artesanías, mientras los niños pequeños jugaban con nuestros líderes. Por supuesto, la asamblea general de los sábados fue la hacedora de la continuidad de esta experiencia.

C: Conviví con su marcada vocación social y con su trabajo en los centros de barrio. Verlo hacer bloques y, por ahí, un gran pan dulce comunitario; actividades grupales en galpones, sus constantes inquietudes por organizar a los muchachos; sus interminables reuniones, en fin, un pedagogo social nato. “Esta va a ser mi vida —pensé—, y lo fue...”.

L: Estando en la Asociación y trabajando en estos centros de barrio, un día se presenta en la ACJ Asignaciones Familiares como ente, con mucho dinero, a plantear que querían crear tres colonias de vacaciones modelo para los hijos de beneficiarios de las asignaciones familiares de todo el país. El directorio de la ACJ se reúne, estudian las características de cada uno y me llaman a mí. ¿Qué ocurría? Me había cansado de los programas tradicionales que hacíamos en el campamento Artigas, por lo que les había propuesto a los líderes hacer autogestión pura, llegar allá y plantearles a los muchachos: “¿qué quieren hacer?”; se armó una revolución campamental. Llevamos, incluso, a un entomólogo que les enseñó a investigar todo. Un día, muy decidido, dio vuelta una bosta de vaca y nos mostró que había un verdadero mundo ahí abajo. El hecho es que creamos un ámbito de inquietudes en el campamento. Esto se comentó mucho, entonces, al venir Asignaciones Familiares, me llama el director de la Asociación y me ofrece trabajar con ellos a través de un contrato entre la Asociación y Asignaciones. La ACJ me pagaba y yo tenía que planificar tres colonias de vacaciones en diferentes zonas del país. Era una linda oferta pedagógica, tenía que crear las colonias de vacaciones siguiendo mis propios criterios técnicos. Era ideal y fue ideal. Conformamos un equipo de trabajo con un arquitecto, un ingeniero y un asistente social. El programa a

llevar adelante se iba a focalizar en los niños marginados de cada departamento. Comencé a recorrer gran parte del Uruguay. Cuando me llaman de Asignaciones Familiares para conocer mi trabajo, los llevo a San José y les digo que ese sería el lugar para comenzar. Inmediatamente se aprobó. El lugar tenía algo así como doscientas hectáreas hasta el puente. Se construyó un gallinero, un tambo y un chiquero para futuras actividades como centros de interés a desarrollar. En el centro del predio estaba la colonia de vacaciones: un salón que se adecuaría para preescolares como lo quería yo y le expliqué al arquitecto; cuatro sectores de carpas para los adolescentes grandes, para que experimentaran una actividad más rústica y desafiante en contacto con la naturaleza; los *nidos* para las niñas, una especie de quinchos; casitas para escolares chicos. Una oficina en Montevideo coordinaba el trabajo según las pautas que les iba proponiendo. Y así: la perrera se hace enfermería y consultorio para los dentistas; el galpón se hace gimnasio con un entrepiso para juegos sociales, tenis de mesa y billar; el tanque australiano se transforma en piscina con tobogán, con una sección especialmente preparada para preescolares que inauguró nuestra hija que tenía en ese entonces dos años, hace ya cuarenta y cinco años; un salón para hacer manualidades con actividades rotativas por grupo y por horario. Hicimos un llamado público para contratar al personal, currículum mediante. Elegimos a los mejores, tanto es así que fuimos a San José para el carnaval e hicimos un desfile muy colorido y novedoso con las cosas que lograban las profesoras con los niños. Armamos los grupos y empezamos a planificar y experimentar desde programas de actividades dirigidas tradicionalmente hasta grupos autogestionados. Todo digno de estudio y evaluación final. Cada grupo venía con su asistente social y una ficha con un informe de cada niño. Nosotros elaborábamos nuestra ficha para cada niño al final de su estadía, que se sumaba a las que traían las asistentes sociales. Este material servía como base para un posterior seguimiento situacional, para alimentar, junto a las asistentes sociales, a educadores, médicos, odontólogos y familia. Dentro del programa yo quería crear momentos de integración comunitaria, algo que tuviera que ver con el estar todos juntos, que se conocieran y se llevaran de ahí la idea del *todo* con dos cosas: canto en el comedor y subida de la bandera por la mañana y bajada por la tarde, todos formados alrededor de ella. No por

subir o bajar la bandera, sino por el sentido de identidad, todos formados en silencio total. Puedo asegurar que la colonia fue un verdadero laboratorio pedagógico y así fue posteriormente Martirené en muchas cosas. Esto fue en los años 1966 y 1967. Las reuniones de equipo en la noche entre el director de grupo y los líderes eran permanentes. Cuando todos los acampantes ya dormían, comenzaba la reunión de equipo, se analizaban las dinámicas que se estaban desarrollando y se ajustaban pautas para trabajar técnicamente lo mejor posible. En fin, dormíamos poco y tomábamos mucho mate.

¿En esa época, a la Asociación, ya concurrían preescolares?

L: No, no.

C: Por eso, fue la primera vez que iban preescolares a pasar quince días.

¿Cuánto tiempo estuvieron trabajando ahí?

L: Dos temporadas; en ese tiempo nació nuestra segunda hija. La intención era continuar en el invierno, pero no logramos hacerlo porque la ACJ no me lo permitió. Estaban planificadas actividades entre las escuelitas rurales del interior y grupos de tercera edad de la ciudad, el planteo era: “nosotros somos abuelos de ustedes y ustedes son nuestros nietos, ¿les gustaría?”. Iban a venir, estar juntos y volvían a sus casas relacionados y así iba a continuar la experiencia, pero... nunca se llevó adelante. El día de la inauguración, entre los asistentes se encontraba la doctora Adela Reta que era presidenta del Consejo del Niño. Cuando terminó el acto, se acerca y me dice: “mire Clausen, yo soy la Dra. Reta, ¿cuándo termina usted?”, “en marzo vamos a parar un poco —le digo—, estamos cansados porque esto es una actividad continua”. “Bueno, yo quisiera tener una charla con usted porque me he enterado de algunas cosas que está haciendo acá y que ha hecho en barrios de Montevideo y en el campamento”. “Bueno, sí —le contesto—, yo también tengo algunas cosas que compartir con usted”. Ahí ya me empecé a entusiasmar. Llega marzo y comienza un desentendimiento entre Asignaciones Familiares y la ACJ porque el contrato firmado aclaraba que en ningún momento podían ofrecer trabajo a los líderes ni al director. El director general de Asignaciones me llamó para proponerme continuar el proyecto de las tres colonias. No me acuerdo cuánto ganaba de sueldo en la ACJ, pero la oferta era por el triple, una biblioteca con libros a elección y el ajuste del motor de mi Land

Rover, además del doble de sueldo para Cristina como maestra sin necesidad de trabajar con empleada para ayudarla con las dos nenas chiquitas.

C: Estoy segura que así sería, porque, estando en la colonia, cada mañana venían tres personas con uniforme que hacían todo el mantenimiento de nuestra casa. ¿Qué mejor vida podíamos imaginar? Pero, la verdad, sofocaba y dolía tanto derroche. Nunca lo aceptaríamos.

¿Tú llamaste a Adela o fue ella quien te llamó?

L: Fui yo. Habíamos quedado en hablar. Y ahí me pidió que le hiciera un bosquejo de lo que me gustaría hacer. Elaboramos con Cristina un proyecto de hogar mixto para veinticinco niños entre preescolares y escolares. Se lo presento a Reta y me responde que vayamos buscando un lugar. “El que ustedes elijan”, nos dijo; comenzaríamos la experiencia y, antes que nada, nos aclara: “...el sueldo, tú sabes que no...”, a lo que yo le respondo: “no se preocupe, Adela, le agradecería si me pudiera conseguir algún viático”. Llego a casa y le comento a Cristina: “tenemos que empezar a recorrer”. No llegamos a delinear la hoja de ruta cuando me llama Reta y me comenta que hay una escuela que le gusta mucho; me llevan a conocerla para hacer un diagnóstico de situación. Llego a Martirené, una construcción del año veintisiete, preciosa, pero descascarada, aunque con la estructura edilicia impecable; la verdad, me movió el piso. Pero era empezar por el final de nuestro proyecto. No sabía qué hacer, tenía que dar la contestación. En el ambiente de la ACJ pensaban que yo me iba a ir a la colonia y en la colonia, viceversa. Nadie sabía lo de Reta. Cuando me decidí, les dije: “ni me quedo en la ACJ ni voy para Asignaciones, me voy al Consejo del Niño”. Se hizo un silencio... y me fui. Llego a casa de noche y le cuento a Cristina que podríamos ir a una escuela, sí, pero de niños y adolescentes entre doce y diecisiete años. Todo sucedió entre marzo y abril del año 1969 cuando decidimos dar un giro total a nuestras vidas. Pasamos de una vida ya organizada y segura a una verdadera aventura pedagógica. Dejamos todo y nos fuimos a Martirené el 1.º de mayo, esperando ya nuestro tercer hijo.

C: Así llegamos. Teníamos veintiséis y veintinueve años. Un grupo de martireneanos, un camión del Consejo del Niño y la Land Rover fueron testigos y obreros de la mudanza. Yo pasé en comisión por dos años y Leonardo estuvo un año y medio sin

cobrar sueldo. Teníamos casa y comida, pero los niños crecían y hubo momentos en que pasamos carencias, pero las enfrentamos con fuerza, entusiasmo y convicción. La Dra. Reta se transforma en una persona muy importante en esta opción de vida, gracias a ella pudimos existir y sobrevivir porque las resistencias siempre, siempre, sistemáticamente, fueron muchas, porque, claro, estábamos mostrando a la sociedad un “internado” que replanteaba una forma de vivir y una forma de actuar que era interesante, diferente y digna. Es decir, la vieja resistencia al cambio que aún persiste y bloquea, sobre todo, nuevos procesos técnico-pedagógicos.

En cuanto a las lecturas, ¿cuáles de las referencias pedagógicas les resultó más inspiradora?

L: Makárenko fue el más inspirador para nuestro trabajo. Después de varios años posdictadura, aparecieron otras experiencias como, por ejemplo, la de Summerhill, la escuela de Barbiana en Italia, los gaminés de Colombia, experiencias brasileras como los Meninos da Rua, y las dinámicas de grupo de Pichon-Rivière. Si bien no fueron inspiradoras, porque ya habíamos dejado la experiencia en Martirené, nos realimentaron para posibles trabajos futuros.

Además, coincide, en Secundaria por ejemplo, con un montón de movimientos. En el año 68, por primera vez, gana una lista de izquierda para integrar el cogobierno.

L: En esa época era muy importante todo lo que tenía que ver con el cogobierno y la autonomía. El gobierno de turno demoró las cosas para que esa lista no asumiera el cogobierno; de hecho, nunca lo asume porque en el setenta interviene Secundaria. Hay un autor, que se llama Antonio Romano, que dice que el primer golpe de estado se da en la educación pública, en Secundaria, y que luego sí viene el golpe institucional. Después están todas las experiencias de los liceos populares y, como previas, las misiones sociopedagógicas. Entonces, nos parece importante inscribir esta experiencia en un movimiento que venía a cambiar una visión sociopedagógica.

¿Cuál fue el proceso personal, familiar y laboral que los lleva a tomar la decisión de dirigir Martirené?

C: Pronto se van a cumplir cincuenta años de que estoy formalmente unida a esta persona. Me subí a la utopía que él

toda la vida me transmitió; me acuerdo de una antigua oración irlandesa que dice algo así: “ir en busca de tu utopía es como atar tu carro a una estrella”. Bueno, yo até mi carro, pero en vez de a una estrella, lo hice a los ideales de él, a su pasión por las problemáticas sociales y, la verdad, creo que la mejor opción que hemos hecho juntos fue entrar en esa utopía educativa con una forma de trabajo diferente, pero que nos dio resultados exitosos. Yo, como docente, quedé absolutamente plena; como madre y educadora de mis hijos junto a él, también. Creemos que les hemos transmitido valores que no sé si de otra forma los hubieran integrado tan vivencialmente, y así fue como empezamos. En esta metodología no conocíamos experiencias anteriores.

PARTE II. MARTIRENÉ, LA EXPERIENCIA

¿Cómo fueron los primeros momentos, la llegada y la instalación en la escuela Martirené? ¿Con qué se encontraron?

L: Eran pabellones enormes, pero estéticamente muy lindos, muy agradables, cálidos si uno se imaginaba viviendo dentro de ellos. Tenía jardines, talleres, eso me entusiasmó muchísimo. Pero..., barbaridad lo que humanamente encontramos ahí. Funcionaba bajo un sistema carcelario: traje gris, en fila, los vigilantes dando órdenes. Cerraban el pabellón con candado al salir, lo abrían para entrar y lo cerraban de nuevo. Para desarmar todo aquello me quedaba una única opción: prescindir de los funcionarios y plegar a los educandos. Los muchachos, muy condicionados por el sistema, habían encontrado la forma de sobrevivir amando u odiando. Sobrevivían agredidos, generalmente. En un proceso lento, empecé a prescindir de los funcionarios, recorría y recorría, trataba de comunicarme, hablar, decidir, la gran mayoría me estaba estudiando. Era un director más y estaba causando inseguridad porque la anterior situación la tenían dominada, a su manera, pero la tenían dominada. Sobrevivían. Al presentarse otra situación distinta, tenían que reaprender, tal vez, como decían ellos, otra forma de milicaje. Entonces, debía esforzarme sobremanera en demostrarles que no iba en esa línea, que iba a ser un *igual* a ellos. 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 todo y

empezamos a ver un poquito de claridad en ese inicio tan turbio. Caminaba por la escuela, tomaba mate, hasta que se da un hecho fortuito, cómico, muy simbólico y a la vez muy importante para ellos en el famoso partido de fútbol de las tardecitas. Había cinco canchas de fútbol, cada pabellón tenía la suya y estaba, además, la cancha grande, la de “jugar de verdad”, al decir de ellos. Al pasar un día me gritaron invitándome a jugar. Yo era joven, dicen que jugaba bastante bien, me defendía... Me saqué entonces los zapatos, las medias y, por primera vez, entré *en pata* a jugar el partido. Por lógica, me probaron de distintas maneras levantándome en la pata varias veces, para ver si me quejaba o no quería seguir jugando. Todos vieron que me daban y yo respondía, ellos no hablaban y yo tampoco. Se produjo así el primer vínculo, violento, pero se empezó a quebrar esa situación. Mientras jugaba, iba buscando indentificar a los líderes naturales con los que se manejaban. Había un personaje al que llamaban el Tano: era el líder natural, comandaba prácticamente todo. Cuando terminó el partido, me fui a bañar, salgo y estaba con el mate pronto para charlar: “¿qué va a ser de todo esto?, ¿qué va a hacer con los vigilantes?”, me preguntó. “Con el tiempo, sacarlos”, respondí. “¿Cómo, sacarlos?! Uy... —dijo, moviendo nerviosamente la bombilla—, no, pará, vamos a sentarnos a conversar en serio, si los vas a sacar, vamos a vivir de otra manera”. “Vamos a intentar vivir de otra manera —le digo—, vamos a organizarnos. Esto que te estoy contando a vos es sin los vigilantes, podemos hacer una reunión esta noche en la biblioteca”. La tuvimos que abrir porque estaba siempre con candado, y convocamos a todos los que quisieran ir. Y bueno, probamos y vinieron. Éramos cien y algo de personas y no entrábamos en la biblioteca; todos parados, gruñendo muchos de ellos, otros de espaldas, y los que no quisieron entrar se quedaron afuera. En un desorden tremendo hablaban, no pedían la palabra, hasta que en un momento determinado el Tano me miró. Yo había tratado de entrarle al grupo de mil maneras distintas. Tenía experiencia en manejo de dinámicas de grupo, así que hice el silencio correspondiente, los miré a los ojos, me crucé de brazos, esperé... El Tano se metió la mano en el bolsillo y sacó un silbato negro de plástico que usaba en los partidos de fútbol, lo hizo sonar y...un silencio de tumba, total total...“Vamos a escucharlo —les pidió—, después, si no les gusta, se van, pero ahora lo vamos a escuchar, ¿ta?”. Entonces, les comenté lo que

habíamos hablado con el Tano, de tardecita, después del partido. Eran las primeras pautas. Todas las nohécitas nos reuniríamos con los que quisieran venir, mate mediante, a seguir hablando de lo que pensábamos hacer y cómo hacerlo; por ejemplo, organizar un campeonato de fútbol, cosas rústicas, elementales, nada del otro mundo. Les pedí que vinieran, que empezaran a despertarse, a pensar y traer ideas. Costó. No venían todos a todas las reuniones, a veces venían muchos, otras, pocos y otras, casi ninguno. El Tano siempre a mí lado. Cuando no venía casi ninguno era porque venían los líderes naturales y tomé ese emergente para actuar en consecuencia. Es más, muchas veces no promocionaba la reunión a propósito para que vinieran los que realmente tuvieran interés en esto nuevo que se les estaba proponiendo: primera estrategia de dinámica de grupo; utilicé una vez más esta metodología que es fundamental. Fuimos instrumentando, agregando pautas, porque estos líderes naturales iban a sus pabellones y comentaban: “pa, lo que nos dijo este hoy, está bien”. Así fuimos llegando, despacito, hasta que finalmente en una reunión única el fin de semana nombraron un encargado, porque había que sustituir a los vigilantes. Ya ni se limpiaban más los baños porque estos empezaron a boicotear. Fue entonces cuando les sugerí que pusieran un encargado por pabellón. Con treinta o cuarenta muchachos en esos pabellones hospitalarios, una cama al lado de la otra, no podían, no daban abasto y renunciaban. Les propuse, entonces, que eligieran a alguien para que ordenara todo y tuviera dos o tres ayudantes. Eligieron y, en muchos casos, los elegidos eran —voy a decir algo pedagógicamente grosero— los *tontos de la familia*. Seguían boicoteando, pero no todos. Estaba el que no tenía mando, el que tenía doble mando y ascendencia, solo algunos eran los conducidos por los verdaderos líderes, anónimamente. Seguían ahí, medio sobrándome y no se metían mucho porque “esto es demasiado relajo”. Era cierto, era demasiado relajo. Les hice ver después que el *relajo* fue creado por ellos mismos. Entonces, lentamente, fueron empezando a ir a las reuniones el que dirigía todo, dos, tres cabecillas...

¿Fue Makárenko un referente para tus ideas pedagógicas?
¿Qué elementos tomaste de él para desarrollar tu propuesta?

L: Sí, Makárenko fue un poco el puntapié inicial de todo. Uno a veces necesita un *petardo* para crear la idea y luego

manejarla en la cabeza. En las primeras reuniones de trabajo, en los talleres y estudios, después del almuerzo, comentando el diario vivir les cuento que para la organización, en algunos países usaban el término *pandilla*. Me contestaron, muy ufanos, que aquí también se usaba. Así fue que la denominación de pandilla sustituyó a la de pabellón. La idea de pertenecer a ella fue muy aceptada por ser, posiblemente, similar a situaciones vividas anteriormente. Luego, costaba darle un título a ese *mandón* y a sus ayudantes. Entre los cuatro encargados de ir organizando la convivencia en la pandilla, uno debía de ser el último responsable. Se llamaría *jefe máximo*. Aceptaron gustosos la idea. “Y los otros, ¿qué son?”, preguntaron, “jefes, los otros tres ayudantes se llamarán jefes”. Luego, respetando técnicamente la operatividad que exige una buena dinámica de grupo, dividimos la pandilla en tres sectores de no más de doce integrantes. Se fija una reunión semanal de toda la pandilla y otra, también semanal, de cada sector. Con placer vimos que comenzaron a ir contentos, distendidos y por su sola voluntad. Nació así un sentimiento de pertenencia que consideré muy importante en esos comienzos. Lentamente, empezamos a entrenar al jefe máximo en el rol de observador de los sectores en sus reuniones. Posteriormente, él mismo debía realizar su reunión de equipo apuntalando y analizando cada circunstancia en la intimidad con sus jefes. Empezaron a ver que había que organizarse, porque los baños eran un desastre, porque la pasta de dientes se gastaba enseguida, porque al jabón se lo afanaban, porque esto, porque aquello... Notaron así que los vigilantes habían desaparecido. Vimos que lo lúdico y, al mismo tiempo, trascendente en el nuevo estudiante comenzaba a dar sus frutos. Por primera vez surgía un pensamiento lúdico-creativo para sobrevivir al caos. Se los veía risueños y angustiados al mismo tiempo, se enfrentaban a un verdadero desafío. Nace así la organización, muy rústica al principio, pero plenamente rica en creatividad y estructuración para sobrevivir. Comienza, finalmente, a esbozarse la autogestión.

C: Después que nació nuestro tercer hijo en setiembre, empecé yo también a trabajar con ellos. Me hice cargo del grupo de doce o quince chiquilines que iban, seguramente, a quedar repetidores. En un rincón de uno de los comedores empezamos a estudiar, ellos y yo creando un programa de salvataje.

Estudiábamos mucho, mucho, ellos demostraban gran interés porque los chiquilines que son atendidos individualmente, o casi, en sus carencias, se entusiasman. Teníamos dos meses para cumplir con lo más relevante del programa. Logramos cumplirlo, pero no alcanzó. Pero, en esos encuentros se creó un lindo vínculo. Entonces, al año siguiente, comenzaron bien y con la convicción de que podían. Programamos los cursos con otra dinámica. En esta etapa tuve que volver a concursar para quedar formalmente como docente del Consejo del Niño.

¿Cuáles eran los conflictos cotidianos?

L: Como conflictos institucionales, las peleas. En su comienzo era un ambiente violento generado más que nada por el adulto.

¿Qué pasaba cuándo se peleaban?

L: La violencia en la escuela era parte del todo. Había un frontón abandonado que lo usaban como punto de encuentro para las peleas. Todas las tardecitas hacían circo ahí. Los partidos de fútbol terminaban siempre con una pelea. Entonces, fui a verlos, un día..., dos..., tres..., hasta que me enojé, razoné y exigí que, si querían seguir peleando, mi exigencia como director sería esta: “no se aplaude ni se grita, y la pelea es hasta el final, ¡no me vengan con que alguien los separe!”. Silencio. A la siguiente tarde volvieron a pelear; terminaron tirados en el piso, agotados, llenos de tierra, llorando. Fui hacia ellos, los abracé y les dije que fueran juntos a ducharse y que luego nos reuniríamos para conversar. Fue toda la escuela a la reunión. Comenté que a mí me gustaría prohibirlas, pero tendríamos que votarlo. Se votó prohibirlas y en caso de que pelearan igual, tendrían que explicar claramente a toda la comunidad cuál había sido el motivo. Entendieron rápidamente lo ridículo que podrían resultar los motivos, porque sufrieron al ver y verse en algo tan denigrante. Creo que fue una de las primeras votaciones y tal vez el inicio de una posible nueva vida. Este pequeño gran impulso podía darles un nuevo rumbo, así que les propongo una actividad fuerte y creativa a la vez. En Martirené había muchas construcciones lindas, entre ellas, unos bancos muy bonitos al frente de dos pandillas, hechos con ladrillos. También una gran fuente con una especie de pirámide en el centro que era la base de una escultura. Mandé traer unos marrones para transformar esa fuente en una piscina. Muy entusiasmados con la actividad, salieron rápidamente hacia la fuente y luego siguieron con los

bancos... ¡Los hicieron escombros!, y por supuesto que nos denunciaron a la Dra. Reta. Al poco rato me llama y le explico: “Adela, allí los ponían a algunos de ellos en horas de la noche con escasas ropas para sancionarlos. Odiaban esos bancos. Fue lo primero que pudieron romper, y yo los dejé”. Por toda respuesta, me dijo: “entonces, estuviste bien”. Así dieron un primer paso para romper con parte de su pasado y nació la piscina, que era poco profunda, no podían zambullirse, pero podían aprender a nadar.

¿Cuál fue la reacción de los funcionarios?

L: Hablando del personal estable, no fue nada fácil. Movié los cimientos de la anquilosada estructura de los funcionarios perfilados por este bendito país que trae consigo un individualismo nato y otro adquirido por educación que, con tantos años de puesta en práctica, generó un individualismo con sonrisa y sociabilidad, pero con la aprehensión social de no participar grupalmente. Todos sabemos expresarnos con vehemencia sobre nuestra postura, pero ¡qué difícil es saber escuchar diferentes enfoques y asimilarlos a nuestra personalidad! Aprender a crear una *trenza* social que incluya mi postura y la de los demás, y encontrar en ello un placer de crecimiento grupal. Muchos, en las primeras de cambio, se asustaban, no comprendían cuando el educando establecía una relación algo afectuosa sin el consabido “usted señor” mediante. Otros, solicitaron el traslado o establecían conflictos permanentes que derivaban —históricamente comprobado— en alejamientos o sumarios. Tuvimos que lidiar con Santa Lucía y la famosa *tarjeta* política que nos desgastaba enormemente. Pero, por otro lado, nos entusiasmaba la alegría y la respuesta de nuestros educandos. También fue extraordinario comprobar en muchos de estos funcionarios, hijos de nacimiento del viejo Consejo del Niño, la alegría con la que iban asimilando lentamente esta nueva perspectiva. Se fue desterrando, hasta con cierta ironía y violencia, el viejo mote de *tío* y se fue encontrando en el abrazo y el compartir mate el nuevo vehículo para términos como ‘abuelo’, ‘viejo’ o su propio nombre al que se agregaba cariñosamente algún apodo aceptado por ambas partes, siempre que cumpliera con una de nuestras principales consignas que facilitaban el relacionamiento afectivo: “broma o apodo es lo que hace reír tanto al que la hace como al que la recibe”. Si uno sufre con ello,

deja de ser broma y pasa a ser sadismo. Es muy conocido que en este tipo de instituciones se ofenda y se denigre. Cuando este tema se planteó en una asamblea, el corrillo risueño que generó fue recordado como el fin de una etapa poco disfrutable y el comienzo de otra recibida con alivio y alegría. Así se dispuso que los cambios definitivos a esta situación debían plantearse en los pequeños sectores de las pandillas. Era risueño y doloroso a la vez ver la cara de los nuevos al ser presentados en la asamblea general cuando se les preguntaba: “¿tenés un sobrenombre que te guste?”. Muchas veces agachaban la cabeza o quedaban bloqueados, mirando al presidente. Personalmente, creo que sería, tal vez, la primera y la mejor forma de darle una bienvenida afectiva y respetuosa. Se daban cuenta de que acá había algo diferente.

Podrían describir de forma más detallada cómo fueron los primeros tiempos, qué los orientaba, qué les decía “tenemos que ir por acá” o “tenemos que ir por allá”, de dónde se nutrió eso, qué pasaba en sus cabezas, qué diseño iban armando, qué se iban imaginando...

C: El camino lo teníamos claro; cómo transitarlo era un desafío diario. Debíamos sentir el *pulso* que nos marcaba el grupo. Creo que mucho nos ayudó que, cuando llegamos, Leonardo tenía veintinueve años, yo, veintiséis, nuestra hija mayor, tres, la otra, dos, y el tercero era un avanzado proyecto. Entonces, todo eso, nos dio, me parece, frente a la escuela, una imagen que permitió un acercamiento más fácil. Siendo jóvenes, no teníamos ningún esquema de formación demasiado rígido, pues yo trabajaba con preescolares. La cuestión fue que hubo que crear un montón de cosas. Leonardo había hecho una estructura psicosociopedagógica como un andamiaje, que fue lo que alimentó a los chiquilines en sus relaciones interpersonales, en su poder de decisión, en su autoestima, en su sexualidad, en el mutuo respeto. Todos cometemos errores y todos juntos estábamos para interpretarlos y salir adelante. Eran chiquilines grandes y de buen nivel. Creamos un sistema con absoluta autonomía en la planificación. ¿Qué hicimos? Lo primero que nos dimos cuenta fue que a los estudiantes grandes no los podíamos captar con temas de edad escolar como el *amo a mamá* o la *vela se ve*. Había que crear un sistema adulto, interesante, que los motivara. Y a los chiquitos, que todavía estaban en edad

escolar, algo atrasados tal vez, prepararlos para insertarse en la escuela pública con nuestros hijos cuando tuvieran edad para ingresar. Para jerarquizar estos proyectos, lo primero era crear un ámbito cálido y digno, que sustituyera a los tristes comedores de cada pandilla donde se dictaban las clases. Por la relación afectiva que tenía mi padre con el Gral. Seregni, quien había sido su mejor alumno en la escuela superior del ejército, Lili, su señora, que había tomado conocimiento de nuestra situación, se contactó con la Dra. Reta. Ambas lograron que se donara el pabellón especialmente construido para la prensa internacional en la Cumbre de presidentes que se realizó en Punta del Este. Se logró que la escuela de la construcción junto con un ingeniero, un arquitecto, profesores y alumnos, como práctica y aprendizaje de la propia escuela, participaran del desarme, traslado y posterior armado en nuestro establecimiento de un pabellón de seis aulas para dictar los cursos, baño y oficina. ¿Cómo planificamos nuestro trabajo? Los grupos de extraedad con escolaridad más atrasada eran atendidos por maestras *clásicas* y yo, con otra compañera que aceptó el desafío, dividimos por materias, como forma de complementar el andamiaje del que hablamos. Había que alimentarlos en la parte personal, cultural y también en la curricular. Hubo que crear un sistema que los hiciera sentir adultos, responsables, capaces. Dividimos las clases por asignaturas, como en el liceo, y de una hora de duración. Dábamos lo mismo que en Primaria, pero con un poco más de madurez: matemáticas, lenguaje mezclado con un poquito de literatura; por ejemplo, pasajes chiquitos de *El Quijote*, donde el protagonista era también un poco como ellos, tenía un montón de ideales que se le fueron despertando y tenía que luchar contra molinos de viento para poder realizarlos. Algunos todavía están en eso. También conocieron algo de Becker, el *Martín Fierro*, cuentos de Acevedo Díaz, poesía gauchesca, los cuentos de *Corazón*. Más tarde, el cuento de Richard Bach, *Juan Salvador Gaviota*, nos dio valiosos elementos para trabajar y analizar. También vimos aspectos relacionados con la física, la química, la biología, elevando así el nivel de exigencia porque tenían otra madurez... Yo pensaba: "a mis preescolaritos, al contarles un cuento, les encantaba todo lo que tenía que ver con aventuras y pensamiento mágico". Entonces, entramos en la aventura de la química, de la física, el átomo, la bomba atómica. Pienso que tenía algo de realismo mágico entrar en esos temas. Lo

disfrutaban. Todo se fue dando y ampliando. Simples ejemplos: ¿por qué en una cara de la cuchara nos vemos al derecho y en la otra al revés?, ¿por qué mezclando determinados elementos en un papelito, al darle un golpe, explotaba como un fulminante?, ¿por qué veían tanta vida en una gota de agua del estanque observada en microscopio? Sí señor, esto tenía algo de realismo mágico. Entonces, estudiábamos los por qué. Nos dividíamos: unos temas para los que estaban haciendo 5.^{to} y otros, más exigentes, para los de 6.^{to} año. Hasta que llegó un momento en que se habían entusiasmado tanto que decidimos crear programas de seis meses. Los más decididos a estudiar, en un año hacían dos. Los que no lo lograban, seguían seis meses más. Todo esto fue dando una dinámica de estudios que dio muy buenos resultados. En los últimos años que estuvimos, obtuvimos un porcentaje alto de estudiantes que culminaban en seis meses. Se logró que algún profesor de UTU diera clases de dibujo técnico y los iniciara en técnicas de taller. Así llegamos a practicar la rotación de docentes según la asignatura. Lo llamamos *performativo*: pretalleres, preliceo y pre-UTU. Un detalle digno de recordar: como primeros intentos de enriquecer la relación afectivoindividual —siempre hago hincapié en dos máximas educativas: atender las individualidades y demostrar abiertamente los afectos—, comencé a confeccionar personalmente bolsitas de jean con sus nombres bordados para que se las colgaran de la presilla del pantalón y guardaran allí sus útiles de geometría y biromes de diferentes colores y así personalizar el material de trabajo. Estos detalles parecen irrelevantes, pero, personalmente, me fueron muy redituables.

L: Sí, el quehacer en esta situación es un arte pedagógico. Evidentemente, hay que hacerlo con mucha humildad, mucho silencio y eso sigue siendo un arte.

C: También organizábamos salidas para apoyar los conocimientos que iban adquiriendo y como forma de adquirir nuevas experiencias grupales socializantes. Aunque sea difícil de creer, muchos sentían aprehensión debido a experiencias vividas anteriormente. Si bien los cursos eran un tanto exigentes en cuanto a tiempo, transcurrían en un ambiente alegre y distendido. Me acuerdo de algunas anécdotas: Héctor, un alumno dedicado y con muchas ganas de avanzar en poco tiempo, comenzó a hurgar en libros de inglés en la biblioteca. Pactamos que

trabajara en casa haciéndole los mandados a la señora que cuidaba de nuestros niños. Con ello se fue pagando el curso de inglés en Santa Lucía. Debido a eso, siempre llegaba algo retrasado a mi clase. Entraba, pedía disculpas y no llegaba a aclarar su retraso cuando sus compañeros le tarareaban a coro algún alegre ritmo de milonga. Hoy es un excelente profesional. Elbio era muy apegado a nuestra familia, pues los más chicos hacían los deberes en casa. Demoraba siempre en sus tareas porque, una vez que las terminaba, pintaba cada página del cuaderno pasándole el polvito que hacía del grafo de los lápices de colores al sacarles punta. Sus cuadernos eran una colorida obra de arte que interpreté tímidamente como un silencioso mensaje de cariño.

¿Cuál era el mensaje hacia los adolescentes cuando llegaban?

L: Hasta el último momento, en la última experiencia, hicimos lo mismo. Cada vez que llegaba un nuevo alumno, le decíamos: “no te preocupes en contar tu historia y mandarte la parte contando cuántos asaltos, cuántos afanes cometiste, tu vida anterior no nos interesa, tu vida de ahora en adelante, sí. Así que no vas a encontrar en la comunidad o en el grupo con el cual vas a empezar a vivir alguien que te diga “che, loco, ¿dónde anduviste?, ¿con quién andabas?, ¿conocés a fulano, a mengano...?””, que era muy común entre ellos. Eso era un elemento que impactaba mucho a los recién llegados. Era pasar raya y comenzar algo. Ahí empezaban a preocuparse y a pensar. Luego, se le indicaba qué pandilla y qué sector le correspondía. Lo demás, fue simplemente creatividad de parte nuestra y de parte de los educandos. Yo proponía una idea, y ellos la reinventaban. Así, al poco tiempo, fuimos perfeccionando el recibimiento, siempre pensando en facilitar la adaptación a la organización y ayudar al crecimiento personal, para que el nuevo se sintiera atendido y seguro. Se creó la figura del *padrino* para que acompañara a quien recién ingresaba. Transcurrido un tiempito, elaboraba un informe, lo elevaba a la asamblea de jefes y, si todo iba bien, esta lo presentaba a la Asamblea. Allí se lo consideraba ya un *martireneano* y se le entregaba formalmente el gorro de lana y la camisa oficial.

¿Cómo se construía el lugar de cada uno?

L: Incentivando el sentido de pertenencia, que es una característica propia de cada pandilla; lo analizábamos con los jefes

máximos y en las reuniones del equipo técnico de la que ellos eran parte. Los jefes máximos eran los mejores compañeros, los más grandes, los que abrazaban más fácilmente. Era creíble su abrazo, fue una figura muy importante y, generalmente, muy querida. Ellos daban una impronta personal y muy particular a cada pandilla. Allí, cada estudiante creaba *su* espacio, y conformaban lentamente una nueva escala de valores para su vida.

Hablaste de mezcla y dijiste que venían muchos adolescentes del interior del país, ¿no? ¿Cuál era la vía de llegada a la escuela?

L: De Montevideo recibíamos a los bravos, a los peores, los sin respuesta, los que hoy, técnicamente, se los podría etiquetar como “para la Berro”, o algunos con un nivel intelectual más alto que exigían una atención especial para ayudarlos a salir adelante. En cambio, los que ya estaban en Martirené, tenían como una *lucecita* que los técnicos veían que valía la pena ser trabajada. Como ven, había una buena mezcla, que para un educador era muy enriquecedor. Eran perfiles muy interesantes que se complementaban tanto en valores negativos como en positivos. Martirené fue una época distinta de la sociedad. La escuela en sí era administrada desde Montevideo de forma bastante eficiente. La parte técnica también, tenía un centro de ingreso del que generalmente venían bien diagnosticados. Los del interior eran enviados por jueces de paz de los pequeños pueblos donde solo había escuelas primarias. Implementaron la derivación a Martirené para que siguieran estudiando. Una mezcla extraña entre paisanitos y callejeros que lograban mimetizarse, asimilaban en parte los colores de los otros. Pillos y sanos, Montevideo e interior, por eso sirvió la mezcla. Los jueces fueron conociendo esta modalidad de trabajo y, en un principio, llegaban cinco o seis en marzo, al empezar las clases; luego, enviaban de treinta a cuarenta, y así llegamos a tener alrededor de doscientos. Al principio tuvimos unos veinte o treinta chiquitos, porque queríamos fomentar la afectividad, llegamos a tener a algunos de diez años, pero previamente debimos trabajar el tema de la sexualidad con los grandes. Eso crea también, después que está formada la comunidad, ese buscado entorno afectivo.

¿Qué valor le asignaron ustedes a la diversidad en la propuesta? ¿Cómo se combinan y conviven tantas singularidades, historias, un joven que viene del interior, un chico que viene de la calle...?

C: Es el valor de la diversidad en sí misma, es la sociedad que les espera en el futuro. La diversidad retroalimenta y es absolutamente fundamental. Donde convive el pillo, el tímido, el bueno, el otro que cometió pequeños delitos, aquel que viene de una familia que se desarmó..., esto es lo que hace vivo todo, hace que los valores se mezclen y de ahí surjan nuevas conductas. Lo que pedíamos siempre era que cuando nos derivaran muchachos, previo diagnóstico, evitaran los que tenían serias perturbaciones psiquiátricas. Algunos igual fueron enviados, pidiéndonos especialmente que lo consideráramos en miras a una posible rehabilitación. Con algunos lo logramos, a otros debieron de trasladarlos a otro instituto especializado porque la salud mental compromete, no teníamos un equipo técnico que trabajara en psiquiatría.

¿Qué lugar tenía la actividad y responsabilidad en la propuesta?

L: Esto es interesante, porque aparece otro fenómeno que utilizamos pedagógicamente: se estableció que todos dentro de la comunidad tenían que tener una responsabilidad. Por ejemplo: un sector de pandilla administraba la pasta de dientes, de la que era responsable un chiquito. Este era el que colocaba la medida justa en el cepillo a los que iban llegando. Se generaban conflictos por eso, porque los chiquitos protestaban cuando querían estafarlos. Es risueño decirlo así, pero desde chiquitos empezaban a sentir ese bichito de “me siento responsable, creen en mí, me dan esta tarea que es tan importante”, porque, para ellos, tener pasta de dientes era muy importante. Así iban subiendo en responsabilidades hasta que, con el tiempo, llegaban a segundo jefe, jefe de sector, tal vez jefe máximo...

¿Cómo se abordaba, al principio, la parte afectiva con los más chicos?

L: El abrazo, la afectividad de este tipo de gurí *de internado* —digámoslo groseramente— es una connotación muy complicada, porque muchas veces el abuso y la violencia fueron el bautismo al comienzo de su vida. Por esto mismo crearon mecanismos de supervivencia basados en la misma violencia con palabras, gestos y actitudes que a los técnicos más de una vez desconcertaban. En el comienzo de la relación, rechazaban el contacto físico y las manifestaciones afectivo-verbales. Pero también, para nuestra sorpresa, en la medida en que nosotros nos replanteábamos nuevos

mecanismos de comunicación afectiva, percibíamos en la mirada, en la risa, pequeñas señales de intento de acercamiento. Es muy común hoy en día que hombres hechos y derechos recuerden rápidamente el primer abrazo y mis nudillos golpeando suavemente sus cabezas. Con el tiempo, a veces en forma risueña, repetían este proceder para conmigo. Parece mentira, ya pasados tantos años, que hoy lo recuerden como un hecho importante en su vida: aprendieron a abrazar sin temor.

¿Cuáles eran los paseos habituales?

C: Como visitas didácticas y recreativas —casi siempre con mis hijos—, íbamos al museo Precolombino, al museo del automóvil, al aeropuerto donde a veces nos dejaban subir a los aviones, al Palacio Legislativo en un recorrido guiado que terminaba con nosotros presenciando una parte de la asamblea de los legisladores. Aclaro que les llamaba mucho la atención que los legisladores conversaran entre ellos mientras otro hacía uso de la palabra. El paseo didáctico más llamativo era ir a las sierras de Mahoma en San José. Era todo una aventura. Salíamos de madrugada mientras la escuela dormía. El tren creo que nos dejaba en Malabrigo y comprábamos, al llegar, galletas de campaña para la caminata, había mucho para caminar... Allí veíamos, luego de cruzar varios alambrados, los grandes *mares* de piedra, relieve típico de esa zona con sus pequeños laguitos naturales. Disfrutaban investigando y jugueteando en las rocas. Los más grandes conversaban con nosotras sobre la vida. Otro paseo era el cine. Empezamos con películas algo infantiles hasta llegar a *2001 Odisea del espacio*. Como los cines eran céntricos, terminábamos invariablemente sentados en una plaza comiendo tortas fritas, huevo duro y frutas que habíamos llevado de la escuela. Lo que más me emocionaba era cómo cuidaban a mis hijos y a mí también. Algún alumno siempre me tomaba del brazo para cruzar las calles, “tenga cuidado Cristina, yo la ayudo”, me decía. También estaba el paseo aventura con Leonardo por montes, arroyos y puentes cercanos a la escuela para buscar camoatíos y pescar diferentes cosas para la pecera grande del comedor. Allí todos aprendimos que el macho de las castañetas, en el fondo de la pecera, entre las pequeñas piedras, armaba un nido. La hembra desovaba allí y él luego lo fecundaba. Observaron también la metamorfosis de ranas y otros animalillos de los arroyos que no recuerdo sus nombres. Así fue que la

pecera encerraba todo un mundo descubierto por ellos mismos. El paseo más esperado era al parque Rodó. El regalo de fin del año lectivo de 5.^{to} y 6.^{to} año. Lo realizábamos con nuestros aguinaldos, el de mi compañera y el mío. Nos bajábamos en la estación Central y caminábamos hasta llegar al parque Rodó, turnándose alegremente entre ellos para llevar a mi hijo chico sobre los hombros. Subían a todos los juegos con la alegría de un niño. Cabe aclarar que ya la nueva organización imponía su dinámica. Dentro y fuera de la escuela coordinaban y dirigían ellos, quedaba siempre preestablecido así, antes de cada partida; es decir, las dos maestras como tales estábamos de vacaciones.

Contanos un poco acerca de la estructura de la comunidad y la organización, lo más detallado que puedas. ¿Cuál era el organigrama de la propuesta?

L: El organigrama lo fuimos creando de acuerdo a las necesidades que iban surgiendo a partir de la dinámica de la comunidad. La asamblea general era la reunión general de educandos y funcionarios de la comunidad, era el órgano rector. Para muchos técnicos era el equivalente al superyó necesario para una probable reeducación social. Un lugar de encuentro de las diferentes dinámicas y responsabilidades de encargaturas y la secretaría general. Se alimenta de los informes de las comisiones. El jefe máximo era el segundo poder en jerarquía, había uno por pandilla. Se convirtió en un factor muy importante con el tiempo. Cuando se consolidaron en el cargo, maduraron en el rol, lo asimilaron y se entrenaron en él, nosotros los integramos al equipo técnico porque consideramos que tenían que seguir aprendiendo su tarea, tecnicizándola e imitando nuestro trabajo. Por ejemplo, cuando hablábamos de *casos problema* y hacíamos el análisis, por lógica, ellos escuchaban, pero con el tiempo empezaron a opinar, y realmente nos asombrábamos con los técnicos. Los *casos problema* se fueron, entonces, solucionando en la pandilla y casi no era necesario consultar a los técnicos. Los difíciles, sí, se derivaban. Otra cosa que en Martirené se estableció fue que los equipos 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 de cada caso, yo la ojeaba y después la guardaba. Solamente tenía acceso a ella la asistente social si el *caso problema* que se estaba analizando en el equipo técnico ameritaba hurgar en los antecedentes.

¿Ustedes visualizaban alguna característica para que alguien llegara a ser jefe máximo? ¿Cualquiera podía estar en ese lugar?

L: A jefe máximo no llegaba cualquiera. Debía hacer una carrera dentro de la organización. Muy pocos lo lograron. Llegaba marzo, comienzo del año escolar. Después de haber estado toda la temporada de verano de campamento, venía el momento de elecciones en la comunidad. Se elegía primero a los cinco jefes máximos. Los nombres de los candidatos, que generalmente eran alrededor de diez, los proponía el equipo técnico; se analizaba cada uno de ellos, sobre todo si técnicamente tenían las cualidades y experiencia necesarias para trabajar en grupo. Se exhibían en una cartelera los diez elegidos y se realizaba la votación secreta. Participaba toda la comunidad, desde el más chiquito al más grande. En la asamblea general se les daba las pautas sobre cómo votar: “tengan en cuenta el carácter de cada uno, las afinidades, no se pueden consultar en el momento de la votación”, les aconsejábamos. Sí se podía charlar durante la última noche en la pandilla —era el momento donde más se charlaba—, porque elegir los jefes máximos era una tarea más que importante para ellos, era apostar a la convivencia de todo el año. El cargo era por dos años porque era una tarea cansadora que podía interferir en su proyecto de vida.

Había jefes máximos... ¿y había tres jefes más?

L: Sí, tres jefes de sector, o sea, cada pandilla estaba dividida en tres. Para la elección de jefes, previamente, se analizaba qué cualidades se necesitan para ese rol; escribíamos en un pizarrón las que ellos creían que eran importantes: ser compañero, buen estudiante, que sepa escuchar, orientar, dirigir. La comunidad creaba pautas que se iban perfeccionando año a año. Todos opinaban. Era extraordinaria la seriedad con la que tomaban y confeccionaba el listado de veinte nombres.

¿Cuáles eran las tareas que desempeñaban los jefes?

L: El jefe de sector tenía doce *bandidos* a los que tenía que disciplinar, más que nada en las pequeñas cosas cotidianas: “lavate los dientes”, “andá a bañarte porque no podés acostarte todo sucio después de jugar al fútbol”, etcétera. También debía resolver pequeños problemas de grupo, porque había muchas rivalidades que, desde el punto de vista social, eran realmente terapéuticas. Empiezan a darse cuenta, a pensar, a tener ganas

de... Los jefes máximos tenían reuniones por la tardecita con nosotros, tomábamos mate y teníamos reuniones llamadas *asamblea de jefes*: los jefes máximos y los jefes de sector. Ese fue el comienzo, que luego se aceleró rápidamente al desplazar a los funcionarios y empezar a trabajar con los jefes a mi lado.

¿Cómo se integraban las pandillas?

L: Luego de las elecciones, se reunía el equipo técnico con los jefes máximos y se distribuían los jefes de sector elegidos según la afinidad, la experiencia, el equilibrio, para lograr un buen funcionamiento como equipo de trabajo de pandilla. Para la integración de la comunidad dentro de la pandilla, una vez formado los equipos de jefes de cada una, se daba la oportunidad a cada estudiante de elegir según su preferencia en primera instancia y, si no era posible, tenía que elegir también una segunda y tercera opción.

¿Los estudiantes, entonces, pedían en qué pandilla estar según los jefes? ¿Los adultos tenían intervención en eso?

L: No. El equipo técnico con los jefes máximos solo analizaba aquellos casos que merecían determinada atención como, por ejemplo, los recién llegados, por ciertas inconductas sociales a controlar y modificar. Buscábamos con esto un equilibrio —muy importante— para la vida del grupo y la comunidad. Y allá iban con su armario a cuestras, que había sido hecho por ellos, su cama, su colchón, como forma de reafirmar su sentido de pertenencia. Acá surge una conducta cómica: los estudiantes de carpintería, previendo ya el tiempo de elecciones, hacían armarios nuevos que ponían a la *venta* para quien quisiera cambiar el suyo por otro nuevo o con algún toque original.

¿Había una asociación entre pandilla y taller?

L: No. Al empezar el año lectivo y ya sabiendo la conformación de las pandillas, el equipo de jefes presentaba a los docentes, en una reunión privada, su proyecto personal para el año y elección de talleres. Los nuevos debían permanecer un día en cada taller para ver la dinámica y conocer cuál era el más afín a sus intereses.

¿Cómo se organizaba el Jurado y cómo funcionaba?

L: Ya comentamos que los fines de semana había un sector de pandilla de guardia: quedaba a cargo de la organización junto a su jefe y su jefe máximo. La responsabilidad se extendía

toda la semana; responsabilidad total, no ya de la escuela, sino de la organización. Culminaban sus responsabilidades luego de la siguiente asamblea general. El jefe máximo que la presidía pasaba la responsabilidad al entrante a través de nuestro ritual más simbólico: el *saludo romano*. El tiempo y la experiencia nos fueron indicando que la guardia semanal era un trabajo que consumía mucho tiempo y energía. Quitaba atención y dedicación a los estudios y talleres. La organización crea, entonces, la figura del jefe de guardia, cargo estable y permanente. Había dos en la mañana y dos en la tarde. No podían tener otro cargo dentro de la organización. Se distinguían fácilmente por lucir un brazalete y llevar una libreta: la *chequera*. Su tarea y poder eran simplemente para asegurar el normal funcionamiento de la organización en aspectos tales como limpieza y orden social general. Recorrían el establecimiento para supervisar si estaba todo en orden; si encontraban alguna de las tareas diarias sin cumplir, iban a la clase o al taller y pedían al compañero responsable de ella que a la hora del recreo la cumpliera. En caso de incumplimiento, se pasaba el tema a la Asamblea. Nuevamente, evaluamos que la actitud de reprender o, en su defecto, sancionar era una responsabilidad muy grande para una sola persona y, además, poco democrática. Así nace la necesidad de crear un jurado integrado por representantes de cada pandilla. Estos integrantes tampoco podían ejercer otro cargo dentro de la organización. Se reunían los viernes de noche, el día anterior a la asamblea general. Este jurado estaba presidido por el jefe máximo de guardia y un técnico consejero para ayudar a analizar los casos. La dinámica era la siguiente: ingresaba el compañero cuestionado, realizaba sus descargos y tenía que retirarse. El jurado deliberaba y, si era necesario, aplicaba una sanción atenta a la premisa de que la sanción debía estar, en lo posible, relacionada con la falta cometida. La intención era dignificar a la persona. La decisión del jurado se daba a conocer al día siguiente en la Asamblea. El fallo era inapelable; la sanción había que cumplirla: la consigna era *primero cumplir y después patear*. Luego, si el estudiante se consideraba injustamente sancionado, presentando elementos de juicio y testigos podía apelar en la Asamblea siguiente. La dinámica en este caso era así: se preguntaba al demandante qué pretendía respecto a su situación, y este podía pedir desde un simple llamado de atención al jefe de guardia ante un posible error de procedimiento hasta

llegar al extremo de solicitar la destitución del jurado. Es justo aclarar que este extremo se dio muy pocas veces. Una vez más, la comunidad veía que en la organización no había intocables ni todopoderosos. Nuevamente se evidenciaba la horizontalidad en los procedimientos.

C: Te das cuenta que todo esto más que la sanción en sí, 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 toda una dinámica de respeto, de derecho, de deberes y una de las cosas que, me parece, es lo más importante: la fe en sí mismo, el despertar de la autoestima. La autoestima es contagiosa: yo estoy seguro de lo que hago, fui escuchado, fui respetado, pude hablar, discutir, pedir la palabra, decir *mi* verdad. Esto los fortalece, los forja como ciudadanos. Redondeando y completando el organigrama, debemos agregar la *secretaría general* que dependía de la Asamblea a la que informaba cada sábado las actividades a realizarse, y, siempre pensando en perfeccionar nuestra organización, se crearon también secretarías y encargaturas como organismos secundarios. Más que nada para involucrar a nuestros estudiantes en las diferentes actividades y, a la vez, dinamizar el proceso, puesto que se quitaba peso a la asamblea general, es decir, muchas inquietudes y problemas se digerían y sintetizaban en estas instancias previas. Se ocupaban de temas tales como: producción y venta, biblioteca, enfermería, talleres, feria, asamblea de liceales, vivero, chiquero, tambo, conejos, etcétera. Entre todo este abanico, te explico la más importante: el *encargado de actividades culturales*. Tenía a cargo el *diario mural* con una editorial semanal, allí aparecían noticias del mundo, sociales, noticias acerca de la escuela, chistes relacionados con la comunidad. Mensualmente encabezaba el diario la frase del mes para meditar; eran consignas que iban surgiendo en el diario vivir, en la convivencia: “para exigir a los demás, hay que ser el primero y el mejor en la tarea y en los valores”, “primero cumplir y después patear”, “no vale defenderse acusando”, “broma es aquella por la que el que la hace y el que la recibe ríen por igual; si el que la recibe sufre, deja de ser broma y se convierte en sadismo”, “piropo es aquel que al decirlo provoca una sonrisa”, “amigo es aquel que te cuestiona en medio de la Asamblea, aunque te deje pegado, para ayudarte a que enfrentes y

reconozcas tus errores”—era el antídoto para el término ‘buchón’—, “tu pasado no nos importa, vas a cometer errores, pero si demuestras que aprendes de ellos, vas por buen camino”, “antes de ir a un baile, llevar siempre un pañuelo perfumado”, “golpe que no me mata, me fortalece”, “nogemir”.

¿Cuántos adolescentes llegaron a vivir en Martirené?

C: Como ya dijimos, unos doscientos y pico. Teníamos cuchetas triples con escalerita, que soldaban en el taller de herrería los mismos estudiantes. Pasado un tiempo, se hizo como un pequeño preegreso en una *piecita*, un espacio que estaba solo techado, abierto, que ellos mismos cerraron, en el fondo de casa. Allí convivían hasta cinco estudiantes que ya habían cumplido su ciclo: habían sido jefes y jefes máximos, desempeñaron su cargo con responsabilidad, fueron buenos estudiantes y ya se les estaba empezando a conseguir trabajo. Estaban allí para ir dando paso a los que iban llegando. Nuestros hijos y los más chiquitos disfrutaban jugar con *los de la piecita* porque les prestaban atención y les daban mucha conversación. Así surgió el rol de *consejeros*. Su única responsabilidad era ir a la asamblea de pandilla a la que habían pertenecido; tomaban mate, estaban al lado del que presidía la reunión, era un ritual más. Se configura así el último ítem del organigrama.

¿Qué aspecto fueron centrales en la propuesta?

L: Lo que recién decíamos: que ellos supieran que tenían voz, que tenían voto, escuchaban y eran escuchados; detalle que aún muchos uruguayos no han aprendido.

¿Qué lugar tiene la autogestión?

C: Tiende a armar un prohombre inquieto, seguro y multiplicador.

L: El valor de la autogestión está en que ellos pueden ser los protagonistas, crear, creer, crecer, modificar, ser activos. Muchas estructuras que vemos en el organigrama fueron enunciadas por nosotros y los jefes máximos e instrumentadas por ellos. El proceso fue de menor a mayor. La autogestión fue amalgamando todo. La pandilla, que tiene un promedio de treinta integrantes dividida en tres sectores, tiene asamblea semanal. Esta pasa a ser el pequeño superyó que toda persona necesita para integrar valores que van a ir orientando su *nueva vida*. Juegan mucho en esto los nuevos códigos, los rituales... Muchos son propios de

cada una de las pandillas. Se agrega el *despertar* del sentimiento comunitario que conduce a la práctica de un rol participativo del individuo, donde se destaca el hecho de expresarse con contenidos, saber escuchar y asimilar lo que otros expresan, aceptar las discrepancias sin confrontar y desarrollar el arte tan positivo de construir entre todos y no destruirse mutuamente. Esto se vio en la modalidad de proponer tres mociones para resolver la situación que se planteaba; esta tarea la llevaba adelante quien presidía las asambleas, quien en lo posible no intervenía en la temática, pero sí en la dinámica desarrollada. Con el paso del tiempo fuimos viendo que la presidencia de la asamblea general debía quedar en manos del jefe máximo que estuviera de guardia, ya que comenzaba a participar en las reuniones del equipo técnico. Así, este cargo que fue tan importante en la evolución de la organización, se retroalimentó en estas reuniones. Fue evidente que los elementos de las técnicas de dinámica de grupo se fueron introduciendo poco a poco. También las jefaturas se fueron impregnando, en la práctica, de la premisa de que quien coordina la reunión no participa del tema, pero sí es su responsabilidad el buen desarrollo tanto del tema como de la reunión. Aunque pasó que, en alguna oportunidad, quien presidía la asamblea sentía la necesidad de aportar sobre el tema que se estaba tratando; en ese caso, solicitaba al secretario de actas que ocupara su sitio para así poder hacer uso de la palabra y aportar en la discusión. La comunidad veía, en esa actitud, la neutralidad en el manejo de la reunión. El silencio, el respeto, lo concreto de las intervenciones de los estudiantes fue del asombro de los diferentes grupos y técnicos que presenciaron nuestras asambleas generales. Nosotros pensamos que esta dinámica se dio como producto de otras dinámicas, en pequeños trabajos en grupo, ya que todos los días teníamos reuniones con los distintos organismos por ellos creados. Como anecdótico, podemos decir que, en muy contadas veces, el cuestionado resultó ser el presidente de turno quien debía dejar su sitio y pasar al centro de la asamblea, que era la ubicación correcta para ser cuestionado. Una vez más vemos la horizontalidad de la estructura. En resumen, la autogestión es el arte de generar en los educandos una *tensión pedagógica* que permita la creación de mecanismos para estructurar y enriquecer el funcionamiento comunitario. Es así que surgen pautas, sugerencias, marcos de referencia que apuntan a objetivos comunes que van surgiendo de la confrontación, que, con rechazo

o aprobación, se irán canalizando de común acuerdo con la mayoría que siempre prevalece y la minoría acompaña.

El equipo de trabajo, ¿cómo fue llegando?, ¿cómo lo conformaron?, ¿qué rol desempeñaban los adultos en la organización?

L: Algunos llegaron conmigo desde la colonia de Asignaciones Familiares de Raigón; el equipo central, el equipo fuerte —digamos—, el estable de la colonia de vacaciones. Dejaron todo, pero siguieron estudiando porque la mayoría eran estudiantes universitarios y se vinieron a vivir con nosotros. Al poquito tiempo llegó un experto agrario enviado por UTU que también pasó a convivir en nuestra comunidad. Se casó, tuvo hijos y esto nuevamente contribuyó en forma positiva a movilizar nuestra escuela. Ese fue, en principio, el equipo técnico, luego se sumaron dos asistentes sociales de la Institución.

¿En el equipo técnico, cuántos llegaron a ser?

L: Nunca fueron muchos, seis o siete. Si el caso lo ameritaba, participaba el administrador, un personaje interesante: este buen hombre, de unos sesenta y largos años, de túnica blanca, impecable, cuando llegamos a la escuela ya era administrador con toda la trayectoria de los antiguos regímenes carcelarios. En un principio, le costó adaptarse, era muy rígido, pero... terminó convirtiéndose en *el abuelo*. Los gurises lo abrazaban, lo llevábamos al campamento con nosotros, dejó la túnica, se transformó. Nació en el Consejo del Niño, pero se plegó a lo nuevo y fue muy feliz, conformó una familia...

¿Y los acompañó durante toda la experiencia?

C: Sí sí, hasta que nos fuimos.

¿Hubo quien no se adaptó a la experiencia y se fue?

L: Algunos de los técnicos no se adaptaron del todo; no iban a las asambleas, aunque iban sí a las reuniones de equipo.

¿Y quiénes participaban de las asambleas?

L: Toda la comunidad.

En las asambleas, ¿cómo se manejaban los adultos?

L: En lo posible había que incidir poco, hablar poco, pero alimentar la situación. Solo sugerir, a título de ejemplo: “presidente, ¿no le parece que está confusa la cosa?”, “¿no será bueno abrir un cuarto intermedio?”. Debíamos usar todos los

mecanismos técnicos para aceitar y fomentar la creatividad y resolver los problemas. Las tres mociones para resolver los problemas son legendarias; se repiten en las tres escuelas en las que estuvimos. Se votaba si se aceptaba la moción o se seguía discutiendo... Nosotros teníamos voz, pero no voto. Teníamos sí derecho a veto circunstancialmente, es decir, en casos extremos y de difícil solución para los estudiantes. En esos casos pedíamos a la Asamblea un tiempo para reunir el equipo técnico con los jefes máximos para tratar el tema. A veces, traíamos el análisis de los técnicos y se aconsejaba instancias para resolver determinada situación; sugeríamos una posible solución para ser votada que podía ser una charla con el equipo de jefes de pandilla, entrevista con la psicóloga, nombramiento de dos padrinos, uno pedido por el interesado y otro propuesto por el jefe máximo de su pandilla. Toda esta dinámica debía ser informada en la siguiente asamblea y quedaba constancia para que el secretario de actas de la asamblea recordara los pasos que se habían seguido.

¿Con qué recursos contaban? ¿Producían, vendían, comercializaban algo?

L: Contábamos con casi nada. Tuvimos que empezar a buscar dinero y recursos por nuestra cuenta porque nos daban trescientos pesos al mes por cada estudiante en concepto de “peculio para el menor”. Pedagógicamente, no se podía incorporar a la dinámica que aspirábamos para ellos, entonces, empezamos a pensar en los talleres y en los animales para producción; esto nos pasó también, luego, en Berro y en Las Brujas. Producción y tareas con responsables de tambo, de gallinero, de ferias, de enfermería, etcétera. En determinado momento, me entrevistó con la Dra. Reta para comunicarle que necesitamos dinero: “los muchachos ya son grandes —le digo—, van a Santa Lucía, las novias le tienen que pagar el cine, la entrada al baile...”. Entonces, dice ella que, bueno, que vamos a buscarle la vuelta; “no —le respondo—, yo ya la tengo, voy a empezar a producir y vender”. “Eso no lo podemos hacer, nos lo prohíbe la ley”, me respondió. Le propuse, entonces, hacer “intercambio”, para que los muchachos se ejercitaran en los talleres. Empezamos a hacer juegos de muebles: nos traían el material que nosotros completábamos con excedentes que quedaban en el taller. Así logramos un cierto capital que los viernes de tardecita todos

retiraban por franjas de edades y necesidades. Logramos una producción propia y variada. Llegamos a tener doscientas colmenas, dulce de leche, queso, pollos, huevos, cerdos, quinta, conejos. Parte de la producción se vendía en la feria de Santa Lucía. Esto ayudó a que los estudiantes manejaran algún dinero para pequeñas compras en un cercano almacén de campaña. Luego se creó el Escueliche, el boliche de la escuela.

¿Eran todos adolescentes, o llegaron a tener también niños más pequeños?

L: ¡Cómo le gané a Reta que no quería que tuviéramos chiquitos!, creo que es una buena anécdota para contar.

¿Chiquitos de cuántos años?

L: Y... nueve, diez años, había dos de ocho. Un día, me llama Reta por teléfono para comunicarme que en AUIPI (Asociación Uruguaya de Protección a la Infancia) los funcionarios se iban de vacaciones... “¿Te los puedo mandar?”, me pregunta. Le expliqué que estaba complicado, pero ella insistió. Le pregunté cuántos eran y me dijo que veinte. Al final los mandó. Los llevamos al campamento y cuando volvimos, claro, querían quedarse. Era lógico, porque en el campamento se estableció una excelente relación con los grandes. Fueron dos meses de convivencia, y a la vuelta lloraban todos. Le cometo lo sucedido a Reta y me contesta que ella no podía hacer nada, tenía que devolverlos. Le pregunto: “¿y si encuentro una solución, usted me apoyaría?”. “Dentro de la legalidad, sí”, me contesta. Entonces, reuní a los niños, reuní a los jefes máximos y les dije: “vamos a hacer lo siguiente: los llevamos en las camionetas, ellos ya están organizados para fugarse esta misma noche, así que nosotros los esperaremos al costado del cementerio del Buceo y haremos como que nos encontramos con ellos en la calle”. Y así fue, se escaparon por una ventana, los esperamos en el cementerio y los trajimos. Pasados tres o cuatro días, nos llamó Reta: “¿Qué hiciste?!, ¿dónde están?”. Yo me hacía el tonto y ella se empezó a reír. Me preguntó dónde los había encontrado, le dije que en la calle y ahí ella me dijo: “bueno, ahora, ante el juez, eso sirve... te quedás con ellos”. Yo, encantado. A partir de ahí empezamos a tener chiquitos, cerca de veinte. Así formamos una pandilla. Otra anécdota, y la única trágica que tuvimos en Martirené, fue esta: cerca de fin de cursos, bien entrada la primavera, los dos camiones salieron a buscar víveres a Montevideo, así que el grupo del liceo

tenía que ir caminando hasta Santa Lucía, unos cinco kilómetros. Al cruzar el puente, bajaron al río y dos adolescentes se tiraron al agua. El río en esa zona era muy traicionero, estaba medio crecido y a uno de ellos se lo llevó la corriente; el otro salió fácilmente. El que falleció hacía mucho tiempo que estaba con nosotros, tenía una novia preciosa, tocaba muy bien la guitarra... ¿Por qué lo cuento? Porque lo que hicimos después fue digno, aunque muy triste. En el grupo iba un jefe máximo y otro segundo jefe que eran naturalmente los líderes. Eran doce estudiantes. En el reglamento de la escuela, el de más jerarquía, es el que tiene que organizar. De hecho, le pegó el grito, pero el chiquilín no le hizo caso. Igualmente, no deberían ni haberse acercado al río, ya que no les estaba permitido sin la presencia de un adulto. Lo velamos en la biblioteca de la escuela con guardia permanente a su lado. Nos acompañaron profesores, madres y compañeros del liceo, familiares de la novia y el papá de Daniel. Dejamos pasar un día totalmente en silencio. Al otro día nos reunimos en asamblea general. En la primera moción se vota que los que habían participado del incidente tenían que permanecer aislados en un cuarto, pasar de a uno ante la asamblea y dar las explicaciones del caso. Resultado final, al jefe que iba a cargo lo mandaron al pregreso y a buscar trabajo; el segundo jefe pidió permiso para irse del establecimiento. Eso fue muy feo, porque todos eran muy queridos. El que pidió para irse, hace poco nos vino a visitar con su compañera. Luego de un rato de charla, al final, nos contó que nunca más fue ni a la playa ni al río. Les cuento ahora una anécdota romántica: los sábados por la noche iban al baile los que ya llevaban tiempo con nosotros. Eran sus primeras salidas, sus primeros arribos a la ciudad. Sus primeras noviecitas. Por supuesto, les faltaba algo de dinerillo, ¿no? Pasaban por casa, le dábamos algún dinero y un pañuelo mío con perfume y les decíamos: “si aparece alguna lágrima por lo que sea, acá tenes *tu* pañuelo”. Lo llevaban y al otro día nos comentaban cómo les había ido.

¿Cómo era la vida cotidiana en Martirené, los rituales diarios...?, ¿cómo se organizaban las actividades?

L: Los rituales eran muchos y algunos muy simbólicos y afectivos. Cada día los despertaba la *campana*: un riel de ferrocarril donado por AFE que colgaba a la entrada del comedor. Nos movilizaba a todos en todo sentido, para hacer deportes,

para incendios, emergencia grave, diferentes asambleas. Marcaba el pulso y el ritmo de la escuela. Cada toque tenía su significado. El primero del día era para levantarse, asearse y ventilar el dormitorio. El segundo, para reunirse en el campo de bandera y posterior desayuno. Como ven, siempre se comenzaba el día con la comunidad reunida, fomentábamos así el sentimiento grupal y de pertenencia. Las tres banderas, la uruguaya, la de Artigas y la de la escuela que había sido creada por ellos, se izaban rápidamente en la mañana simbolizando el despertar al estudio y al trabajo. El jefe máximo que esa semana estaba a cargo de la escuela daba los anuncios de todas las reuniones y el ritmo que habría de actividades: estudio, trabajo y recreación. Todo transcurría en un normal y respetuoso silencio. Los encargados de subir y bajar el pabellón patrio en la semana eran los que más se habían destacado por su esfuerzo y buena disposición hacia el cambio. Este enfoque era muy bien utilizado por las jefaturas de las pandillas para apuntalar su tarea y estimular el crecimiento personal de cada estudiante. Era interesante que la comunidad formada presenciara este fenómeno: ¿cómo alguien que había sido cuestionado días antes, hoy fuera distinguido? Como este ejemplo de dinámica dentro de la organización, podríamos narrar muchos más, pues la creatividad para estimular el cambio positivamente fue incentivada por pequeñas dinámicas. Para este ritual se optó por la posición que se adopta en las olimpiadas, posición atlética y de respeto: vista al frente, manos atrás y mirando las banderas; todos, incluyéndonos a nosotros. El encargado preguntaba si alguien tenía algo para decir y, finalmente, se anuncian los cumpleaños del día. Al romper filas, los mozos de guardia iban rápidamente al comedor para preparar las mesas y servir a sus compañeros. Este trabajo era rotativo. Cada pandilla tenía mesas de diferente color. En la mesa del centro estaba el profe, el equipo técnico y los jefes máximos; ahí se coordinaban las actividades del día, pero, más importante aún, creemos que esa ubicación, tal vez a nivel inconsciente, nuevamente alimentaba el superyó comunitario tan necesario para transmitir seguridad y contención. Al atardecer, terminadas las actividades curriculares, se arriaban las banderas más lentamente, acompañando la serena cadencia del sol. Luego, horas de juegos, gimnasia, música, Escueliche... Último toque de campana a las diez de la noche. Silencio y música funcional en cada pandilla.

¿Cómo era el vínculo con la comunidad? ¿Con las instituciones? ¿A qué otros espacios concurrían los adolescentes?

L: Además de ir al liceo o a la UTU, salían los fines de semana a cines, bailes en el club 26 de Marzo al que eran invitados, fútbol, novias y el primer fin de semana del mes, a sus casas si lo deseaban. También tenían una pequeña orquesta y eran invitados como animadores a algunas reuniones. Cuando llegamos ya había un estudiante que iba al liceo. Luego, entusiasmados con la propuesta educativa, el número fue aumentando. El director nos pidió, entonces, que los dividiéramos porque los grupos quedaban muy numerosos. Los separamos en tres turnos: uno en la mañana, uno en la tarde y uno en la noche. Teníamos dos camioncitos que iban y venían de Santa Lucía en cada turno, los llevaban y los iban a buscar. Como anécdota graciosa podríamos contar que, muchas veces, al encontrarse en los cambios de turno, se intercambiaban los calzados porque no todos tenían. Luego del segundo año, cuando logramos una equilibrada y naciente organización, nuestra escuela comenzó a ganarse el cariño y el respeto de la ciudad de Santa Lucía. Las fuerzas vivas, comisiones, club social, escuela pública, liceo, farmacias, librerías, tiendas, nos apadrinaron en nuestras necesidades. Estaban seguros y nosotros también que íbamos por el camino cierto. Un día, nos visita Cristina Morán y filma toda la escuela, habla con los estudiantes y presencia una asamblea general. Luego, muestra su trabajo en dos entregas en su programa *Domingos continuados*. Tiempo después nos visita la escuela de Servicio Social y Magisterio. Invitan a un grupo de cinco estudiantes nuestros al canal 5 para participar de una mesa redonda sobre educación sexual junto a estudiantes de magisterio. Van acompañados por la psicóloga que dictaba los cursos. Todo se iba dando gradualmente. Se contacta con nosotros un grupo de estudiantes de medicina llamado *grupo Alfa* para ofrecer una interesante y formativa actividad con el objetivo de ampliar conocimientos más allá de fronteras. Cada sábado traían películas seleccionadas de la embajada de Canadá, ensayando y ampliando así la mirada al mundo. Luego hacían un pequeño foro. Y como todo tiene su *causa y efecto*, visita la escuela un grupo de estudiantes de la escuela de Bellas Artes con la idea de dar una impronta novedosa de color a las pandillas pintando las aberturas, marcos y las nuevas estufas a leña construidas en

cada una de ellas como centro natural de reunión. Cada pandilla eligió entre diferentes opciones de color. Les compramos las pinturas elegidas y todos *manos a la obra*; cada cual en su pandilla. Cada una de estas actividades ampliaban e iban, indirectamente, enriqueciendo y estimulando las relaciones sociales de nuestros estudiantes y embelleciendo su entorno. Y como broche de oro, ya por el quinto año de vida de la organización, traspasamos las fronteras. Se contacta con nosotros una organización internacional —FICE— interesada en conocer la metodología que aplicábamos y ofrecernos posibilidades de intercambio. Concorre el representante de nuestro país ante esa organización y se establecen las coordenadas para un posible apoyo económico para financiar la compra de materiales de insumos y maquinarias para equipar los talleres. Nosotros enviamos un listado con lo necesario que incluía, para destacar, maquinaria agraria y un ómnibus para trasladar a los muchachos a los centros de estudio. Se aprueba lo solicitado y se inician las tratativas finales. Aclaremos que su radio de acción era el continente europeo; en Sudamérica, comenzaban la primera experiencia de intercambio con nuestra escuela. Estando en esos trámites, comienza la dictadura militar con la consabida intervención al Consejo del Niño. Inmediatamente bloqueamos el trámite, cosa que fastidió al consejo interventor.

Y los talleres en la escuela, ¿de qué tipo eran? ¿Qué lugar ocupaban en la vida cotidiana y en el proyecto personal? ¿Todos iban a algún taller?

C: Sí, era obligatorio. Era más que nada una labor que hacía de terapia, un entretenimiento mental, aprender el buen uso de las herramientas y hacer sencillos ejercicios. Esto estaba inspirado en Gandhi: todo ser humano, cada día, debe realizar una tarea humilde con sus manos, diez minutos, media hora si se puede, y en ese momento, tratar de meditar tanto sobre lo diario como lo trascendente. Esto me quedó muy marcado, porque más que en teorías psiquiátricas y psicológicas, lo comprobé en la práctica, viéndolos a ellos. Por ejemplo, luego de unos meses de práctica, iban los domingos al taller a seguir con algún trabajo siendo un día de descanso, ellos mismos tomaban la iniciativa. Aparece la parte creativa, la parte artística en sus propias realizaciones. En sastrería, empezaron a arreglar su propia ropa. Cuando se usaron los pantalones estilo Oxford, por ejemplo,

los ensanchaban con restos de telas, inventaban detalles para remodelar camisas. Esto les daba un gracioso aspecto de hipillos. Luego, los talleres fueron mejorando: era enseñanza y producción.

¿Cómo era el vínculo entre los chiquilines y sus familias?

L: Fue una evolución natural en la que ellos mismos fueron creando una nueva relación afectiva independiente.

C: En Martirené había muchos adolescentes del interior y a ellos se les complicaba ir a visitar a sus familias. Iban para fin de año, en las vacaciones de julio y después del campamento. Ahí nunca se puso una pauta, simplemente respetábamos los momentos más importantes que había en la escuela: la competencia, la Navidad, los campamentos.

¿La música tuvo un lugar especial?

L: Nosotros utilizamos mucho la música en las pandillas. Yo grababa música y a la hora de la siesta la ponía. Música ligera de películas que traían nostalgias y alegrías. Después, sí, fui empezando con algo de Tchaikovsky, fragmentos muy característicos; y música simbólica como la de Beethoven. Hasta que un día me pidieron, si podía, los domingos de mañana, llevarlos a la biblioteca a enseñarles música clásica. Entonces formé el grupo.

C: Les encantaba y disfrutaban mucho de la música descriptiva. Era como un cuento musical donde, aguzando la imaginación, veían los paisajes e imaginaban situaciones, como en las viejas radionovelas. Por ejemplo, en *El Gran cañón del Colorado*, de Ferde Grofé, sentían y reconocían el caminar del burrito al tiempo que imaginaban los paisajes entre las altas rocas.

L: Para dormir también poníamos diferentes músicas al tiempo que les contaba sobre la vida de los autores, porque, en general, los grandes autores habían tenido vidas moviditas y habían pasado penurias afectivas y económicas, y habían logrado igual ser grandes creadores.

C: En la multicompetencia, dentro de la parte intelectual, estaba el reconocimiento de melodías que habíamos trabajado anteriormente, claro.

L: Escuchaban y tenían que descubrir qué melodía era. Aquí surge una anécdota muy linda—¿qué pasó?—, el último

año antes de la dictadura estábamos en el campamento con el contador del Consejo del Niño, estábamos tomando mate con música de fondo y en eso pasa un morochito tarareando la melodía de Beethoven, que era la que estábamos escuchando. ¡El contador no podía creer que al chico le gustara esa música! Paró al morochito y le preguntó qué era lo que estaba sonando, y él le dijo que era los golpes del destino de Beethoven. Ellos se habían enganchado con lo del *destino*, lo asociaron a la llegada a Martirené; yo les había dicho que este golpe del destino golpeaba una vez y tal vez no golpeará más: es decir, *había que aprovecharlo*. Entonces, el morochito nos dice “ah, sí, los golpes del destino de... ¿Cómo era...?”. El contador quedó atónito.

Los rituales y las ceremonias jugaron un rol importante en la propuesta pedagógica, ¿cuáles eran?

C: Los rituales y las ceremonias fueron surgiendo para exaltar los valores y afectos que iban distinguiendo a nuestra comunidad. Fueron varios y variados. En función de la convivencia durante el transcurso del año y de acuerdo a las actitudes personales para con la comunidad toda, el último día del año se elegía el *mejor compañero*. Podía ser chiquito, mediano, grande. Lo discutían mucho entre todos porque era una elección muy importante, a través de voto secreto. Los estudiantes proponían, en la asamblea general, las características que debía reunir, características que quedaban publicadas en el *diariomural* para que cada uno fuera pensando y eligiendo a lo largo del día. El equipo técnico casi que nunca pudo acertar quién iba a ser el elegido. Salían los personajes más inverosímiles, siempre justamente elegidos. Antes de empezar la cena de fin de año, la comunidad que se reunía para esa ceremonia, como siempre con *su* música, anunciaba el compañero elegido, instancia muy emotiva para todos. Abrazos y fuertes aplausos reflejaban un ambiente de gran alegría, de emoción, y, por qué no, de muchas lágrimas también. Esto nos conmovía mucho porque no era habitual en ellos.

L: El *saludo romano* era también un ritual importante que lo seguimos manteniendo hasta hoy, se trata del saludo tal cual lo vemos en las películas sobre Roma. Es un saludo que seguimos utilizando cuando nos encontramos con alguno de ellos. Era *nuestro* saludo porque se consideraba que transmitía mucha fuerza e iba directo al corazón. Tenía un sentido filosófico y

afectivo: el compartir la propia pulsión de vida. Se usaba también en las despedidas. Cuando alguien se retiraba de la comunidad, por haber dado ya *examen de vida*, con la asamblea de pie se lo hacía pasar al centro —único momento en que se sesionaba de esa manera—, se le daba la palabra a la asamblea, aunque casi nadie hablaba a causa de la emoción del momento; él, en posición correcta como en *bandera*, era acompañado por el más pequeño de la comunidad que le deseaba suerte y también algún otro compañero que quisiera darle algún consejo a través de ese saludo. Todo muy simbólico: quién empieza una nueva forma de vida junto a quién ya dio examen en la comunidad y emprende su propio vuelo: un latir de promesas y un latir de desafíos.

C: Si el que egresaba era un jefe máximo, Leonardo se sacaba su reloj y lo colocaba en la muñeca del homenajeado. Recordemos, siempre con el acompañamiento de la música que le correspondía a ese ritual, en este caso era el tema de la película *Juegos prohibidos*. Finalmente, se retiraba la asamblea —el presidente daba por terminada la sesión— casi en silencio.

L: Ya explicamos el ritual diario de izar la bandera, el *lenguaje* de la campana y la ceremonia de despedida del compañero que egresaba. Pasemos a los rituales festivos: la música estaba presente en todos y cada uno de los momentos trascendentes de nuestra comunidad: fechas patrias, despedidas, competencia, *miss* estudiantina, mejor deportista, Nochebuena, mejor compañero. Cada actividad tenía *su* música, elegida especialmente y esto se mantuvo en las tres experiencias que llevamos adelante. Era un sostén, hilaba todo, jerarquizaba cada actividad, era movilizadora. Hay quienes piensan que los rituales en pedagogía no son muy buenos; para nosotros son un arma poderosa si se los sabe usar, una herramienta pedagógicossocial. *Quasi* subliminalmente transmite el funcionamiento en grupo, la creación de hábitos y conductas sociales. Es decir, valores comunitarios que aún hoy, algunos de ellos y a pesar de los años transcurridos, los recuerdan emocionados, reconociéndolos como herramienta de vida: trabajo, familia, sociedad.

C: Gabriela Mistral decía: “maestro, insiste, repite como la naturaleza repite las especies hasta alcanzar la perfección”. Creemos que es verdad: no por ver cada día el atardecer diríamos que deja de conmovernos.

L: Retomando el tema de las ceremonias, dentro de las fechas patrias, a la que le dábamos más trascendencia era al 19 de junio, día de la bandera. Ese día se usaba la bandera lujosa que estaba en la vitrina de la biblioteca y el jefe máximo de guardia la llevaba en su mástil al campo de bandera, donde la izábamos escuchando el *Capriccioitaliano* de Tchaikovsky, quien se inspiró, para componerla, al contemplar desde su ventana el flamear de la bandera de un cuartel de bomberos al ser izada al toque de diana. Con la comunidad reunida en el campo de bandera y en posición correcta. Si ese día soplabla una brisa, era emocionante ver cómo flameaba con la música.

Contanos sobre las competencias...

L: La competencia empezó ya el primer año con un campeonato de fútbol rudimentario entre pabellones —todavía no se llamaban *pandillas*— y fue evolucionando a una multicompetencia de primavera, alegre, exigente, con ingeniosos desafíos, creativa y, sobre todo, formativa. El juego es motor e investigador de conductas. Se preparaba a los muchachos todos los días porque el enojo en el deporte, que es algo muy humano, en estos adolescentes, solía ser violento al principio. Había peleas y discusiones. Tuvimos que neutralizarlas, cosa que es importante para trabajar con esta población. La preparación tuvo un crecimiento paulatino en cuanto a entusiasmo, calidad y exigencias tanto para las pandillas como para el equipo técnico. Luego el ritmo fue vertiginoso. Comenzaban un mes antes como *secreto de pandilla*. Casi sin recursos, se estimuló la creatividad en forma más que importante. La anilina, los restos de pintura, las camisetas y las pocas sábanas pasaron a ocupar un lugar preponderante y el ingenio artístico, robándole horas al sueño, fue creando banderas, estandartes y camisetas iguales, pintadas por los más hábiles compañeros de pandillas. Para nosotros, los técnicos, fue —y sigue siendo— muy importante la actividad lúdica para hacer un verdadero diagnóstico de la evolución socioeducativa de cada estudiante, desde su ingreso hasta el egreso de la escuela. El desfile inaugural daba comienzo a las competencias, la campana lo anunciaba, y tenía puntaje y todo. Iban llegando formados desde distintos puntos acompañados por la música de la película *El puente sobre el río Kwai*. Días antes, se les contaba de qué trataba la película, rescatando del relato la dignidad que mantuvo ese grupo

humano ante lo adverso de su situación. Como valor agregado, cada pandilla debía, en su marcha, acompañar silbando el tema musical tal cual sucede en la película. Para nosotros, el jurado, era impactante la escena de esos grupos de cuarenta muchachos caminando al ritmo de la música. Se valoraba la coordinación en la marcha, la bandera de la pandilla, el estandarte, la vestimenta que presentaban y la actitud de los estudiantes. Una vez formada toda la escuela en el campo de bandera, Cristina leía, en forma lenta y emotiva —para la captación e incorporación del significado—, la *promesa del buen deportista*. Un pequeño silencio, y contestaban “¡sí, prometo!”. Se izaban las banderas como cada día y el mejor deportista del año anterior venía desde el fondo de la escuela con la antorcha encendida, se detenía frente a lo que sería el pebetero y prendía la llama, que permanecería así hasta el final de la competencia. Se rompían filas y comenzaban los juegos; ¡era admirable la seriedad y asombro de los nuevos estudiantes durante esta ceremonia! Constaba de una parte deportiva, que se había trabajado durante el año: fútbol, vóleibol, salto alto, salto largo, posta y otros deportes. Como anécdota les cuento que la jabalina era una caña tacuara, la bala para el lanzamiento se hacía con una bota de las que se usaban para trabajar en el chiquero... Estaba la parte de habilidades y coordinación: rayuela, salto de cuerda, carrera con aros —hechos en la herrería con el andador correspondiente—, carrera de zancos con obstáculos, payana, trompo, balero, etcétera, etcétera. Con el tiempo fue cobrando mucha importancia la parte cultural, como el torneo del saber sobre los temas curriculares del año y el bombardeo de conocimientos con los temas que se informaban en el *diario mural* durante el año. También tenían lugar los juegos sociales como el pinpong, los juegos de mesa, musaraña, guerra naval, crucigramas, ajedrez, billar, carrom, etcétera. Más adelante, se integraron al jurado algunos profesores del liceo y UTU. Un año, el liceo eligió como tema la vida de Gandhi y aportó el material para la investigación. Se agregó luego un concurso de poemas, prosa, obras de teatro creadas por ellos, inventos que el creador debía explicar su utilidad y demostrar su funcionamiento. Por ejemplo, recuerdo que un alumno inventó un sistema para bajar frutas y camoatíes de árboles altos con elementos de uso cotidiano; otro, un sistema para poder cebar mate de noche.

Las competencias culminaban con murgas cuyas letras versaban sobre temas sucedidos en el año. Este evento se realizaba en el anfiteatro de nuestra escuela y ese día concurrían los familiares, los amigos, los compañeros de liceo y las autoridades del Consejo del Niño. La vestimenta, de graciosa creatividad y colorido, se confeccionaba en el taller de sastrería. Los bidones, las tarrinas y las regaderas oficiaban de instrumentos de percusión, además de las clásicas guitarras. Las actividades nos llevaba todo el día, mañana, tarde y continuaban después de cenar. Duraban una semana y terminaban con la maratón. Previamente, explicábamos el significado de esta prueba y se exaltaba la voluntad, el empuje y la resistencia del protagonista del hecho histórico para poder cumplir con su comunidad. Compenetrados con la trascendencia de la prueba, nuestros estudiantes llegaron a entrenar con convicción y sigilo, a horas insólitas, sobre todo en la noche. La carrera se largaba en el puente del río Santa Lucía y finalizaba en el arco de entrada de la escuela; un recorrido de cinco kilómetros. En esta instancia no se les comunicaba los puntajes acumulados para hacer más impactante el resultado final. Los que no competían en esta prueba hacían los preparativos para la fiesta de clausura. El equipo técnico preparaba los puntajes y los estudiantes adornaban el comedor para el baile y la elección de la reina de la estudiantina. Terminada la maratón, la campana anunciaba la formación tradicional en el campo de bandera. Se leía nuevamente el juramento, simplemente para que cada estudiante reflexionara sobre si había logrado cumplir con lo prometido. El ganador de la maratón apagaba la llama olímpica y arriaba la bandera. Rompían filas y se preparaban para un encuentro en el comedor, donde se anunciaba el *mejor deportista* elegido por el equipo técnico, teniendo en cuenta la participación activa en los valores mencionados en el juramento. En el festejo final, para la elección de *Miss estudiantina*, se entregaba a los familiares y compañeras invitadas un corazón con un número y una flor. Conversaban, bailaban y, luego, depositaban en una urna su voto con el número de su preferencia. En determinado momento, se silenciaba la música y se anunciaba el nombre de la compañera elegida como *Miss*, quien era llevada a su trono acompañada por una rituélica música elegida para esa conmemoración. Es lindo contar que en esta fiesta se formaron algunas parejas que aún siguen juntas, con hijos y nietos. Nuestra

multicompetencia de primavera en poco tiempo se convirtió en un acontecimiento social. Algunas compañeras de clase de los muchachos comenzaron a participar en los divertidos juegos. Como linda anécdota, te cuento que ya en la tercera competencia queríamos que cada pandilla se diferenciara por el color de su gorrito de lana con pompón. Fue emocionante ver como madres de compañeras de liceo, a instancia de ellas, tejían y tejían mientras presenciaban los juegos con la esperanza de llegar con los gorros para el desfile final, ¡y lo lograron! Al año siguiente, ya con más tiempo, se mandaron hacer y se compraron camisas con charreteras tipo *boyscouts* color crema. Los jefes máximos tenían gorros azules y los jefes de sector, azules con pompón blanco. Así quedo establecido, hasta el final, como el uniforme oficial de la escuela.

Inspirados por la multicompetencia, la comunidad siguió trabajando...

L: El entusiasmo, el desafío y las expectativas que fue creando el tiempo de competencias llevó a que nuestros muchachos comenzaran a practicar resistencia física y perfeccionar la ejecución de técnicas y reglamentos deportivos. Pensando..., pensando..., se decidió reformar una pandilla de techo liviano y cielorraso de madera. Con la orientación de los maestros carpinteros y herreros se desprendieron los listones de pinotea del cielorraso y se los pasó por la garlopa, que para asombro de los carpinteros aún rezumaban gotas de resina y eso que la construcción era del año 1927. Se transformaron así en el lustroso piso de una buhardilla-dormitorio con una escalera de caracol para subir, aunque para más seguridad colocamos también un caño como el que hay en los cuarteles de bomberos; la planta baja fue un gimnasio que los incentivó a nuevos desafíos; como lo fue en su momento la creación del nuevo comedor y salón de clase. Realizamos una original inauguración con la presencia de la Dra. Reta. Cuando ella llegó a las puertas de la nueva obra no había nadie; sonó reiteradamente la campana y, asombrada, ¡vio bajar uno a uno por el caño a los estudiantes de la nueva pandilla! Luego cortó la cinta para inaugurar el gimnasio donde se había pintado la cancha de fútbol y colocado los tableros de básquetbol. Al pronunciar breves palabras para dar por inaugurada la obra, se lamentó no tener unos años menos para poder participar de la novedosa salida rápida.

Contanos sobre los festejos del 24 de diciembre y la cena de fin de año.

C: Bueno, eso era impresionante. Comenzábamos un mes antes a elegir regalos acordes a las edades y a armar los paquetes, todo relacionado con el campamento: linternas, cantimploras, short de baños, remeras para las salidas en La Paloma, para algunos su primera máquina de afeitar. Le dimos un enfoque pedagógico lo más sano posible, cosa de no contaminar su propia manera de interpretar las cosas, sobre todo, con miras a su egreso. Primero, armábamos el arbolito en un pino de verdad, con velas y chirimbolos, algunos hechos por ellos. Explicábamos que esa noche, para gran parte de la humanidad, se conmemoraba un hecho muy importante. Todo se detenía, hasta las guerras, el mundo todo estaba en paz. De nochecita, se acercaba el momento más emotivo. Teniendo en cuenta que nuestros hijos eran chicos, salían con ellos sobre los hombros a caminar todos juntos por la escuela. Se compenetraban tanto en hacerles creer que Papá Noel existía y estaba cerca que hacían ruiditos, creaban un ambiente muy tierno. Al apagarse todas las luces y cuando se escuchaba música navideña proveniente del comedor, venían muy rapidito y se encontraban con el árbol con todas las velas encendidas y rodeado de cientos de paquetes con los nombres de cada uno de ellos. Quedaban en un enorme y conmovedor silencio escuchando el coro de *Los niños cantores de Viena*. Cuando finalmente se prendían las luces, los que recién estaban aprendiendo a leer, emocionados, descubrían sus nombres y se empezaban a repartir los regalos. Para muchos, era el primer regalo de su vida. En fin de año se daba una realidad diferente. Aquellos que habían logrado una experiencia positiva con su familia, podían optar por pasar con ellos. Los que quedábamos en la escuela nos reuníamos alrededor del fuego mientras se hacía la tradicional parrilla. Juegos, bromas, canto y fuegos artificiales anunciaban la llegada de un nuevo año. Pero, la mayor alegría era preparar el camión para salir en la avanzada de la primera tanda de *grandes* para armar el campamento. Si bien las competencias los lleva a reforzar los vínculos de pandilla y medirse en sus habilidades físicas e intelectuales, aunque, por sobre todo, controlar sus pasiones al templar su carácter comunitario, el campamento era la actividad social por excelencia. La culminación de todo un año de trabajos, exigencias, desafíos,

encuentros y desencuentros: el mejor examen a rendir por estudiantes y educadores en convivencia e interacción con la sociedad en plena temporada veraniega. Durante veinte días convivíamos logrando la mayor tensión afectiva como firmes referentes. En enero comenzaba el campamento en el parque Andresito, en La Paloma, y otra vez los rituales: Leonardo llevaba preparada la música según la actividad que se iba a hacer. Música a la hora de almorzar, música para la siesta, música para las actividades nocturnas. Preparaba narraciones para escuchar de noche en la playa. Por ejemplo, decíamos “esta noche tenemos panza arriba” que consistía en, acostados en la playa o el pasto, observar las estrellas, las nebulosas, los planetas, la vía láctea, las constelaciones, y enseñarles a descubrirlas. De igual forma se hablaba sobre el mar, las aves, los insectos, los ofidios... Siempre había algo para conversar y observar. Todos los años íbamos al mismo predio. Al fin, la Dra. Reta consiguió que nos dieran seis hectáreas en préstamo por treinta años con la condición de que edificáramos un gran comedor, baños y duchas. En noviembre empezaron las construcciones entre un albañil, Leonardo, un cocinero y cuatro estudiantes que tenían el año perdido. Levantaron las paredes, hicieron las duchas y en el taller de carpintería se hicieron las cerchas para el techo. Un día, llega el contador general del Consejo del Niño a traer el dinero que se necesitaba y ve a todo el mundo trabajando, entonces, pidió para mandar a un hijo suyo que también tenía el año perdido para ayudar; lo llevó y trabajó como el mejor. Realmente, el trabajo fue muy duro, terminaban con manos y pies ampollados; pasaron casi dos meses sin volver a Martirené. Paralelamente, en la escuela, los sectores de producción y talleres debían, una vez terminados los cursos, apuntalar esa actividad construyendo bancos, fiambreras, etcétera. Pero la construcción fue interrumpida por el gobierno de facto por lo que nunca llegó a culminarse. Como comentamos al principio, Leonardo se había especializado profesionalmente en actividades campamentales. En el caso de nuestra escuela, técnicamente, la organización se desarmaba y reorganizaba en tres tandas por edades: pequeños, medianos, grandes. Los más pequeños fantaseaban armando en los días previos una nueva mini organización para los días de campamento: jefaturas, encargaturas... Fue una instancia más que importante para valorar y trabajar intensamente sobre los *casos problema*, como los recién llegados, los casos con seguimiento

por parte del equipo técnico, con dificultades y descontroles de integración que surgían en las actividades lúdicas, etcétera. En estos pequeños grupos se daba una mayor interacción afectiva con los más pequeños que los ayudaba a fantasear con las posibles figuras parentales. Se desarrollaron profundas experiencias en el proceso de dejar el ayer y la posible integración del hoy. Para nosotros, hubo ejemplos extraordinarios en esta tensión afectiva que posteriormente continuaría en la escuela. Los primeros sanos abrazos, diferentes y perdurables manifestaciones afectivas, se daban en esta instancia de recreación y aventura veraniega. El último fogón, llamado *de despedida*, nos reunía hasta que se apagaban las llamas. Cada alumno debía tomar una pequeña rama, tirarla a las brasas y cuando *despertaba* la llama, el involucrado podía manifestar sus emociones e íntimos sentimientos o simplemente quedar en silencio, porque, según ellos, el curso les iba por dentro. La experiencia nos indicó que, contemplando las brasas, se lograba una instancia casi mágica de silencio profundo y removedor. Conviene resaltar que muchas veces ni siquiera se hablaba de la vivencia campamental: “esta noche quiero hablar de lo que quiero ser de ahora en adelante”, optaba alguno, por ejemplo. Puedo asegurarles que muchas veces hasta el más *duro* se emocionaba al lograr exteriorizar sentimientos profundamente guardados. Como conclusión, podemos afirmar que estas actividades aceleraban los procesos de integración afectivo-comunitaria que daría su rédito durante el resto del año. Lo mismo sucedía con el grupo de medianos y de estudiantes grandes. Como anécdotas históricas, recuerdo que una vuelta se nos solicitó ayuda para recolectar envases de vidrio para luego vender y donar lo recaudado a la policlínica de pescadores. Durante tres días con nuestros muchachos recorrimos las calles de La Paloma en nuestros dos camiones y fue tanto lo recolectado que la comisaría que recibía los envases se vio rodeada de un verdadero muro de vidrios. En otra ocasión, invitaron al grupo de los pequeños a jugar un partido de fútbol con el equipo campeón zonal. Fue tan apabullante el triunfo de nuestros chiquitines que se conformó un seleccionado del balneario para un nuevo desafío que corrió con igual suerte. Una semana después, enfrentamos al seleccionado departamental y ganamos 3 a 1 para gran alegría de nuestros pequeños jugadores que fueron ovacionados y aplaudidos por la comunidad rochense. Recuerdo que don

Antonio, el administrador, comenzó a acompañarnos al campamento al segundo año. Siempre dormía bajo el armazón del toldo del camioncito de la escuela. Nuestra carpa la compartíamos con nuestros hijos, por supuesto, la maestra que trabajaba conmigo, la psicóloga y alguna visita ocasional. Además, en un cajón dormía un casal de gallinas periquitas compradas en una chacra de La Paloma que durante el día formaban parte del paisaje campamental. Cada año, los pequeños llevaban una lorita y un perro mascota de pandilla como acompañante de la guardia nocturna. Nuestros hijos se ocupaban de buscar entre los troncos algún pichoncito abandonado de pájaro o de ratón y guardarlo en sus gorros, aunque vivían pocos días. Cuando llegaban los camiones con víveres, de noche pescábamos a la encandilada con faroles y red profesional, aprovechando la presencia del chofer porque la estatura de nuestros acampantes no era suficiente; esa noche cada carpa cocinaba su cuota parte de la pesca en su fogón. También empezó a ir el cocinero que vivía en la escuela. Primera vez que se alejaba de su piecita. Lo tomábamos de ambas manos para entrar al mar y él jugueteaba nerviosamente. Alguna tarde lo llevábamos —las damas del campamento— a caminar hasta La Paloma y a comer pizzetas. Enterneceía ver tan alegre e inquieto a un hombre que peinaba canas. En general, los paseos clásicos que hacíamos eran, en La Paloma, al cine, al faro, a las diferentes playas, pero también hacíamos caminatas al Polonio, visitábamos la fortaleza de Santa Teresa, el fortín de San Miguel, las playas aledañas, tampoco faltaban las idas a La Pedrera en busca de caracoles y mejillones para novedosas cenas de verano... Todos estos paseos y otros se realizaban luego de cumplir con las rutinas de la organización.

L: Entre tantas anécdotas, recuerdo como una de las más audaces la de un alumno de electrotecnia de muy buen nivel. Tenía gran facilidad para desarmar radios antiguas, rescatar las partes utilizables y, así, de varias radios hacer una nueva manteniendo el estilo antiguo, por supuesto. Tanta habilidad tenía que los profesores de nuestros talleres le traían sus radios rotas para que se ejercitara reparándolas. Cuando armaba alguna, recibía una pequeña retribución. Así pasaron meses y con lo recaudado comenzaba pagarse un curso con un radioaficionado de Santa Lucía. Este profesor le entregaba también radios en desuso para que las desarmara y clasificara

las partes rescatables, sobre todo, los parlantes. Paralelamente, en nuestra escuela habíamos comprado dos parlantes por pandilla para transmitir música funcional en las horas de descanso como primer paso para crear una radio comunitaria que pasado un tiempo prosperó. Nosotros habíamos comprado un pequeño amplificador para nuestra casa, que luego conectamos a las pandillas. Pronto dejó de funcionar, ¡no resistió el esfuerzo de alimentar diez parlantes! Recurrimos al servicio técnico y el técnico se asombró del disparate que habíamos hecho; aparentemente, nuestro flamante amplificador no tenía arreglo. Al retirarnos descorazonados nos detuvo y llamó a otro técnico entrado en años que, al mirar la plaqueta, prometió hacer un trabajo de *cirujano* y, pronto, comunicarse con nosotros. Grande fue la alegría cuando nos llamó para avisar que había logrado arreglarlo y adecuarlo para resistir el esfuerzo al que lo sometíamos. Nuestro alumno en cuestión debía hacer el armazón para los nuevos parlantes. Cuando se van a instalar, se demoraba y se demoraba hasta que confesó que había armado más radios para el técnico que lo orientaba, usando algunos de nuestros parlantes —para obtener mayor remuneración—. El caso superó al Jurado; se lo derivó a la Asamblea y el muchacho debió pasar al centro de la reunión. Como consecuencia de sus actos, tuvo que trabajar fuera de la hora de talleres y recreación para hacer los armazones y las conexiones para colocar los parlantes, además de estar a la orden para cualquier urgencia que la organización necesitara y colaborar en cada edición de nuestra flamante radioemisora. Comienza así una etapa más que importante en la vida de nuestra escuela: música funcional, preparación de grabaciones comentadas de fragmentos de música clásica y finalmente se creó, bajo la orientación de nuestros muchachos, la pequeña radioemisora. Y siguiendo con el tema de la música, uno de nuestros primeros martireneanos—el que reconoció la música de Beethoven, la de los golpes del destino—, luego de egresado, con su primer salario, se compra el álbum con las nueve sinfonías de Beethoven y se presenta en casa con el disco bajo el brazo. Muy contento nos pide que se lo guardemos hasta que lograra encontrar un lugar adecuado para vivir y poder escucharlo. En otra ocasión, en una reunión de equipo técnico y jefes máximos, Sergio —jefe máximo él— nos planteó una preocupación de su equipo de jefes de pandilla: hacía veinte días que había llegado a nuestra escuela Danielito y cada día, al

despertarse la pandilla, lo encontraban acurrucado bajo su cama, con mucho frío y, a veces, orinado; el doctor le recetó la medicación adecuada pero no hubo resultados. Le comenté al equipo técnico una experiencia en el poema pedagógico sobre un caso similar, y le propuse a Sergio que llevara adelante la técnica empleada en circunstancias similares a la nuestra. Sergio debía ubicarse bajo la cama y esperar el momento en que Daniel, dormido, bajara de la cama e intentara ocupar su lugar. Cuando esto sucediera, Sergio debía rechazarlo enérgicamente al tiempo que debía decirle “¡este lugar ahora es mío!”. Así se hace y, para su sorpresa, Daniel vuelve a su cama. A la mañana siguiente, el chico no recordaba nada de lo sucedido, pero no abandonó más su cama y, al no enfriarse, no se orinó más. Emocionado, pensé: “¡gracias, Makárenko!”. Les cuento otra anécdota: en una de las primeras reuniones de jefes máximos, el Tano, una vez más aportando sugerencias y soluciones, plantea el problema del almacén de campaña que pedía precios disparatados por las diferentes mercaderías. Cuando nuestros estudiantes comenzaron a recibir mensualmente “el peculio del menor” por parte del Estado, concurrían a este comercio. El Tano realizó una pequeña encuesta sobre las compras que realizaba el grupo. Luego, propuso solicitar un préstamo reembolsable al administrador para comprar eso mismo en Montevideo, a precio de costo, y hasta propuso traer más mercadería. Fue tal el éxito de la idea que se le entregó un pequeño salón, el Escueliche, para que realizara sus ventas internas. Con el tiempo, se sumó música, un futbolito y venta de café exprés; más tarde, se agregaron juegos de cartas y comenzaron las clases de baile para poder concurrir al Club de Santa Lucía y lucirse en nuestras competencias. Para dar una idea del éxito de esta modalidad, pasado unos años, llegó a venderse ropa y calzado de buena calidad que se adquiría en las fábricas de Montevideo.

¿Y tú, Cristina, has tenido contacto con alguna de las experiencias de las misiones pedagógicas?

C: Las conocí, pero no tuve la oportunidad de participar. Nunca tuve tiempo de visitar otras experiencias porque me interné y me jugué en esta. Todo el año con ellos, vacaciones con ellos... Nunca más pasamos las fiestas con nuestras familias. Sí recibíamos al que quisiera venir a la escuela. Además, ellos, a sus casas, iban el primer fin de semana de cada mes, y tampoco

eran que pedían para ir demasiado. Ahí, nosotros éramos todos una familia, nuestros hijos cumplían años y sus compañeros de clase y mis alumnos eran los invitados. Esto se repitió en cada establecimiento. En Las Brujas, cuando se casó nuestra hija mayor, la ceremonia fue en el círculo de troncos donde hacíamos las diferentes reuniones. Allí la presenciaron todos los estudiantes al lado de nuestros familiares y amigos. Me acuerdo que cuando terminó la ceremonia se le dio la palabra a aquellos estudiantes que quisieran decir o preguntar algo, y uno preguntó para qué eran los testigos. Le explicamos el porqué de la elección de cada uno. Muy serio, preguntó otro: “¿por qué se llama *luna de miel*?”. El vals y posteriormente el baile lo hicimos en el patio con una orquesta de la zona que llegó en carro tirado por caballos con unos graciosos gorritos. También en Las Brujas festejó sus primeros añitos nuestra nieta nacida allí. Y... manteniendo la costumbre, nuestra hija menor festejó sus quince años en la escuela Berro, que era donde vivíamos en ese momento; concurren los chiquilines de Las Brujas, quienes habían sido sus compañeros de escuela, el equipo técnico y nuestros familiares.

¿Cómo veían ustedes el egreso de estos chiquilines, luego de una vida en comunidad, sabiendo que en el *afuera* no todas estas cosas eran replicables?

L: El egreso y la inserción en la vida social tiene varias facetas. En la parte afectivo-social, hasta nuestros hijos, siendo pequeños y aún viviendo en la escuela, sentían cierto desconcierto en sus primeros ensayos sociales. En cuanto a nuestros muchachos, tengo que pensar muy bien cómo decírtelo. Un emergente histórico que vimos en las tres organizaciones por las que pasamos es que, cuando deciden buscar pareja, buscan parejas que estén en situaciones similares a las suyas; compañeras que estén en la mala y haya que ayudarlas. Te diría que eso pasa en un porcentaje interesante. En la parte sociolaboral, se da un hecho, si se quiere ideológico, en la dictadura, por ejemplo. ¿Qué ocurría? Llegaban a las fábricas donde trabajaban y querían hacer lo que hacíamos en la escuela: reunirse, organizarse, discutir mociones, volantear... cuando salían de la fábrica, en muchos casos, estaba la camioneta verde esperándolos. Esa es una actitud que aún persiste.

C: ¿Podríamos hablar de cierta desadaptación social? Sí, depende de quién lo mire y de qué sociedad.

L: Porque sabemos por testimonios de docentes y patrones que llegan hasta a influir en la comunidad donde viven y actúan. O sea, sé que sufrieron un poco, venían y me decían “pa, profe, lo lindo de la escuela, en la vida real no es tan así...”, pero al final terminan por adaptarse. No son desadaptados, de eso doy fe; extrañan, sí; sufren, sí... En la relación con nosotros..., esto es otra cosa que estamos analizando hoy, el aparente desapego. Se van y se *borran*. Pasado un período de varios años, al formar sus propias familias, comienzan a reencontrarse con nosotros, como queriendo demostrar que han dado un buen examen de vida. Hoy, es muy reconfortante que nos presenten a sus compañeras, hijos, nietos...

C: Se ha formado como una cadena de afectos y encuentros. Se han buscado y encontrado en Buenos Aires, por ejemplo, a partir de datos que les damos. Ahora tenemos un contacto fluido por la *magia* de las nuevas comunicaciones. Nos llaman para compartir tanto los triunfos como las inquietudes respecto a sus hijos, por ejemplo.

L: Recuerdo un vez que —ya había dejado Martirené— fui con Dani, mi hijo, en plena dictadura, al estadio, para que lo conociera. En el entretiem po, me paro y alguien desde atrás me tapa los ojos. Era uno de nuestros muchachos. Me cuenta que había entrado a trabajar en una textil y lo primero que hizo fue organizar *la pandilla* y por eso, al tercer día que hizo una reunión, lo detuvieron y lo dejaron un año preso. Para mí, fue todo un símbolo: larga trayectoria, terminó el liceo, cociente intelectual alto, asimiló todo lo que le pudimos dar, hablaba de música, y resultó muy buena gente. Hoy en día es dirigente de un club importante cuyo nombre me lo reservo. Recuerdo también a Julio, un estudiante como tantos, que siempre mostró buena disposición para el trabajo —siempre que fuera de su agrado—. Egresó de la escuela y la vida lo llevó a entrar en la marina mercante. Poco más sabíamos de él. Un día, llega a vernos a Las Brujas, ya casado y con un hijo. Enorme fue la emoción cuando nos entregó regalos y nos dice: “tome profe, por todos los regalos que recibí en Nochebuena. Siempre, en Navidad, armaba un arbolito en el camarote y pensaba en ustedes”. El tiempo que permanecía en tierra, iba a Las Brujas a enseñar a los estudiantes a tejer redes y compartir sus experiencias. Héctor, otro estudiante, una vez finalizado los cursos de carpintería, volvió a Brasil —

que era su país de origen— y formó allí su familia. Cada tanto, venía a pasar a Las Brujas tres o cuatro días. Pasaba horas en el taller reparando muebles, haciendo estantes, enseñando a algunos estudiantes fuera de hora. Al clausurarse Berro, nos retiramos a vivir en el balneario Solís. ¡Oh, sorpresa! Llegó alegre y cariñosamente a visitarnos también allí.

C: Me acuerdo de otro alumno de Las Brujas que también nos visitó en casa cuando estábamos en Solís, él había estado preso. Nos contó que un día se encontró con Gaby, nuestra hija mayor: “un día, estaba caminando por el centro y se acerca Gaby, me besa y me dice “¿cómo estás, Pablo?”, y me acomoda el buzo. Yo entonces pensé ‘uy, hay una persona que se preocupa por mí...’”. Siempre recuerda el gesto de Gaby, que le acomodó el buzo y yo pienso que también el alma. Ahora nos viene a visitar con su señora y sus hijos. Tiene una preciosa familia.

Vamos llegando al cierre de la experiencia. ¿Nos cuentan cómo fue la intervención militar? ¿Cómo fue la retirada y todo eso?

L: Todo fue muy feo, muy triste. Comenzó con la renuncia de la Dra. Reta. Llegó a casa a comunicarnos su renuncia porque querían nombrarla directora general poniéndole un coronel interventor. Y ella se negó. Llegó y nos dijo: “vengo a descansar un ratito y a pedirte una sola cosa: soportá, Leonardo, soportá y quedáte con los chiquilines”. Yo le previne que me iban a hacer la vida imposible. Y así fue. Comenzó una *operación desgaste*, agotadora y agobiante con varias citaciones para presentarme ante el Consejo interventor para que informara sobre determinados procedimientos en la marcha del establecimiento.

¿Cuánto tiempo estuvieron en esa situación?

L: Un año, toleré todas las trabas que nos impusieron. Los interventores visitaban los talleres o venían directamente a ver el funcionamiento de las clases, miraban cuadernos, revisaban programas, otras veces recorrían algún dormitorio y revisaban los armarios de los estudiantes y hacían comentarios soeces. Todo eso iba creando en nuestros muchachos cierta confusión e inquietud porque su organización estaba siendo avasallada. Por más que quisiéramos quitar trascendencia, el ambiente general estaba enrarecido. Para contrarrestar el malestar creado en los estudiantes, organizamos, en un gimnasio de Santa Lucía, una gran exposición de trabajos hechos en los diferentes talleres. Nuestros muchachos

atendían cada puesto de exposición con sus uniformes impecables. Informaban, orientaban y algunos realizaban ejercicios: torneaban madera en el torno o trabajaban el mimbre. En un pequeño intervalo pasamos diapositivas sobre el campamento; desde las primeras rústicas acampadas y paseos, hasta años después, cuando comenzamos la construcción del gran comedor. Cada tema con su música adecuada. Las autoridades presentes se mostraron satisfechas. Cuando comienza el año lectivo, llega el primer allanamiento a cargo del juez de paz de Villa Rodríguez y autoridades militares. Recorren todo el establecimiento.

C: Les cuento una anécdota. Ramón era uno de los mayores cuando comenzó la organización. En las primeras asambleas se quedaba en la puerta de la biblioteca simulando leer una revista. Si entraba, se sentaba de espaldas. De a poco, fue creyendo en los mensajes y en la nueva y endeble organización. Subió en jerarquía hasta llegar a ser jefe máximo y a asumir otras responsabilidades. Cuando llega el primer allanamiento, estaba de guardia su pandilla y al formarse la escuela en el campo de bandera, ve funcionarios de las fuerzas armadas en nuestra casa. Se acercó a paso seguro hasta la puerta, desoyendo a los que hacían guardia y le pedían que se retirara, a lo que él respondió, muy cruzado de brazos, que él solo recibía órdenes del profe. El encargado del allanamiento le aseguró que al profe nada le pasaría. Ramón seguía muy bien plantado y le respondió: “solo me voy si el profe me lo pide”. Hablan con Leonardo y este le pide que vaya tranquilo a continuar con la ceremonia en el campo de bandera. Se retiró dignamente. Realmente fue asombroso ver como defendían la organización y a sus jerarquías.

L: Un día, nuevamente me cita el Consejo interventor, esta vez para darme directivas para una nueva organización: no más reuniones, no más asambleas. Les explico que tendríamos que reunirnos para explicar las directivas y organizarnos. Aceptan, pero con funcionarios de su confianza como testigos. Las pandillas pasarían a llamarse pabellón Rivera, pabellón Artigas, etcétera. Nuestros muchachos mayores, desorientados, trataban de mantener en calma la organización. Todo estaba muy raro. Llega el segundo allanamiento en la escuela, pero también en las casas de familia. Este fue un poco más duro, revisaron las casas, la biblioteca, la discoteca que usábamos, preguntas. Lo que pasaba era que Santa Lucía estaba conmocionada por el

secuestro y pedido de rescate del hijo de Molaguero. Una familia que tenía una fábrica de calzados con reglamentos laborales de principio de siglo: mujeres embarazadas y menores trabajando. Justamente, en nuestra escuela, Obras Públicas estaba haciendo los digestores de las cloacas, porque los viejos estaban muy deteriorados. Para ello tuvieron que hacer excavaciones profundas y a alguien se le ocurrió que lo teníamos escondido ahí al secuestrado. Por lo menos esa fue su ridícula excusa. Por esto y porque esta ciudad también había sido el *coto de casa* de la tarjeta política en la colonia Etchepare y en nuestra escuela. Dos senadores y un diputado encontraron un motivo para desacreditar nuestra metodología en varias oportunidades.

¿De qué se los acusaba?

L: El planteo fue que conformábamos un muchacho que pensaba, preguntaba y cuestionaba mucho, y que ese no era el prototipo de muchacho que ellos esperaban para el Uruguay. Le contesto que era normal en una sociedad democrática tener esa forma de relacionarse. El coronel interventor eleva la voz y me contesta: “¿quién le dijo a usted que podemos darnos el lujo de vivir en democracia?”. Me dieron un breve plazo para presentar una reestructura escrita de la organización, cosa que hice. Nos visitaban asiduamente funcionarios con directivas especiales para presenciar las actividades de los estudiantes y, por supuesto, la asamblea general pasó a llamarse *Reunión del director del establecimiento con sus internados solo para recibir directivas para el diario vivir*. El ambiente ya estaba absolutamente tenso, nuestros estudiantes continuaban soportando en silencio. Todo se iba deteriorando. Pocos insumos, poca ropa, comenzaba ahora el *ahorque* económico. El 25 de agosto nos obligan a concurrir a un desfile cívico-militar en Villa Rodríguez. Asistimos con un escaso número de estudiantes por falta de ropa. Fue lamentable, pues nadie nos sabía orientar. Nos colocamos por iniciativa propia con el orgullo de enarbolar la más linda bandera del desfile; regresamos a la escuela y en horas de la noche, para nuestra sorpresa, arriba una camioneta del ejército con un interrogatorio preparado para la dirección del establecimiento: “¿por qué no habíamos marcado el paso?”, “¿por qué no giramos las cabezas hacia el estrado donde presidía el desfile el ilustrísimo general Zubía?”. Hubo otras preguntas que por simples no las recuerdo. Sé que hicieron hincapié en la “modestísima

vestimenta”. Días después llega el tercer allanamiento: duro, doloroso, ofensivo. Llevado a cabo por militares de la Región militar de San José. Llegaron antes de la primera campana, es decir, mientras la escuela dormía. Vemos en la puerta de casa bajar de un camión del ejército soldados armados que se apostaban detrás de las palmeras. Golpean fuertemente nuestra puerta, nos hacen salir a los dos, nos revisan y entramos juntos. Despertamos a los niños y los llevan apuntándolos con las metralletas hasta la cocina, y los dejaron ahí sentaditos hasta que se retiraron a las doce y media. Cuando llegó la señora que los cuidaba, corrió la misma suerte, quedaron los cuatro al cuidado de un soldado armado. Así, dos especialistas revisaron todo, uno de la marina y otro del ejército. Abrieron los forros de las ropas, los elásticos, tanteaban el fondo de los cajones, hasta nuestra ropa interior... Luego de seis horas se retiraron. Pasado un corto tiempo, estábamos todos en clase o en los talleres, cuando suena la campana en su mensaje *grave y urgente*, dejamos las tareas y nos reunimos en la Administración. Autoridades interventoras despliegan una especie de decreto. Allí, nos indican nuestros próximos destinos y nos dan tres días para retirarnos. Todo el equipo técnico renunció, por supuesto. Era imposible continuar, estaba en juego nuestra dignidad y nuestro honor. Esa noche tuvimos nuestra última asamblea. Explicamos la situación serenamente y pedimos a nuestros muchachos: respetar y en lo posible no generar violencia, proteger a los más pequeños, mantener las jefaturas anónimamente, buscar posibles soluciones personales para poder abandonar la escuela. Para mayor dignidad, la asamblea transcurrió en el mayor silencio posible y a oscuras, pues estábamos reunidos clandestinamente y habíamos aprendido que ante la adversidad, *no gemir*. Al día siguiente vinieron los camiones para la mudanza y traslado de nuestras familias. Al partir, ante nuestra sorpresa, los estudiantes vestidos con su uniforme oficial, camisa y gorro en la charretera, formaron un cordón a lo largo de la carretera, ya fuera de la escuela, en emocionante posición correcta y cabeza en alto. Al final del cordón, como una última sorpresa para Cristina, el más pequeño de la organización le obsequió, entre lágrimas, un humilde ramillete de manzanillas silvestres. Nos fuimos sin mirar atrás, nuestros hijos en silencio. La noche antes, luego de la asamblea, se dieron escenas muy tiernas con algunos funcionarios que desafiaron el toque de queda al que nos habían sometido. Lo

más conmovedor fue lo del cocinero, un moreno de pelo canoso nacido en el Consejo del Niño. Su vida era ir de su piecita a la cocina y volver a ella. No salía de esos pocos metros. Esa noche, caminó la cuadra que lo separaba de nuestra casa. Sollozando, nos pidió que lo dejáramos entrar, fue al dormitorio de los niños, se sentó en cada cama y los arropaba y volvía a arropar entre sollozos y palabras ininteligibles. Luego de esa letanía, se despidió de nosotros y no lo vimos más. Pasado el tiempo, cuando pudimos ir con nuestros hijos a recorrer la escuela, ya había fallecido.

¿Y qué pasó con los adolescentes?

L: Al descabezar la organización, comenzaron los traslados y las fugas. La escuela como tal pasó a una regresión histórica. Hoy en día, es fácil comprobar que existían y existen aún intereses antagónicos a lo que fue esta propuesta educativa.

¿Qué pasó con ustedes?

L: Cristina vuelve a Primaria y yo vuelvo a la Asociación Cristiana de Jóvenes. Asumo la dirección de División Menores de la sede del centro. Allí organicé tres viajes con niños a Disney; formamos un coro de niños seleccionados y luego dirigidos por prestigiosos profesionales; organizamos el departamento cultural que había dejado de existir; empezamos con las exposiciones. La última exposición fue muy importante porque eran todos objetos reales sacados clandestinamente de la cárcel de Libertad; entre ellos, el papel de una caja de tabaco en el que Huidobro había trazado unos esbozos de su hija de diez años. A esa niña la teníamos nosotros, clandestinamente, en la División Menores; venía con la abuela a jugar, en complicidad con los empleados que le consiguieron un carné de socia. Cuando la abuelita me trae el dibujo, no podía creerlo, parecía un esbozo de algún pintor famoso. Luego, cuando me propusieron para la presidencia del INAU, quise ver a Huidobro, para compartir diferentes informaciones de todas las ONG del Uruguay; encuentro que por diferentes circunstancias, nunca se dio.

PARTE III. DERIVACIONES Y CONTINUIDADES DE LA EXPERIENCIA

L: Las repercusiones fueron muchas, emocionantes y reconfortantes para nosotros.

En un seminario organizado por la facultad de Derecho en la Intendencia, a salón lleno, presentamos con la Dra. Reta lo

que íbamos a hacer en el INAU en una época determinada. Terminada la charla, la Dra. preguntó si tenían preguntas para hacer: surgieron unas veinte más o menos. Había una persona entre el público que pedía insistentemente que le diera la palabra, y comentó: “simplemente quiero decirle una cosa, soy maestra suburbana, estuve en varias escuelas y en diferentes oportunidades encontré padres integrantes de la comisión que organizaban las reuniones, actuaban de presidente, me ayudaban con una manera de discutir muy especial; daban la palabra, al que estaba enojado lo calmaban. Eso siempre me llamo la atención. Al terminar las reuniones les preguntaba de dónde habían aprendido esas técnicas y la respuesta era siempre la misma: la habían aprendido con usted”. Cuando la Dra. Reta es nombrada ministra de Educación, nos propone hacer un relevamiento en la ciudad de Montevideo para diagnosticar los niños en situación de calle. Para ello recurrimos a *nuestros* martireneanos ya adultos y, comunicándose entre sí, logramos realizar nuestra primera asamblea de encuentro de aproximadamente ochenta y dos exestudiantes. Presidió el jefe máximo más antiguo, Francisco, que con su mirada y sus silencios logró un afectuoso reencuentro que nos movilizó profundamente. Se estableció —para variar— un orden del día: se creó un espacio para ponernos al día en cuanto a familia, trabajo, experiencias vividas... Esto llevó un buen tiempo. Luego nos organizamos para cumplir con lo solicitado por la Dra. Reta, fuera de nuestros horarios de trabajo. Se realizaron varias reuniones más para formar equipos de trabajo y establecer las estrategias para llevarlo a cabo. Las reuniones se hacían al anochecer en el edificio que el Consejo del Niño tiene en la calle Piedras en Ciudad Vieja. Se le pudo presentar a la ministra un anticipo sobre la dualidad de el niño *de* la calle o el niño *en* la calle. También constatamos el fenómeno del *madrazmo*, madres y abuelas solas con niños propios y ajenos formando verdaderas tribus sociales. Todo esto había que estructurarlo técnicamente y proponer acciones. Delimitamos cinco zonas dentro de Montevideo que había que abordar de forma urgente. Cada zona tendría su boca de ingreso al programa a través de recreación como centros de interés. Se constataría así cada caso a trabajar. A muchos se los debía rescatar de su situación y derivarlos a granjas en los suburbios de Montevideo donde parejas de martireneanos irían a accionar con la vieja estructura de pandilla. Todo esto financiado por una ONG

canadiense en contacto con la Dra. Reta. Se instrumentó casi todo, incluyendo la venida de los canadienses representantes de la ONG. Finalmente, una vez más la burocracia comenzó a deteriorar esta situación...Mientras tanto, una llamada grave y urgente de la Dra. Reta nos pidió que nos hiciéramos cargo del establecimiento Las Brujas. El resto de todo esto es ya conocido. Como anécdota, les puedo contar que los jefes de cada sector de esta pandilla de rastrillaje serían los que ya tenían cierto *trille* en nuestras calles: carameleros, vendedores ambulantes, otro era diario del kiosco del control de ómnibus en la calle Dante; todos, por supuesto, exalumnos de Martirené. Y... una vez más, nosotros, familia, nos encontramos compartiendo nuestro equipo de trabajo esta vez con Lucía, nuestra cuarta y pequeña hija nacida en tiempos de dictadura, que llevábamos a las largas reuniones con cuadernos y marcadores y también a recorrer las chacras y buscar una escuela para comenzar sus estudios. También podemos destacar que, en el período post-Martirené, en Las Brujas y en Berro, fuimos muy visitados por gente de otros países. Un funcionario de las Naciones Unidas nos hizo varias visitas, estuvo con el equipo técnico y en las asambleas y concluyó: “ustedes, lo que tienen acá es una comunidad terapéutica intensa”. Nos visitó también una periodista de la BBC de Londres, el embajador de Inglaterra, un grupo de trabajadores sociales de España, comunidades religiosas y diferentes organizaciones sociales de Latinoamérica quienes, luego, invitaron a algunos de nuestros muchachos a realizar intercambios para conocer diferentes movimientos sociales en Bolivia, Chile y Argentina. También vino el movimiento internacional *Halcones* de Suecia, quienes luego invitaron a una delegación de estudiantes a un campamento internacional. Este mismo movimiento invitó después a algunos estudiantes de Berro a Alemania. Muy pintoresca fue la visita de un sacerdote que trabajaba en el Bronx con el que mantuvimos una charla muy amena; en determinado momento, creí correcto ofrecerle un cafecito a lo cual me respondió: “si fuera un vinito, mejor”. Recuerdo también la vez que recibimos una llamada del Instituto Interamericano del Niño para anunciarnos que una visita deseaba permanecer en el anonimato con el fin de interactuar entre los menores y presenciar la asamblea general. Llega, se contacta con el equipo técnico que, como todos los sábados, estaba reunido y pide para recorrer la escuela con algunos de nuestros muchachos y el jefe

máximo de guardia. Se reúne sola para conversar con los estudiantes y luego participa de la asamblea. Vuelve a encontrarse con el equipo técnico y nos dice que se sentía muy complacida y asombrada al comprobar *in situ* la información que había recibido. Finalmente, se da a conocer y grande fue nuestra sorpresa cuando supimos que se trataba de una profesional tailandesa adjunta al secretario general de Naciones Unidas, responsable de los diferentes programas sobre la minoridad en el mundo.

¿Ustedes creen que actualmente estas concepciones tienen validez para gestionar un internado?

L: La autogestión se puede hacer más superficial o a fondo, como nosotros, viviendo en comunidades. Yo creo que terapéuticamente la mejor forma es la comunidad. En caso de que no exista, igual se puede hacer autogestión en cualquier hogar. Puede funcionar aunque sea en forma rústica. Basta el hecho de que una sola vez al día se reúna a los niños, que alguien los dirija sin meterse en el tema y, con una buena dinámica de grupo, los asesore, los alimente. Ahí ya se está generando una situación positiva. El drama son esos otros funcionarios que no entienden nada de esto, que entienden únicamente *de lo suyo*. Entonces, cuando cambian de turno, destruyen esa pequeña armonía que se había creado.

¿Qué condiciones se requerirían para que la gestión de un internado pueda lograr o tomar algo de la experiencia de ustedes?

L: Lo he pensado en la práctica: ¿cómo lograrlo?, ¿cómo resolverlo ahora cuando me lo propusieron? Y bueno, propuse dejar un testimonio técnico o pseudotécnico, porque al final esto de coordinar un grupo no es nada del otro mundo. Pero si entra a interpretar, ahí sí deben capacitarse; si se está de observador, más aún. Pero coordinar, todos los días, cuándo hacer los deberes, cuándo y qué vemos en la televisión, etcétera: son cosas que pueden hacerlas cualquiera bien intencionado. Eso sí, tiene que saber que no debe intervenir cuando los niños hablan, discuten, etcétera. Detectar a los líderes naturales en el grupo es sencillo. Todo eso se aprende. ¿Qué pasa? Hoy se trabaja bien, pero mañana se va esa gente y el que viene atrás destruye todo lo hecho. Estoy aburrido de escuchar ese reproche. Es muy triste. Otro detalle muy importante es el edificio. Normalmente tienen un patiecito apenas para que los niños vean alguna nube, los

llevan a la placita y ven algo de televisión. También los llevan a la escuela, una beca para nadar..., pero debemos tener en cuenta que el niño que nace dentro de una problemática familiar, como emergente, que viene de la calle, hiperactivo, necesita que se lo cambie de ambiente, alejarlo bastante, que tenga contacto con la naturaleza. La naturaleza trasmite paz. Es muy distinto un atardecer en el campo que entre los bocinazos de la ciudad. Ese niño se desactivará progresivamente. Hay que ponerlo en contacto con pequeños animales, gallinas, conejos, para que ejercite responsabilidades, afectos y se sienta *dueño* de una situación.

¿Podrían definir en pocas palabras cómo era el martireneano tipo que luego egresaba de la escuela?

L: Nunca pensamos en eso. Nunca nos sentamos con el equipo técnico a hablar de este tema, se trabajaba sobre la marcha, cada cual con sus características.

C: Ahora, con el resultado a la vista, podemos ver otras cosas.

L: Sí, claro, los que ya dieron el examen de vida, la mayoría ya tiene entre cincuenta y cincuenta y cinco años y siguen llamando y apareciendo. Y por ahí cuentan: “formé una familia, salí adelante, soy abuelo gracias a lo que pasó en una asamblea donde usted me dijo tal cosa”. Se acuerdan de detalles increíbles.

C: A veces pasa que primero hablan y después se identifican, por teléfono, ¿no?: “primero quiero contarle algunas cosas, después le voy a decir quién soy”, dicen.

Al pensar en esta experiencia, para ustedes, ¿qué sería lo mejorable?, ¿qué creen que podría haber generado mejores condiciones de trabajo?

L: Eso lo tienen que decir ellos, no nosotros. Ese es el secreto: ellos ponen esos topes, qué queremos ser, dónde queremos llegar. Lo va dando la comunidad, es una energía que nace ahí, entre todos. Las tres experiencias fueron distintas. Yo también maduré, jugaba menos al fútbol, me enojaba menos. Después, al final, en Berro tenía más paciencia. Igual, en Las Brujas y en Berro, me inquietaba cada vez que tenía que tomar alguna decisión importante o me tenía que acercar a alguno de ellos de un modo afectivo fuerte, con enojo o con abrazo; siempre me surgía una pregunta cuando no encontraba la salida, siempre la misma pregunta: “¿por qué?”, “¿por qué este *bandido* está haciendo esto?”. Entonces iba con el asistente social y le pedía que me

diera una mano en cuanto a antecedentes para poder entrarle al gurí. Era todo muy vivencial.

C: Te diría de una forma técnico-filosófica que este tipo de muchacho está conformado como un *puzzle*, pequeñas piezas que debe saber ubicarse. Me refiero al *puzzle* emocional. Debemos ayudar a rearmar las piezas de tal modo que logre mostrar fácilmente todas sus potencialidades y ubicar en rinconcitos más relegados las emociones que traban un normal relacionamiento que, en un medio social adecuado y continentador, se irán adormeciendo. Esto facilitará toda la futura marcha al tratarasí que sean conscientes y asuman sus fallas y aciertos para poder manejarse luego. Así *armaditos* irán saliendo a la vida. El problema es la sociedad y sus crueles urgencias. Cuando no pueden insertarse rápidamente, comienzan a perder confianza y tal vez se sientan lesionados en sus aspiraciones. Agreguemos a esto que si venían del Consejo del Niño... Entonces, no podemos hablar de un prototipo porque, después, el triunfo o el fracaso tampoco estaba en ellos, está en que los protejan, los incentiven. Por eso se creó el preegreso, es decir, que comenzaran a trabajar teniendo a alguien cerca que los contenga. Solitos en el mundo es muy difícil. De todas maneras, lo mejorable en cuanto al trabajo sería la preparación, buenos talleres adaptados a las nuevas tecnologías y guiados en el aprendizaje.

¿Cómo fueron las experiencias siguientes a Martirené?

L: No es que me falle la memoria, solamente que fueron tres organigramas distintos. Martirené tuvo su organigrama, Las Brujas tuvo otro y Berro el suyo. Porque fueron tres situaciones sociológicamente distintas, analizadas como producto de la sociedad de la cual venían; por cierto, bien diferentes. En Las Brujas presenté ante la asamblea cuál era la idea, insistiendo en que no se preocuparan ni se angustiaran porque íbamos a conversar mucho cada paso. Cuando empezamos, Cristina y yo coordinábamos a los más pequeños. Las otras franjas etarias fueron tomadas por otros matrimonios con los cuales convivíamos que, a su vez, habían sido exalumnos nuestros de Martirené. O sea, salieron de Martirené y, habiendo dado examen de vida, conformado una familia, con hijos, a nuestro llamado decidieron ayudarnos en este nuevo desafío. Allí se trabajó de igual forma creando casi la misma estructura con la diferencia de que la presencia de exalumnos y su experiencia de vida aceleró el

proceso. Creamos cooperativas y tenían un banco. Esto fue orientado por un compañero nuestro que había vivido en los *kibutz*. Se creó un billete de uso interno: el brujoniano. Nuestros niños, en general, eran niños hiperactivos producto de la calle, ya sea porque venían de familias desarticuladas o inexistentes. También la diferencia con Martirené es que eran niños de menor edad y baja escolaridad. Es interesante destacar que cuando se nos solicita trasladar la experiencia a Berro, la Asamblea de Las Brujas decide enviar “a los más grandes con el profe para ayudar a los de la Berro” con una condición: que en Navidad podamos estar juntos —cosa que no pudimos llevar a cabo—. Se presenta aquí una situación más que interesante desde el punto de vista pedagógico: mientras que en Martirené los pequeños eran protegidos y *rescatados*, en Las Brujas, cuando nos fuimos, la estructura quedó en funcionamiento con niños en edad escolar, once y doce años. No sabemos bien qué incidió en esta situación, pero el proceso vivencial comunitario se aceleró de una manera asombrosa, había mayor responsabilidad en la ejecución comunitaria y mayor creatividad, fantasía y entusiasmo respecto al futuro que les esperaba. Tal vez incidían las tres parejas de martireneanos y sus hijos y la no presencia del profe y Cristina. Así fue que, volviendo a la parte curricular, en Berro se dio otra situación: cuando el estudiante estaba muy disminuido, pero quería seguir adelante, tuvimos que crear otra forma de trabajo. Dentro de los grupos de clase, a cada uno se le atendía según su inquietud: “no, si yo no sé leer”, “¡qué barbaridad!”, pero resulta que era una luz para las matemáticas, porque para vender caramelos y rebuscárselas nunca se equivocaba, viste como es... Entonces, armamos grupitos donde estaban los que, por ejemplo, en matemáticas estaban en quinto, pero en lenguaje en primero. Se les iba dando conocimientos según los intereses. También se trabajó, en los talleres, con situaciones problemáticas referentes a cada taller, estudio de herramientas, etcétera. Me dió la línea de Paulo Freire.

C: Cada cual era abordado en su dinámica e interés. Para ello confeccionamos fichas individuales de lenguaje, matemáticas, ciencias... Así evolucionaban favorablemente. A veces se notaban cambios de un día para otro porque llegaban y te pedían otra ficha y otra... Eso sí, daba mucho trabajo hacer fichas para las diferentes dificultades. Aclaro, nunca mandaba tareas como

sanción, mi trabajo buscaba siempre ser un desafío de crecimiento personal. En el liceo nocturno llegamos a tener unos cuantos estudiantes. Como anécdota debo comentar que, justamente, en los liceos se había creado un comité de disciplina. Un día nos llama la directora para plantearnos que determinados muchachos quedaran a cargo de las clases ante la falta de un profesor y cuidar de la disciplina en los recreos. El tema se trató en la asamblea general y luego de un largo debate no se aceptó ninguna de las dos propuestas, pero se recomendó a nuestros estudiantes que *fuera a más*, siempre en coordinación con los profesores y la directora, *sin miliquear*. Esta forma de trabajo se dio en la instancia llamada *La Ciudadela*.

Ustedes también fueron evolucionando, reformulando la propuesta... Adecuándola a cada contexto, ¿cómo fue esto?

L: O involucionando... No, en serio, todos fuimos evolucionando o cambiando. La propuesta en Berro era algo así, más o menos quince años atrás: se había creado La Ciudadela, se le había puesto ese nombre en recuerdo de la película *La ciudadela de los Robinson*, porque la idea central era que, con los restos de *su* naufragio, los muchachos iban a reconstruir su vida. En esta instancia, en La Ciudadela, la libertad era total. Después, talleres, pandillas, liceo, jefes y demás. Los otros cinco hogares iban a ser instancias con un perfil determinado. Se hace un prediagnóstico y un diagnóstico final en el hogar de ingreso. Luego se los derivaría, no para plancharlos con medicación, sino para recuperarlos. Cada instancia tendría un enfoque psiquiátrico, como por ejemplo: atención al cleptómano compulsivo, el fugador compulsivo, al antisocial total. Así serían derivados con una propuesta y una especie de contrato, o sea, estarían en el ingreso todo el tiempo necesario para completar el estudio; una vez hecho con un enfoque psicosocial —lugar y zona de origen, familia, escolaridad—, se lo integraría al grupo afín a su problemática. El grupo que lo recibe estaría integrado por un psiquiatra director, estudiantes en práctica de la facultad de medicina, de la cátedra preadolescentes y adolescentes y su profesor como coordinador, dos asistentes sociales, cuatro maestras —en lo posible en trámite jubilaro o jubiladas—, dos psicólogos sociales para terapia en grupo, dos psicólogos adjuntos al psiquiatra y un profesor de educación física. Profesor de manualidades y artesanía como laborterapia. Estas instancias

mantendrían el aspecto fundamental de este entorno que es la contención total y la estabilidad necesaria para un tratamiento exitoso. Ya la autogestión estaría presente cuando los psicólogos sociales con su metodología de grupo establecieran las condiciones operativas del hogar en cuestión. Es fundamental aclarar que cuando cada uno de los integrantes de esta pequeña comunidad quisiera aspirar a una positiva evolución y deseara tener nuevas perspectivas en su vida, luego de un tiempo, podría plantearlo al grupo y de allí se haría la derivación. Una vez más—para nosotros—, es fundamental en la autogestión el enorme poder del grupo sobre el individuo. Es casi seguro que este proceso correría en paralelo con las temáticas de las reuniones del equipo técnico. Finalmente, como resumen histórico, se realizaron tres experiencias en los tres establecimientos más grandes que tiene el INAU, con singular éxito en el resultado. Berro podría haber sido una propuesta exitosa hoy en día, dada la problemática actual. De todas maneras, en Berro, se consiguieron resultados alentadores y una vez más sin el apoyo del gobierno. No sabemos el porqué del temor que detectamos en los políticos en las tres experiencias frente al posible resultado de esa minoridad desvalida y, por lo tanto, vulnerable. La historia nos demuestra que un alto porcentaje de estos jóvenes salieron a la sociedad y demostraron los valores adquiridos en su vida comunitaria, más allá de triunfos y fracasos laborales y de lo que hayan decidido hacer con sus vidas, ellos o la sociedad. Valores todos estos tan desvirtuados por la seudodemocracia que sostenía el gobierno de turno que, una vez más, nos agredieron a nosotros y a ellos clausurando estas “peligrosas experiencias”, manejando quién sabe qué intereses. La historia nos indica que conformábamos un prohombre fermental con valores de familia y sociedad —en todas sus expresiones—, siempre en un rol positivo y constructivo, según tecnócratas, apto para vivir en democracia. El programa de autogestión de Las Brujas y de Berro preegreso se desarrolló entre los años 1986 y 1995, fue clausurado el 31 de diciembre. Como conclusión o resumen final, aunque ya lo hemos dicho, vale la pena reiterarlo. Diríamos que Martirené fue un verdadero *laboratorio pedagógico* que, como tal, debía ser atendido por un equipo polifacético para abordar las diferentes caras y causas de la separación de la familia y su ausencia. Esto fue válido para los tres establecimientos. La autogestión en la sociedad uruguaya genera dos reacciones: desconcierto y temor, incluso cierto

rechazo. En los técnicos que han adquirido, por personalidad y preparación, una mentalidad participativa, genera aceptación y regocijo didáctico. Una herramienta fuerte es que, en una convivencia total y profunda, debemos tener —los educadores— coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Esto, con el pasar de los años, desde la niñez a la temprana adolescencia, hace que nuestros estudiantes encuentren pilares fuertes y confiables y una profunda convicción en los ideales de vida transmitidos. La pobreza material de las instalaciones no equivale a pobreza de valores. Estos se despiertan y atesoran en las relaciones humanas. En cada lugar que estuvimos, nuestros estudiantes dejaron su aporte para generaciones venideras: gimnasio, piscina, comedor de campamento, plaza de juegos de troncos para los más chicos y para ejercicios gimnásticos y, por último, en Berro, una gran piscina hecha en las rocas con juegos de agua confeccionados en los talleres y un mural al estilo de los de Torres García —dirigido por un exmartireniano— que engalanaba toda la pared del salón social y comedor. Para terminar, les contamos una última anécdota: un martireneano nos anunció que uno de sus hijos nos daría una gran sorpresa. Llega la familia a casa. El hijo se había recibido con muy buena performance en profesorado de historia y ahora buscaba llegar a la maestría y..., entre varias opciones de trabajo, optó por un cargo en la cárcel de Libertad.

A MODO DE EPÍLOGO

LEONARDO CLAUSEN Y CRISTINA MEGA

Hoy, pasados ya cuarenta y cuatro años del comienzo de esta aventura pedagógica en la que nos sumergimos y criamos a nuestros hijos, agradezco la convicción, el valor, la claridad del objetivo a cumplir y la contagiosa alegría de mi compañero con la que supo envolver, empujar y convencer a los estudiantes que existe otra forma de vivir y fue el primero en demostrarlo. La comunidad *despertó* como la naturaleza despierta cuando siente el pulsar de la savia nueva. Hoy, ya con nietos grandes, aún nos retrotraemos a aquellos años y nacen emociones nuevas, tal vez revalorando las conductas en la paz de nuestra madurez. Fueron ¡nuestros muchachos!, hoy padres e incluso abuelos. Fueron ellos el sostén de la estructura educativa y de nuestros ideales pedagógicos, siempre nos siguieron y pilotearon nuestra marcha como invalorable educadores de vida. Unos, firmes hacedores desde el comienzo, otros fueron haciendo una verdadera carrera dentro de la organización. Dominando la situación que encontramos, supieron, firmemente entre acuerdos y discrepancias, ayudar a construir una nueva estructura de autogestión obligándonos a revernarnos continuamente hasta lograr así, entre los educandos y los técnicos, un *empaste afectivo* que luego, con los años, fueron trasmitiendo a sus familias y a su entorno. Esto lo corroboramos en reencuentros que la vida nos fue regalando, como extraño milagro que día a día va surgiendo. Con muchos mantenemos el contacto. A otros les hemos perdido el rumbo, pero estamos seguros de que todos, estén donde estén, llevan consigo muy dentro los años y los valores compartidos.

A nuestros hijos, que desde siempre nos acompañaron en el andar y desandar de nuestra vida. Y jóvenes agradecimientos a Diego, Paola y Cecilia que nos permitieron abrir nuestro corazón y reencontrarnos con momentos imborrables de nuestras vidas. Plasmar nuestros sentires fue un caro anhelo nunca concretado.





Capítulo III
Reflexiones pedagógica 40 años después...





Fisionomías metodológicas, la experiencia en texto

PAOLA PASTORE

INTRODUCCIÓN

Una vez concluido el relato nos toca trabajar con él.

Se trata, entonces, de construir un argumento que parta de una experiencia concreta, edificar a partir de ella y, a la vez, trascenderla como tal. Dos movimientos sincrónicos nos convocan en esta ocasión: guardar memoria y hacer teoría. Buscamos poner en otras palabras algo de lo sucedido como una teoría que se ofrece para repensar los cimientos sobre los cuales hemos aprendido a ser educadores.

A través de la revisión de algunos conceptos de Hannah Arendt, Jacques Hausson, Jacques Rancière y Graciela Frigerio, entre otros, es que construimos una trama discursiva para explicar y explicarnos algo de lo que en Martirené sucedió. Damos un sentido propio a lo ajeno: ajeno porque hacemos texto de una experiencia de otros, propio porque así sentimos la historia de la educación y la pedagogía social en nuestro país.

Lo primero es entrar en diálogo, escuchar, analizar, desmenuzar y volver a escuchar; detenerse allí donde algo resuena y repreguntar. Así fuimos identificando algunos elementos claves susceptibles de ser formalizados, que el tiempo ha ayudado a madurar.

La experiencia tiene validez y voz propia, el relato de quienes la vivieron la mantiene viva y se nos ofrece como texto para construir una posible trayectoria histórica. Allí se encuentran no pocos de los fundamentos de nuestras prácticas a la espera de ser sistematizados y formalizados.

Específicamente, aquí nos interesa centrarnos en la cuestión de cómo *ordenar* la vida cotidiana; analizar el conjunto de acciones que recrean la convivencia permitiéndonos detener el tiempo y trascender el espacio de mera sobrevivencia. Habilitar un *tiempo* para el trabajo educativo, donde transmitir se convierte en un imperativo, donde “forjamos ciudadanos”, al decir de Leonardo. Una serie de acciones que ellos llamaron *rituales*

pedagógicos nos invita a pensar en ese tipo de singular actividad que se ofrecía a los martireneanos. Actividades en las cuales los adultos cuidaban de los detalles y generaban un ambiente especial; diálogos, roles, música, tiempos y lugares para cada uno y para la construcción colectiva. Un conjunto de actividades que en el relato son destacadas por la función que cumplían. Elementos constitutivos de la orientación metodológica, pues no solo ordenaban el tiempo y el espacio, sino que estructuraban lugares, roles y sistemas de relaciones con los cuales se construían escenarios, espacios de enseñanza, transmisión y aprendizaje donde la experiencia de cada uno y de la comunidad en su conjunto era reinventada.

La participación y el desarrollo de estas actividades nutría toda la convivencia, pues allí se recogía el *material* para trabajar en el cotidiano vivir, y cada uno iba armando una trama propia y, a la vez, compartida de sentidos y aprendizajes.

AL SON QUE TOCAN BAILO: RITMO Y RITUALES EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

“En contra de lo que suele creerse, el método, de hecho, comparte con la lógica la imposibilidad de estar del todo separado del contexto en el que opera. No existe un método válido para todos los ámbitos, así como no existe una lógica que pueda prescindir de sus objetos”.

Giorgio Agamben

“[...] sobre el recorrido de mi vida, puedo trazar varios itinerarios, urdir varias tramas, en un palabra, narrar varias historias [...]”.

Paul Ricoeur

La *bandera*, el *saludo romano*, la ceremonia de despedida, las actividades en fechas patrias, la cena del 24 de diciembre, la celebración de fin de año, la multicompetencia de primavera, la elección del compañero del año, el campamento, la feria de Santa Lucía... un conjunto de actividades que organizaban la vida diaria, la semana, el año en Martirené. En palabras de Leonardo: “Cada actividad tenía su música, elegida especialmente y esto se mantuvo en las tres experiencias que llevamos adelante. Era un sostén, hilaba todo, jerarquizaba cada actividad, era movilizadora. Hay quienes piensan que los rituales en pedagogía

no son muy buenos; para nosotros son un arma poderosa si se los sabe usar, una herramienta pedagógicosocial”.

Algunos aspectos sobre cómo se organizaba la vida cotidiana en Martirené y la relevancia de algunas actividades nos convoca a pensar y analizar el potencial del espacio educativo en el centro residencial. Buscamos captar la esencia de la teoría pedagógica subyacente que ha sobrevivido en el tiempo.

Ritual, del latín *ritualis* o lo que se refiere al rito, del latín *ritus*, describe un conjunto de acciones realizadas por su valor simbólico, de forma ordenada, prevista y secuenciada. Acciones que están asentadas en creencias religiosas, ideológica-políticas, deportivas o bien forman parte de la tradición, de los recuerdos, de la memoria. Hablar de rituales en el marco de prácticas educativas requiere de algunas precisiones. Es necesario comenzar distinguiéndolo de prácticas cotidianas que se repiten con periodicidad y sistematicidad, pero que carecen de sentido pedagógico. Actividades necesarias, pues hacen a la manutención y reproducción de la vida cotidiana. No se trata de organizar la cotidianidad a través de una secuencia de acciones sin sentido pedagógico que proponga a los adolescentes un accionar repetitivo, totalmente previsible, de escasa creatividad en el cual se automatizan las conductas, sino de interrumpirla intencionadamente. Construir lo cotidiano con intencionalidad y racionalidad educativa, interrumpir el tiempo cronológico para que algo del orden educativo acontezca.

Queremos aquí hablar y discutir sobre aquellas acciones que en la organización tenían el privilegio de ofrecer tiempo y espacio para cierto trabajo en cada uno y en el conjunto, no de aquellas actividades que rutinariamente deben hacerse para mantener el espacio de convivencia.

Hitos diarios, semanales, anuales... permiten crear unos escenarios donde cada uno, al participar, va construyendo su identidad, singular y social a la vez; donde los adolescentes son convocados a desplegar palabra y acción, acción singular y renovadora que los vincula con los otros y lo otro. Los rituales cotidianos, semanales, mensuales o anuales, más allá de su periodicidad, cumplen una función simbólica estructurante, ordenan y ofrecen espacios de despliegue individual y colectivo. Marcan un tiempo y unos ritmos donde la acción y la palabra tienen su lugar. Se produce la estructuración de un tiempo

cronológico que a la vez se detiene para ofrecer al educador y al sujeto de la educación un ámbito para encontrarse, situarse y trabajar en torno a las tareas que allí los reclamaron; el sujeto va construyendo su identidad y su lugar en el mundo al tiempo que el educador transmite y organiza formas para hacerlo posible.

La acción educativa como práctica deliberada necesita de ciertas estructuras que permitan a los sujetos de la educación ubicarse en ellas para producir sentido y establecer relaciones en las cuales aprender. “[...] efectos de juegos de relaciones y potencias, aquello que podemos ir siendo bajo determinadas condiciones en distintos momentos, según cierta forma de vincularnos, en virtud de las situaciones que armamos y las escenas que diseñamos”. (Nicastro y Greco, 2009, p. 61)

La importancia de los rituales en la escena educativa desde esta perspectiva y desde la lectura de esta experiencia radica en la posibilidad de configurar algunas tramas de acciones y palabras con estructura temporal y espacial donde producir y compartir sentidos.

Labor, trabajo y acción son—para Hannah Arendt— las tres dimensiones que hacen a la vida activa de los hombres. El concepto de *acción*, especialmente, nos permite revisar y formalizar algunos aspectos que apuntalaron la propuesta pedagógica que la intervención educativa sostuvo en Martirené. Porque para educar hay que tomar postura sobre qué mundo se quiere para uno y para todos.

Dice Arendt que “mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quienes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano”. (Arendt, 2013, p. 203) La acción, la condición humana de recrear la vida está, para la autora, fuertemente ligada a la natalidad, pero como un segundo nacimiento en la esfera social, ya que es a través de la acción y el discurso que cada cual va siendo quien es y presentándose al mundo. “Con la palabra y el acto nos insertamos en el mundo humano y esta inserción es como un segundo nacimiento en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física. A dicha inserción no nos obliga la necesidad, como lo hace la labor, ni nos impulsa la utilidad, como es el caso del trabajo. Puede estimularse por la presencia de otros cuya compañía deseemos, pero nunca está

condicionada por ellos; su impulso surge del comienzo, que se adentró en el mundo cuando nacimos y al que respondemos comenzando algo nuevo por nuestra propia iniciativa. Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega *achein*: ‘comenzar’, ‘conducir’ y finalmente ‘gobernar’), poner algo en movimiento”. (Arendt, 2013, p. 201)

La novedad, la *radical* novedad es propia de la *acción*; una vida en la cual no surja la novedad sería un automatismo, una fabricación y anulación del sujeto. La educación y su apuesta fuerzan a la acción, en el sentido arendtiano: para que algo de lo inesperado surja, para que la vida no sea mera repetición. Pero esta acción que convoca a sujetos particulares necesita de pluralidad, de otros con quienes compartir y crear la trama de relaciones humanas en la cual se construyen significados y se comparten decisiones que afectan a todos. Se configuran espacios *de y entre* los hombres, iguales y diferentes a la vez, iguales en lo humano pero únicos y diferentes los unos a los otros, singulares.

Esto es para nosotros la esencia de la práctica educativa, y, especialmente, cuando se desarrolla con sujetos cuyas trayectorias de exclusión les han marcado y ofrecido lugares muy empobrecidos para crecer. La lucha contra los determinismos toma especial relevancia cuando la exclusión lo ha empañado todo y es allí donde la educación debe redoblar su apuesta.

Se trata, entonces, de construir espacios donde cada uno sea igual y diferente a la vez, donde la singularidad emerja y no se convierta en desigualdad. Cuando se niega esto, se vulnera los derechos y se obstruye la construcción de una sociedad de iguales, de hombres libres e iguales, pero diferentes a la vez.

A la educación le compete la creación de escenarios de construcción subjetiva que permita contar lo que nos pasa, quienes somos y cómo queremos ser, lugar en el cual recibir a los *recién llegados* (H. Arendt) y *hacerles sitio* (P. Meirieu) en un espacio de iguales. “De esta manera se puede así soñar una sociedad de emancipados que sería una sociedad de artistas. Una sociedad como ésta repudiaría la división entre los que saben y los que no, entre quienes los que poseen o no la propiedad de la inteligencia. Solo sabría de espíritus que actúan: hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y que transforman así todas sus obras en medios para señalar la humanidad que está

en ellos, como en todos. Hombres como estos sabrían que nadie nace con más inteligencia que su vecino, que la superioridad que alguien declara es solo el fruto de su aplicación en el manejo de las palabras, tan encarnizada como la de cualquier otro en manejar sus herramientas; que la inferioridad es consecuencia de las circunstancias que no han obligado a ir más allá en la búsqueda”. (Rancière, 2007, pp. 95-96)

Así entendida, la *acción* no es un acto acabado, es un proceso continuo *de* y *en* cada uno y no se agota en el acto individual, pues la lucha por la existencia, por el hacerse escuchar, tener voz e identidad en medio de la pluralidad humana es una tarea propia del ser humano en la búsqueda de entretener, enlazar la historia personal con la historia de la humanidad, de construir una historia en nombre propio en un tiempo particular de la historia de la humanidad. También por ello, la acción permite que cada hombre no sea la repetición de otro, que cada uno sea único, singular e inscripto en una trama de relaciones ente iguales, quienes lo reconocen como tal; es que solo en contacto con los otros, en el *entre nosotros*, es posible que se produzca el reconocimiento. “Si la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer, si es la realización de la condición humana de la natalidad, entonces el discurso corresponde al hecho de la distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales”. (Arendt, 2013, p. 202)

La educación juega sus cartas en el ejercicio de la transmisión, como movimiento inacabado donde se ofrece el patrimonio cultural de la humanidad a quienes están llegando para que puedan construir su lugar en un aquí y ahora de la historia humana. *Transmitir es un imperativo constante*, “somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Que seamos rebeldes o escépticos frente a lo que nos ha sido legado y en lo que estamos inscriptos, que adhiramos o no a esos valores no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso”. (Hassoun, 1996, p. 15-16)

Es necesario entender que esta transmisión no trata de la acción biológica de traspaso de información para su perpetuación o repetición, sino que es una fuerte operación con los hechos de la cultura. “Esa tendencia a fabricar loros o clones no es intrínseca a

la transmisión. Lo que me resulta apasionante en la aventura propia de la transmisión es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino diferente del nuestro... Y sin embargo... es allí, en esta serie de diferencias en donde inscribimos aquello que transmitiremos. [...]Una transmisión lograda ofrece a quien recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo". (Hausson, 1996, p. 17) "La transmisión será así una página escrita, un relato que cuenta la gesta de los predecesores y que cada uno podrá leer o reescribir a su manera". (Hausson, 1996, pp. 174-175)

De esta forma, cada instancia educativa ofrece un espacio y unos elementos para la construcción identitaria a partir del traspaso del patrimonio cultural a cada uno y se espera que se construya un lugar y una forma de estar. "La identidad, resultante del anudamiento de distintos registros, biológico, social y subjetivo, no es una esencia estable (el sujeto siempre puede cambiar), sino un trabajo psíquico y social que está siempre reformulándose, por lo cual cada sujeto no cesa de construirse y de ser construido, poniendo en juego: herencia y creación, continuidad y ruptura, deseo de inscripción y deseo de reconocimiento". (Frigerio, 2008, pp. 61-62)

Para ello es que diseñamos y armamos los escenarios de la educación, para que este trabajo no quede ligado al azar, para reafirmar el carácter político de la práctica educativa en todos los espacios donde se desarrolle. "Aprender y enseñar a vivir unos cerca de otros, vivir entre otros. ¿Trata la educación de otra cosa? [...] educadores [son] los que trabajan para que no se repartan y dividan los futuros asignando a unos el porvenir como tiempo deseable y a otros el destino como inexorable". (Frigerio, 2006, pp. 139-140)

BIBLIOGRAFÍA

- ARENDRT, H. (2013). *La condición humana*. (9.ª edición) Buenos Aires, Paidós.
- (2005). *De la historia a la acción*. Buenos Aires, Paidós.
- FRIGERIO, G. (2006). "Acerca de lo inenseñable", en C. Skliar y G. Frigerio (comps), *Huellas de Derrida. Ensayos no solicitados*. Buenos Aires, Del estante editorial.

- (2008). *La división de la infancia. Ensayos sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Buenos Aires, Del estate editorial.
- GRECO, B. y S. NICASTRO (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Homo Sapiens.
- HASSOUN, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- RANCIERE, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, El Zorzal.
- RICOEUR, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México D. F. , Fondo de Cultura Económica.

Lo heterogéneo de una experiencia colectiva: *agap* , respeto e interdependencia

DIEGO SILVA BALERIO

“El signo último, más feliz e incondicionalmente convincente del amor es este: el amor mismo, que es conocido y reconocido por el amor en el otro. Respeto del amor al prójimo no hay más que una sola pregunta, la del amor, y solo una respuesta de eternidad: el amor. El prójimo es, en efecto, cada hombre, todo hombre incondicionalmente...”.

Søren Kierkegaard

“[...] aceptar en los otros lo que no podemos entender de ellos. Al hacerlo, tratamos el hecho de su autonomía en igualdad de condiciones con la nuestra. La concesión de autónoma dignifica a los débiles o a los extraños, los desconocidos; hacer esta concesión a los demás fortalece a la vez nuestro carácter”.

Richard Sennett

El contexto tutelar y represivo del tradicional Consejo del Niño se ve alterado durante el primer período en que la Dra. Adela Reta lo presidió al impulsar la irrupción de varias propuestas innovadoras. La que reviste mayor radicalidad es la liderada por Leonardo Clausen, quien, junto a su esposa la maestra Cristina Mega y unos pocos colaboradores más, donde se destaca la participación de un joven Jorge Camors, instala una potente propuesta pedagógica para más de doscientos adolescentes institucionalizados tanto por amparo como por infracciones a la ley penal.

Recordemos que el Código del Niño, aprobado en el año 1934, tiene como insignia el proceso de tutela a los “menores moral y materialmente abandonados, y delincuentes”. Por lo tanto, las intervenciones en los internados conjugaban la atención de dos poblaciones distintas, hecho que se extiende hasta principio de la década de 1990.

La experiencia que analizamos en este libro tiene lugar en un internado-escuela, un espacio de convivencia de grandes dimensiones donde se conjugaron estrategias diversificadas de humanización y promoción social y educativa para “los alumnos de la escuela”. El momento histórico en que se funda le otorga una significación particular. Por un lado, confrontará con un contexto y una cultura institucional tradicional, donde las prácticas represivas y la violencia física sobre los niños y adolescentes era frecuente; y por otro, la situación política del país en los años previos a la dictadura cívico-militar conformaba un telón de fondo complejo para iniciativas centradas en el protagonismo y la gestión comunitaria como la desarrollada por Clausen. De hecho, en 1976, luego de la intervención militar del Consejo del Niño, la escuela Martirené fue intervenida por los militares, expulsados sus responsables y eliminada la propuesta pedagógica.

Acercarse a los relatos de Leonardo y Cristina sobre su trabajo en Martirené implica un emocionante viaje histórico en el cual vivenciar la enorme pasión con la que ellos viven y comparten su experiencia. Escucharlos hablar de su trabajo – que es su vida— resulta inspirador, sobre todo para las nuevas generaciones de educadores. En una actualidad donde el énfasis en la práctica educativa está puesto en los procesos de profesionalización –cosa que compartimos–, no debemos perder de vista la pasión por la tarea educativa o, como proponen algunos autores, el amor por el *otro*, que en este caso se inviste como sujeto de la educación.

Nos interesa iniciar estas reflexiones con una referencia a Kierkegaard, quien contribuye a forjar la identidad del hombre moderno cuando propone superar la sensación de angustia, esa forma de la desesperación, de soledad, por medio del *amor* y la *fe*. El filósofo danés plantea que “[...] el hombre sufre una sensación de angustia no solamente por el terror de saberse mortal, sino sobre todo por el presentimiento de la nada. Esto provoca en el hombre la conciencia de soledad y un estado de separación al saberse desvalido frente a las fuerzas de la naturaleza y de la sociedad”. (en Rodríguez Doval, 2006, p.) Continúa explicando Rodríguez Doval que, para superar este estado de separación, el hombre realiza una búsqueda de lo *absoluto*, consiguiéndolo por medio del *amor* y la *fe*.

La absoluta igualdad entre los humanos se puede lograr a través del amor, la interrelación de los tres elementos (amante, amado y la terceridad: el amor) abre la posibilidad de transitar tres estadios donde cada individuo puede “[...] apropiarse existencialmente del saber de la vida: el estadio estético, el estadio ético y, por último, el estadio religioso”. (Rodríguez Doval, 2006) El estadio estético “[...] valora el goce y la temporalidad y es propio del hedonista o del romántico que obedece totalmente a imperativos del instante, a deseos y placeres que se multiplican sin otra alternativa que la función de inmediatez”. El estadio ético “[...] sitúa al amor en un clima adecuado, ya que en lugar de disminuir la potencia amorosa declara santo y bueno todo lo que procede del amor. [...] Está más pleno de valores absolutos y generales, de vocación y de deberes que se cumplen en la persona”. Finalmente, en el estadio religioso “[...] no tiene cabida la racionalidad, sino el salto al vacío de la Fe [...]”. (Rodríguez Doval, 2006)

La expresión más potente de la idea del amor cristiano (*agap*) aparece recogida en la primera carta de San Pablo a los Corintios (“Nuevo Testamento”, 13: 4-9), allí se señalan un conjunto de características del amor en tanto la virtud más venerada por los cristianos; resaltamos algunos fragmentos claves: “El amor es paciente y muestra comprensión. El amor no tiene celos, no aparenta ni se infla. No actúa con bajeza ni busca su propio interés, no se deja llevar por la ira y olvida lo malo. No se alegra de lo injusto, sino que se goza en la verdad. Perdura a pesar de todo, lo cree todo, lo espera todo y lo soporta todo. El amor nunca pasará. Las profecías perderán su razón de ser, callarán las lenguas y ya no servirá el saber más elevado. Porque este saber queda muy imperfecto, y nuestras profecías también son algo muy limitado”. En esta carta se produce el debate de los primeros cristianos con el mundo griego, ya que plantea que la sabiduría no es suficiente para alcanzar la virtud. Para Platón, en cambio, la idea del amor (Eros) está asociada a la sabiduría, tal como se expresa en los siguientes fragmentos de *El Banquete* (380 a. C.): “La sabiduría, en efecto, es una de las cosas más bellas y Eros es amor de lo bello, de modo que Eros es necesariamente amante de la sabiduría, y por ser amante de la sabiduría está, por tanto, en medio del sabio y del ignorante”. [...] [...] no sabría decir qué bien para uno recién llegado a la juventud hay mayor que un buen amante y para un amante que un buen amado. Lo que, en efecto,

debe guiar durante toda la vida a los hombres que tengan la intención de vivir noblemente, esto, ni el parentesco, ni los honores, ni la riqueza, ni ninguna otra cosa son capaces de infundirlo tan bien como el amor”. Esta noción del amor se centra en la sabiduría como virtud del hombre griego; en cambio, el amor cristiano se orienta al prójimo. Por ello algunos autores expresan que el sujeto que ama se enajena, no piensa en sí mismo, por lo cual “[...] la capacidad de amar mide la capacidad de re-centrar la conducta en el Otro [...]”. (Puchet, 2011)

Por tanto, el *agap* implica capacidad de esperanza, esperar *por y del* otro. Es opuesto a inmovilizar o a cosificar las conductas. Encierra un no-saber que no es ignorancia resignada; es un no saber de qué es todavía capaz el prójimo. (Puchet, 2011)

CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Como profesionales de la educación social nos interesa reflexionar acerca de una forma de compromiso con el otro, de respeto, de amor, pensando en las particulares condiciones y escenarios de desarrollo profesional.

Partimos desde unas definiciones bastante clásicas para la educación social que, desde nuestra perspectiva, tiene elementos de relevancia para pensar sobre el amor en la relación educativa. “[...] la educación social y sus prácticas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. Se han de ocupar de cada uno. Sobre todo de aquellos de los que muchos solo se preocupan para ponerles un rótulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos flujos estadísticos a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica”. (Núñez, 2005) “[...] la educación la vamos a considerar como ‘antidestino’ en el sentido que se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las experiencias populares. Es decir, que si la educación es tal permite traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación, etcétera; recorridos particulares tejen, destejen, tejen diversos registros de olvidos y recuerdos, y, en estos andamios, se abren y bifurcan futuros que no son

predecibles. Por eso la idea de educación como ‘antidestino’. No son predecibles, sino —y en términos de Hannah Arendt— solo decibles, en todo caso a posteriori”. (Núñez, 2007)

Un primer concepto a destacar es el de *movimiento*; se trata de pensar acerca de esta dimensión que le impone una dinámica particular a las prácticas educativas, un movimiento que no es solo físico, sino también simbólico. Requiere, entonces, que pensemos una forma de hacer educación más allá de la protección que nos brindan los edificios o una institución que reúne a un grupo de sujetos de la educación y todo transcurre allí. Por el contrario, implica poder incorporar la variable *movimiento* para que ocupe un lugar importante en las prácticas que desarrollamos.

Además, nos interesa especialmente resaltar las implicancias de este concepto en la educación social, fundamentalmente asociada a la trillada idea de *integralidad*. Todos repetimos de forma políticamente correcta que nuestras prácticas son integrales o que apuntan a ello. Pero ¿cómo este tipo de prácticas educativas pueden ser integrales? Proponemos pensar el movimiento en relación con la integralidad y ver cómo se genera un conjunto de relaciones que nos ayuden a darle sentido a la educación. Paradójicamente, para que haya integralidad debemos identificarnos como incompletos, como una práctica que por sí sola no concluye procesos educativos. Esa es una distinción respecto a la educación formal, que por sí misma aporta a los sujetos certificaciones con valor social para seguir diversos trayectos formativos. Considerarnos una práctica incompleta, pero que apunte a la integralidad a partir de un conjunto amplio de relaciones con otras instituciones educativas, culturales, de salud, deportivas, recreativas, que posibiliten a los sujetos de la educación construir tránsitos singulares de circulación social y permita tramitar esa paradójica relación integralidad-incompletitud.

El segundo concepto a resaltar es el de *antidestino*, con ello se coloca un horizonte político y democratizador a la acción educativa. Nos insta a fijarnos objetivos pedagógicos tendientes a la democratización del acceso a la cultura para romper con cierta inercia que establece, reclama y consolida lugares preestablecidos para los sujetos de la educación. La potencia de esta idea la eleva al carácter de principio de cualquier práctica educativa de época y nos marca los lineamientos para la cuestión metodológica, que no es aséptica, objetiva, sino que está teñida

por los efectos excluyentes del mercado y el consumo del capitalismo contemporáneo.

Esto tiene que ver también con las ideas de autonomía y experiencia porque implica un ejercicio de zurcido, de unir estas materias con el objetivo de componer: ejercicio artesanal que implica ir generando y articulando propuestas que posibiliten formas diversas de participación e integración social de los sujetos de la educación. Acudimos a una idea de autonomía que implica que así como concedemos autonomía a “[...] los maestros o a los médicos cuando aceptamos que saben lo que hacen, aun cuando nosotros no lo entendamos”, “la misma autonomía” debemos concederla “al alumno o al paciente, porque ellos saben cosas del aprendizaje o de su condición de enfermo que la persona que les enseña o los trata puede no comprender del todo”. (Sennett, 2003) Esta perspectiva planteada por Sennett implica repensar el lugar del *otro* en la relación educativa, donde se pone en juego la noción de igualdad en la capacidad de opinión y decisión sobre el destino propio y altera las tradicionales dinámicas de poder-saber.

En ese sentido es que opera la perspectiva de Rancière, quien sostiene, a partir de la revisión de la experiencia educativa de Joseph Jacotot, que “[...] es posible enseñar lo que uno ignora si uno es capaz de impulsar al alumno a utilizar su propia inteligencia”. (Rancière, 2002)

Esta perspectiva nos lleva al concepto de *sujeto de la experiencia* que es “[...] el que sabe enfrentar lo otro en tanto que otro y está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro: el sujeto de la experiencia está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida”. (Larrosa, 2003)

Nos parece interesante conectar la idea de igualdad de las inteligencias de Rancière con la de la capacidad de ser afectado por la experiencia de Larrosa para continuar pensando las prácticas educativas en el sentido de que el “sujeto de la experiencia es un sujeto poroso”, dispuesto a ser afectado por los acontecimientos. El sujeto de la experiencia tiene que ver con estar dispuesto a perder pie y dejarse tumbar y arrastrar al encuentro. Y esto tiene mucha relación con lo incierto, lo imprevisto propio del campo de la educación en que estamos inmersos.

Para que estas conceptualizaciones sobre el sujeto y la práctica educativa funcionen en la producción de efectos de realidad, requieren, ineludiblemente, de la existencia de un vínculo de respeto por el sujeto de la educación, lo que en primera instancia significa una apuesta a sus capacidades, a su posibilidad de cambio. Es en este sentido que el *respeto* de Sennett o el *agap* del cristianismo cobran sentido. El amor por el otro, el *agap*, se expresa en la capacidad de esperanza, de esperar *por y del* otro, confianza que enlaza con el concepto de antidesestino en tanto posición política que no cesa de ofrecer condiciones para provocar oportunidades de mejora en la calidad de vida de los sujetos de la educación.

Entendemos que el sustrato del compromiso de Leonardo Clausen y Cristina Mega está en su capacidad de darlo todo, dedicando su vida y la de su familia a los adolescentes. Expresión del *agap* o del respeto por el otro—ellos podrán decirlo—, lo que está claro es que en el contexto punitivo en que desarrollaron su experiencia pedagógica pudieron hacer *otra* cosa. Rompieron una tradición tutelar, punitiva, violenta y configuraron un espacio de aprendizaje heterogéneo, que le permitió a cientos de adolescentes transitar humanamente por un proceso de aprendizaje significativo que trascendió esos tiempos. Son múltiples los relatos de exmartireneanos, hombres que rondan hoy los sesenta años, que de forma vívida recuerdan su trayectoria y, fundamentalmente, lo que significó vivir en Martirené para forjarse y crecer como personas.

LO HETEROGÉNEO EN LA PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA

La noción de heterogeneidad merece ser abordada para pensar la propuesta educativa, entendiéndola como un espacio de producción de estrategias de aprendizaje donde se utilizan múltiples mediaciones. Entre ellas, el vínculo pedagógico caracterizado por el respeto al otro desde una dimensión afectiva y de cuidado, por la dedicación exclusiva de los educadores para con los adolescentes, por el compromiso de vida con una propuesta de transformación y crecimiento de todos los involucrados; caracterizado también por el límite, por la exigencia, por la confrontación, siempre en un encuadre de respeto a las reglas —del otro y de sí mismo—, que

procure generar una estructura de sostén de los procesos singulares de los adolescentes centrado en la dignidad humana. La alfabetización y finalización escolar: liderada por Cristina Mega se configuraron estrategias pedagógicas diversas para promover la apropiación de la lectura y de la escritura; si bien nosotros no hacemos foco en las estrategias pedagógica escolares, en esta área se realizaron innovaciones muy interesantes. La capacitación en oficios: un espacio formativo donde profesores de UTU y otros educadores prepararon a los adolescentes para el trabajo. Producción agrícola: espacio de trabajo en tareas rurales, pero también un medio para cubrir las necesidades de alimentación de la escuela. Protagonismo de los sujetos: una estructura de gobierno centrada en la asignación de responsabilidades para cada uno de los adolescentes como forma de generar adhesión a la propuesta y de asumir deberes concretos en la vida personal y en lo colectivo. Rituales organizadores de la vida cotidiana: izar la bandera en la mañana y arriarla en la tarde, almorzar en comunidad, festejar la Navidad... rituales colectivos que estructuraban los tiempos de la escuela. Las competencias deportivas y de conocimiento donde participaban todos; el campamento en La Paloma donde por más de un mes se convivía de otra forma, se disfrutaba y se aprendía a vivir en libertad. Los pequeños gestos de civilidad enseñados por Leonardo: cómo tratar a la novia, los bailes, consejos para realizar las primeras salidas... La continuidad del vínculo: la relación entre aquellos adolescentes en los años setenta que hoy son hombres cercanos a los sesenta años continúa; de hecho, varios pusieron en juego su experiencia en Martirené en las experiencias pedagógicas en Las Brujas y en Berro.

CARTOGRAFÍA DE LA INTERDEPENDENCIA: PENSAR LA HETEROGENEIDAD 40 AÑOS DESPUÉS

La irrupción de un enfoque de derechos humanos para dar marco a las prácticas educativas y sociales con niños y adolescente viene aportando otras conceptualizaciones y miradas acerca del proceso, de la trayectoria que realizan los sujetos.

Destacamos la validez del concepto de heterogeneidad de la oferta educativa para pensar las prácticas educativas actuales, tanto en el mundo escolar como en el socioeducativo. Para este trabajo nos concentramos en los adolescentes institucionalizados

por protección, muchos de ellos con larga experiencia en el tránsito por hogares de amparo, lo que tradicionalmente genera experiencias de circulación social endogámicas, ya que se habilitan pocas llaves de acceso al mundo en la medida que se satisfacen las necesidades en la misma institucionalidad. Es tradicional la trayectoria de un adolescente actualmente internado en el INAU donde recibe educación y recreación INAU, formación laboral INAU, atención en salud siempre INAU: esta adquisición de derechos está adjetivado por una sola llave de acceso.

SENTIDOS DEL EGRESO INSTITUCIONAL

El egreso tiene que ver con una trama narrativa, como la construcción de un relato de pasaje que otorga sentido a las vivencias del adolescente respecto del proceso de institucionalización, sus causas y consecuencias, y, fundamentalmente, su proyecto de futuro. Por tanto, la construcción de sentido no es solo autoreferencial —o no debiera serlo—, sino un relato que inscribe social e históricamente al adolescente en una situación social, política, económica y cultural compartida; y, simultáneamente, en una particular trama familiar, afectiva y vincular. Tiene que ver con una tensión propia de la educación la diversidad de maneras en que se conjugan las singulares formas de vivir de cada uno en un mundo común.

La mayoría de edad aparece como un límite simbólico y material radical, pues modifica las responsabilidades de las instituciones y el lugar de los adolescentes. El hecho de cumplir dieciocho años significa el abandono de una etapa de cuidados al tiempo que se abre paso la vida adulta: se esfuman las responsabilidades formales de las instituciones de protección de la infancia y la adolescencia de sostener un vínculo de cuidados y de contención del sujeto. Aunque debiéramos suponer que si el adolescente está institucionalizado hasta la mayoría de edad es porque no existen fuera de la institución los apoyos familiares adecuados.

Entendemos los cambios que el egreso provoca como *situación límite* (Jaspers, 1950), ya que de ella no se puede salir ni podemos alterarla, pero habilita una conciencia situacional inédita que permite componer un espacio para el trabajo pedagógico. La desprotección, la orfandad estatal puede

transformarse en la potencia que habilita otros movimientos por parte del adolescente para hacerse cargo de su destino y deconstruir la dependencia de una institución total. La investigación de Erving Goffman en los años sesenta sobre las instituciones totales ofrece un conjunto de pistas para repensar los procesos de trabajo pedagógico en instituciones que hacen de la vida cotidiana de los internos el material sobre el que se ejerce una férrea regulación. En situaciones extremas se suprime al *otro*, pero siempre pautando un conjunto de reglas de funcionamiento, de organización del tiempo, de estructuración de funciones básicas que, subjetivas a los adolescentes, generan un espacio previsible, seguro, a la vez que produce dependencia.

Llegado a este punto, consideramos necesario delimitar el concepto de autonomía, distanciándonos de la idea de autosuficiencia y conectando con la noción de heteronomía y de interdependencia. Se trata de asumir un aspecto fundante de la condición humana: la dependencia de adulto para sobrevivir desde el nacimiento y durante los primeros años de vida. Esa dependencia en la vida adulta es disimulada para emerger en la ancianidad, donde vuelve a ser evidente la dependencia de otros. Este supuesto nos permite matizar la relación con el concepto de autonomía, ya que la verdadera autonomía es una heteronomía interdependiente. Los humanos necesitamos de muchos otros para vivir, nuestra vida pende de los muchos hilos de una trama social que nos sostiene, nos hace viables en la sociedad actual.

Entonces, la deconstrucción de la dependencia de una institución total, o de un conjunto de apoyos sociales focalizados, es viable cuando construimos tramas de interdependencia con un conjunto de personas, actores, instituciones y políticas públicas que nos ponen en contacto con otros ciudadanos. Es tan importante la dimensión material, concreta de los servicios y apoyos que se reciben, como los aspectos intangibles, relacionales, normativos que pueden ser compartidos con pares segregados o con el común de los ciudadanos. Ambas situaciones generan condiciones distintas de experimentar el mundo y provocan efectos diferenciales.

El egreso, entonces, se define como inserción y participación social, como proceso de filiación con el mundo, con la aceptación de las normas y con su consciente transgresión. Pone en juego un imaginario generacional respecto del futuro, con los proyectos

y lugares a ocupar en un mundo por venir. Estamos ante una trama literaria donde el comienzo no puede modificarse, forma parte de la historia; el desarrollo está siendo, se va modificando con las decisiones cotidianas y el final es inédito, no está prescripto. Todos los finales imaginables, seguramente, no sean posibles, pero no hay destino escrito que nos libere o nos condene. Esta dimensión histórica es típicamente educativa, ya que tramita el tiempo y el cambio como dimensiones de su praxis pedagógica. Sobre este material se sustenta la práctica educativa con los adolescentes que egresan del sistema de protección e intentan configurar un proyecto interdependiente.

Además del tiempo y el cambio, otro aspecto a considerar es el espacio, puesto que la institucionalización está apegada a los edificios, a un lugar físico concreto, en general, de encierro. Por tanto, parte de la deconstrucción de la dependencia tiene que ver con resignificar el espacio para generar aperturas, puentes, corredores de circulación social que disloquen la dependencia endogámica del internado. En la relación paradójica entre el encierro y lo abierto se pone en juego el escenario pedagógico del proceso de egreso interdependiente.

QUIÉN ES EL ADOLESCENTE EN UNA PROPUESTA DE EGRESO

Desde esta perspectiva, nos preguntamos ¿quién es el adolescente en este tipo de propuestas? ¿Cómo pensarlo para potenciar una estrategia de autonomía interdependiente? A partir de cómo lo suponemos van a configurarse las estrategias pedagógicas, su potencia es simétrica a las capacidades que presumimos que el adolescente puede poner en juego.

Con esta afirmación reconocemos el peso que tiene la concepción de sujeto en relación a la capacidad de una propuesta pedagógica de acercarse al cumplimiento de los objetivos. Sin el adolescente, sin contar con su participación protagónica, los intentos de generar cambios serán infructuosos. Ello no quiere decir que es él el responsable del éxito o del fracaso, por el contrario, el educador junto a la propuesta coescrita con el adolescente configuran un maridaje vincular con la potencialidad de provocar distintos movimientos, afectos y efectos.

La potencia del acto pedagógico en su dimensión microsocia l se produce a partir del vínculo pedagógico, esa relación entre el

educador y el adolescente que permite un primer movimiento para que este último ocupe el lugar de sujeto de la educación, disponiéndose al trabajo educativo, es decir, a aprender algo.

Esta mirada se pone en debate con otros sentidos del egreso, ello hace que emerja como un campo de conflicto entre la mirada de las instituciones y sus profesionales y los procesos vitales de los adolescentes. Pareciera que, en ocasiones, el egreso institucional irrumpe como una preocupación del mundo adulto que diseña políticas y gestiona instituciones, pero no se encuentra en la agenda personal de los adolescentes que transitan los cambios concretos.

Desde un enfoque de derechos aparece el concepto de *autonomía progresiva* como un principio fundamental en el proceso de desarrollo; es una noción que también coincide con el sentido común de la progresividad de los aprendizajes. Nos preguntamos ¿cómo se pone en juego la relación entre interdependencia y autonomía progresiva? Una arista de esta relación tiene que ver con el cambio abrupto que significa para el adolescente pasar de un internado regulado y con acompañamiento las veinticuatro horas del día a vivir solo o con otro adolescente. Esta modificación en las rutinas y en el escenario de convivencia comporta un cambio muy significativo que, en ocasiones, pone al joven en relación con la soledad y el desamparo. Esta relación paradójica comporta una gran potencia pedagógica, pues delimita un territorio para la reflexión donde predominan sensaciones contradictorias: más libertad para tomar decisiones y, a la vez, mayor responsabilidad, lo que se opone a una vida más controlada, pero trae, como contrapartida, una cotidianeidad más previsible. Estas tensiones son un material relevante para un proceso de autonomía interdependiente.

Es interesante ver cómo se instala la relación entre el concepto de autonomía y el de heteronomía; la adquisición de autonomía siempre se produce en una interacción con otro que nos reconoce. Como lo expresa Mèlich (2000), la autonomía “[...] se fundamenta en la heteronomía y solo a través de la heteronomía puede el sujeto convertirse en autónomo. La presencia del otro, como heteronomía privilegiada, no niega mi libertad, ni la dificulta. Todo lo contrario, la inviste”. Ello implica, para el autor, que la acción educativa se sustenta en una ética,

en una noción de subjetividad humana que no está centrada en el cuidado de sí, sino en que el cuidado del *otro*.

En síntesis, el adolescente en proceso de autonomía anticipada, de interdependencia, de deconstrucción de la dependencia es un sujetotriádico: *sujeto de la educación* por su vínculo con los contenidos educativos, con la cultura; *sujeto de la experiencia*, por la configuración subjetiva que implica inscribirse en un relato con-sentido que explica su trayectoria, sus vivencias, los acontecimientos significativos de su historia; y *sujeto de sueños*, ya que el proyecto de un mejor porvenir es el deseo que activa su potencia de producir y producirse a sí mismo.

CARTOGRAFÍA DE INTERDEPENDENCIA

La estrategia elegida para planificar y organizar el proceso de egreso requiere de la construcción de un mapa que refleje la trayectoria del adolescente, su experiencia, los acontecimientos significativos de su vida, sus vínculos relevantes con agentes e instituciones, y, también, que exprese el deseo de un proyecto de futuro, de un mejor porvenir.

En términos generales, consideramos que la cartografía es una herramienta fundamental para la praxis de la educación social en la medida en que permite responder a algunas interrogantes: ¿cómo ubicamos en el territorio las ofertas educativas dirigidas a los sujetos de la educación?, ¿cuáles son las oportunidades de relación y participación social que organizamos en la propuesta educativa?, ¿con qué instituciones entablamos vínculos? Además, permite evaluar y planificar la acción educativa, ya que, al ubicar puntos y nodos en el territorio, podemos pensar las relaciones que se entablan entre las instituciones y los servicios; analizar las dinámicas de movimiento (velocidad/lentitud) entre actores y testear los enunciados colaboradores y articuladores; identificar puntos de tensión, conflictos, malestares que impiden crear situaciones; visualizar recorridos posibles, comunes o alternativos así como las carencias, zonas oscuras y trayectos no recorridos; componer tramas de relación posible entre fragmentos dispersos y, al mismo tiempo, abrir espacios para el interrogante, la duda, la falta; crear condiciones para garantizar derechos, pues permite asumir el lugar de poder que nos toca como actores sociales, habilitar

trayectos obturados, negados o discriminados; identificar oportunidades de intercambio, de relación social para los sujetos de la educación, lo que habilita la transmisión de una forma de relación con lo social; y, por último, situar la práctica educativa en un conjunto de relaciones sociales estables e inestables.

Por otro lado, nos permite un ejercicio de creación de escenarios para promover la educación, componer, crear, imaginar oportunidades de relación que enriquezcan los procesos educativos de las personas. Nos enfrenta a la necesidad de ensayar respuestas posibles a interrogantes tales como: ¿cuál es el escenario deseable de tránsito y de recorrido para este adolescente?, ¿cómo ofertar un proyecto educativo de calidad con los recursos reducidos de cada una de las instituciones de este campo?, ¿qué conexiones debemos activar?, y finalmente ¿qué capital movilizar para garantizarle a los sujetos educación de calidad?

BIBLIOGRAFÍA

- Biblia Católica Online. “Nuevo Testamento”, 1 Co 13: 4–9. Recuperado el 10/11/2015. Disponible en <www.bibliacatolicaonline.com.br>
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- MÉLICH, J. C. (2000) El fin de lo humano: ¿cómo educar después del holocausto?. Revista de Enrahonar. Madrid.
- NUÑEZ, V. (2005). *Participación y Educación Social*. Montevideo, AIEJI.
- (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- PLATÓN. (ca. 380 a. C.) *El Banquete*. Recuperado en 21/11/2015. Disponible en <http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/P/Platon%20-%20El%20Banquete.pdf>
- PUCHET, E. (2011). Sobre el pensamiento de San Pablo, un ejercicio de interpretación. Ponencia presentada en el IV Jornada de Investigación y III Jornadas de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación del 8-11 de noviembre de 2011. Montevideo.

- RANCIÈRE, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes.
- RODRÍGUEZ DOVAL, F. (2006). “El concepto del Amor en el pensamiento y la obra de Sören Kierkegaard”, en *Arbil* n. °42, recuperado el 20/11/2015. Disponible en <[http://www.arbil.org/\(42\)dova.htm](http://www.arbil.org/(42)dova.htm)>
- SENNETT, R. (2003). *El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades*. Barcelona, Anagrama.

Protagonismo en la educación: enseñanzas de la experiencia en Martirené

GIOVANNA BARUFALDI, VERÓNICA BURGHI, CECILIA NÚÑEZ,
CAMILA LEIZAGOYEN Y DIEGO SILVA BALERIO

La dimensión organizativa y de gobierno en la experiencia de Martirené es uno de los aspectos más potentes, puesto que produce subjetividades activas, inquietas, dispuestas a asumir responsabilidades y a tomar decisiones sobre la vida personal y colectiva. El lugar que se asigna a cada uno de los adolescentes que formaron parte de la experiencia es el de responsables de alguna tarea o función común. Desde jefe máximo de la organización a responsable de administrar la pasta de dientes en la puerta del baño, pasando por los jefes de pandilla o el jurado, cada uno tenía un lugar, una tarea, una función que cumplir dentro de la organización. Esa forma de pertenencia, de vínculo interdependiente e implicado, resulta una orientación pedagógica que reviste gran actualidad.

Los formatos de organización y participación de los sujetos de la educación en Martirené interpelan las configuraciones que promueven la participación de niños y adolescentes en el actual sistema educativo. La ley general de educación reconoce el derecho a participar, crea institucionalidades, como los consejos de participación, pero después de varios años de vigencia aún no se han instalado en el sistema.

La disonancia entre el reconocimiento formal de derechos y su ejercicio efectivo ha sido suficientemente estudiado. La jurista argentina Mary Belloff entiende que en el proceso de reconocimiento legal de derechos del niño se ha producido una *remoción retórica* de un discurso tutelar por un discurso de derechos, pero que pocas cosas han cambiado en la práctica. Por ello, la pertinencia de visibilizar la experiencia pedagógica en Martirené porque, fuera de tiempo, instala un espacio de participación y autogestión inédito.

ORGANIZACIÓN ESTUDIANTIL

Para finales de 1970 se había desarrollado una compleja

estructura de organización interna con jerarquías entrecruzadas que posibilitó el orden y la autogestión en la escuela, al tiempo que posibilitó también una horizontalidad en la comunidad al haber semanalmente reuniones de pandillas, reuniones de jefes máximos, reuniones de jurados y asambleas generales.

La vida en la escuela se organizaba a través de la Asamblea, donde llegaron a participar más de doscientos adolescentes. Esta estaba constituida por un presidente y un jurado, y cada problema se resolvía mediante la presentación de tres mociones, el debate y la votación. Pero a ella llegaban solo algunos de los problemas de la escuela, aquellos de mayor trascendencia, ya que se había instaurado todo un mecanismo previo para la resolución de conflictos. En la forma más compleja de la organización había permeado la vida cotidiana, configurándose en un formato microsocioal de abordaje de los conflictos emergentes de la convivencia masiva. Muchos asuntos se solucionaban en la pandilla, aunque los más complejos o discutidos pasaban a definición de la asamblea.

Es así que funcionaban, simultáneamente, cinco pandillas con un total aproximado de treinta y seis adolescentes, dividida cada una de ellas en tres sectores de doce o catorce miembros. Cada pandilla estaba liderada por un jefe máximo y tres jefes de sector, además de haber jefes de guardia: dos en el turno de la mañana y dos en el de la tarde.

Los jefes de sector se encargaban de mantener el orden cotidiano de su área exigiendo a los adolescentes que estaban a su cargo el mantenimiento de las habitaciones, los hábitos de higiene personal, el cumplimiento de las tareas obligatorias en relación a la escuela y al estudio. Semanalmente, cada pandilla tenía una reunión donde participaban los tres sectores con sus respectivos jefes, el jefe máximo y un técnico consejero. Los fines de semana una de las pandillas asumía la responsabilidad total de la escuela al quedar de guardia y hacerse cargo de las tareas correspondientes a la limpieza, cocina, tambo, quinta, entre otras, para que los profesores, técnicos, cocineros, administrativos y enfermeros pudieran descansar.

Los jefes máximos se elegían en marzo cada dos años, cuando volvían del campamento de verano y antes de comenzar el año escolar. Eran unos quince candidatos los que se postulaban y cinco los que resultaban electos. Si bien algunos eran propuestos por el equipo técnico, previamente se trabajaba entre todos sobre

las cualidades que debía reunir el candidato para cumplir con esa función. El jefe máximo electo elegía a su vez a los jefes de sector que quería tener a su lado y, luego, el resto de la escuela podía elegir con qué jefe quería estar: presentaba tres nombres por orden de preferencia; de esta manera se iban conformando las cinco pandillas.

Los jefes máximos llegaron a participar de las reuniones del equipo técnico, realizaron entrevistas y las fichas de evaluación de los jóvenes de su sector. El mecanismo de evaluación, finalmente, decantó en que el equipo técnico evaluaba a los jefes máximos, éstos a los jefes de su sector, quienes a su vez lo hacían con sus respectivas pandillas. Cuando se aproximaba el egreso de los jefes máximos —al llegar a los diecinueve o veinte años—, comenzaban a trabajar con ellos el desapego afectivo e institucional y pasaban a vivir aparte del resto de la escuela, en un “apartamentito”; su rol cambiaba y pasaban a ser consejeros y únicamente tenían la obligación de participar de las asambleas de pandilla.

Los jefes de guardia eran jefes de toda la escuela, utilizaban un brazalete que los distinguía y realizaban entre una y dos recorridas a la mañana y otras dos a la tarde; si encontraban los cuartos desordenados, a un estudiante fuera de clase o cometiendo alguna infracción, le “hacían un cheque” y el infractor no podía discutir ni dialogar con él, al finalizar la semana los cheques eran entregados al Jurado.

El Jurado se reunía todos los viernes y estaba constituido por un delegado de cada pandilla electo en asamblea y el jefe de guardia de esa semana, además de un miembro del equipo técnico que oficiaba de consejero para ayudar a analizar la situación. A este órgano llegaban todos los *cheques* que los jefes de guardia emitían en la semana, un promedio de veinte asuntos; se mantenía entrevistas con cada acusado, se evaluaba su situación y se elevaba un informe a la Asamblea con las resoluciones para cada caso. La sanción no podía ridiculizar o humillar al infractor, sino que, por el contrario, debía dignificarlo, educarlo; además, debía de estar vinculada a la falta cometida. Una de las máximas que se respetaba era “cumplí, después pateá”. Esto significaba que, una vez que al chico se le comunicaba la sanción, debía cumplirla; si la consideraba injusta o había sido falsamente acusado, en la asamblea siguiente podía pedir la palabra y hacer su planteo presentando testigos. Si tenía razón,

podían ser destituidos los miembros del jurado o el jefe de guardia o todos. La destitución también se resolvía en asamblea mediante tres mociones.

Como expresa Clausen en la entrevista “La Asamblea era la horizontalidad, el momento de horizontalidad del colectivo o la comunidad. La comunidad era la Asamblea”. Todos los sábados a las 11 de la mañana la escuela entera se reunía en un galpón en asamblea general. Los adultos de Martirené también participaban, tenían “voz, pero no voto” y, en algunos casos extremos, como el pedido de expulsión de un compañero, el derecho al veto. En estos casos el equipo técnico se reunía con los jefes máximos para discutir el asunto. Las expulsiones se decidían en la Asamblea cuando el Jurado ya no podía sancionar más a un estudiante; no obstante, éstos extremos se dieron en muy pocas ocasiones, y la participación de los adultos en las asambleas se centraba más en moderar o propiciar el debate.

Cuando alguno de los adolescentes debía de pasar al centro de la reunión, tenía que pararse en *posición de atleta* y mirar a los ojos al que le estaba hablando, no podía mirar hacia abajo. Cuando uno de los jefes era acusado de no cumplir su tarea o excederse en sus funciones, también debía pararse y rendir cuentas en ese ámbito.

PROTAGONISMO DEL SUJETO DE (EN) LA EDUCACIÓN

Una de las ideas centrales que nos legó la experiencia de Leonardo Clausen y Cristina Mega es la importancia del protagonismo del sujeto de la educación en la educación, o —para ser más precisos— en su propia educación. La participación es un derecho recientemente reconocido a las nuevas generaciones y escasamente ejercido. Hace cuarenta años, en Martirené, la participación aún no era un derecho adquirido, pero se puso en acto, se ejerció de múltiples formas.

La ley de educación, Ley N° 18.437, en su artículo noveno dice: “La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas”. Asimismo, en los artículos 76 y 77 se especifica que se

establecerán consejos de participación en todos los ámbitos de la educación pública desde la educación inicial hasta el bachillerato, y aclara que tendrán voz frente a la dirección del centro en los diversos ámbitos en los que a la institución le compete. Estos consejos estarán integrados por estudiantes, educadores, tutores y participantes de la comunidad, y cada uno reglamenta su forma de elección de los miembros y de funcionamiento. Les compete hacer propuestas a la dirección del centro de estudios acerca del proyecto educativo y del cuerpo docente, de las obras necesarias para el centro, del destino de los recursos extrapresupuestales, del funcionamiento propiamente dicho de la institución, de la realización de actividades culturales o sociales, y asesorar en todo lo que la dirección solicite.

Ahora bien, los consejos de participación en nuestro sistema de educación son —en el mejor de los casos— asesores y consultivos, pero sus resoluciones nunca son vinculantes para con su centro ni las direcciones deben necesariamente tratar los temas que estos sugieran.

En Martirené convivían niños y adolescentes que actualmente estarían bajo la tutela del sistema de protección con aquellos que habían infringido la ley. Sin embargo, eso no se materializaba en un problema para la escuela, es más, los antecedentes apenas, en algunos casos, eran tomados en cuenta; es decir, desde el momento que entraban a la escuela todos eran iguales, pasaban a formar parte de la colectividad y todos por igual tenían una responsabilidad que cumplir.

Se promovió una convivencia basada en la hospitalidad, donde la cotidianidad pasó a ser el eje central de la acción junto con el intento por abordar y resolver el conflicto por medio del diálogo como aprendizaje para la vida, es decir, aprendizaje que trascienda la permanencia en esta institución. Diálogo que también intenta generar contextos en los cuales el sujeto pueda ser protagonista, contextos que provocan cambios partiendo de la contemplación del otro como sujeto de posibilidades, de derechos y educable.

Es de destacar que en la construcción de los procesos de autonomía de los sujetos es necesario que ellos mismos puedan llevarla a cabo a partir de su propia vivencia marcada por criterios institucionales, pero también por las experiencias de vida de cada uno. Es decir, la institución pone algunas reglas o,

mejor dicho, los Clausen presentan al llegar nuevas formas de hacer las cosas y entienden que los adolescentes tienen la autonomía suficiente para internalizarlas y utilizarlas.

Existe un nivel de control en esta institución, pues, como en todas, esta es una institución reglada que depende directamente del Consejo del Niño; pero el equipo es flexible en la aplicación de algunas normas y las amolda, así como las actitudes de los sujetos y cómo las cumplen no están bajo la permanente observación de los educadores, sino que ellos mismos se autoregulan.

Los límites marcados por los rituales y algunas reglas— estudiar y tener alguna responsabilidad en la escuela— hacen que los sujetos generen un sentido de pertenencia a la institución reforzada por otras actividades como las asambleas y reuniones de pandillas. Una pertenencia que si bien los vincula al todo, al mismo tiempo, los hace autónomos al ejercer sus derechos y obligaciones en simultáneo, conscientes y por su propia voluntad.

Así, a la educación para la ciudadanía preparadora de sujetos para estudios más avanzados se le suma una educación para el trabajo, diferente a una educación para el mercado laboral, pero que sí entienda que el sujeto debe ser consciente y crítico del sistema en el que vive. Una apreciación importante es que no es lo mismo la educación para el trabajo, que permite entender su valor y abre la mente, a una educación que prometa una temprana salida al mercado laboral; esta, claramente, no es la propuesta deseada para formar sujetos integralmente. En la escuela se apostó por una educación permanente que abarcó desde la responsabilidad por las tareas asignadas y por el trabajo colectivo hasta la organización de la vida cotidiana, regulada en muchos aspectos por los adolescentes mismos.

Martirené pone en evidencia cómo hemos retrocedido en temas de participación de niños y adolescentes en nuestra área de prácticas; en el mejor de los casos, les hemos dado espacios como asesores, pero no como agentes resolutivos sobre los proyectos que ocupan un espacio importante en su vida y educación.

Aprender a argumentar, a pensar críticamente, a resolver problemas, a funcionar en colectividad, son aprendizajes que se hacen y se construyen desde la práctica y se sostienen teóricamente desde el trabajo de los referentes adultos. Pero no

pueden aprenderse de definiciones de diccionario o de simulacros de participación, estos aprendizajes basados en la experiencia, en la acción, mediante la comprensión de los procesos personales y sociales donde el adolescente está involucrado.

Comparemos nuestra realidad con la estructura de la que veníamos hablando, estructura donde una asamblea resolvía todos los problemas y situaciones de la colectividad y donde los adolescenteseran dueños de la voz y los adultos eran meros referentes asesores y consultivos. Al parecer, se invierten los roles entre los consejos de participación de hoy y la escuela Martirené.

Pero qué pasa cuando se les da todo el poder de decisión a los sujetos de la educación y prácticamente todo el funcionamiento institucional pasa por ellos: se tiene como consecuencia una institución que se autogestiona. Se ha retrocedido, cuarenta años después, al pensar a estos sujetos como meros asesores y no como los ladrillos de la institución, usando palabras de Cornelius Castoriadis.

PROTAGONISMO FUERA DE TIEMPO, UNA INTERPELACIÓN A LA ACTUALIDAD EDUCATIVA

Leonardo Clausen nos legó el germen del protagonismo, nos transmitió una experiencia que trasciende el tiempo histórico concreto en que se produjo y emerge en la actualidad como una fuerte interpelación a nuestras prácticas pedagógicas y como constatación de su posibilidad, si tenemos en cuenta que en tiempos de medidas prontas de seguridad, de represión policial y militar, de dictadura y de terrorismo de estado, esta experiencia pedagógica pudo consolidarse.

En la experiencia de Martirené puede verse un modelo pedagógico que ofrecía al sujeto un lugar central, un lugar donde ser protagonista, reconociéndole derechos y obligaciones, acompañándolo en los procesos y brindándole los tiempos necesarios para que acepten ocuparlo. Como dice Alejandro Cussiánovich (2003, p. 6), el protagonismo “como componente y rasgo de la propia personalidad del sujeto y actor se nutre de los logros en autovaloración y autoestima, en el desarrollo de la capacidad de iniciativa, de control interno, de competencia, de libertad subjetiva, de asunción de riesgos y en la capacidad de

no recluirse en una comunidad, ni en la propia cultura, ni en las entidades infranacionales”. En el caso de Martirené, a los niños y adolescentes se les proponía transitar por una experiencia de participación protagónica que les permitía expresar sus ideas con libertad, ser escuchados y escuchar a los demás, podían manifestar sus intereses e inquietudes y diseñar estrategias conjuntas para alcanzar sus objetivos, así como aprender a organizarse, a distribuir tareas, a tramitar sus conflictos, a ser solidarios, a asumir responsabilidades y hacerse cargo de las consecuencias de sus actos. Se partió de una concepción que consideraba a los niños y adolescentes como sujetos capaces de tomar decisiones y ser responsables de ello, se promovió el desarrollo de su confianza, el pensamiento crítico y su integración no solo hacia dentro del proyecto, sino también hacia la comunidad, y se favoreció la construcción de la identidad personal y social. Para alcanzar esto, la metodología de asamblea fue fundamental porque era el máximo órgano de discusión y resolución, donde el voto de todos valía igual. Volviendo a las ideas de Cussiánovich (2003, p. 7), podríamos decir que hablar de protagonismo en los niños y adolescente implica hablar del desarrollo de las actitudes que los proyectan hacia la autonomía, la autodeterminación, la reciprocidad, “a la conciencia, sentimiento y práctica de la solidaridad”. Para alcanzar el protagonismo de los sujetos es imprescindible el desarrollo de acciones por parte de la sociedad y del Estado que tiendan a ello, disponerse a hacerles lugar, a cambiar la mirada sobre aquellos que históricamente han sido prescindibles, prestarse a dar cumplimiento a las legislaciones vigentes que reconocen a los sujetos, desde niños, como sujetos de derechos y obligaciones, ciudadanos con derecho a participar social y políticamente, a tomar postura, a expresar sus ideas y defenderlas junto a otros. Este proceso no resulta fácil, pues “[...] la participación, inexorablemente, es también cuestión de poder y algo que cuestiona al poder establecido”. (Cussiánovich, 2003, p. 2)

La Convención sobre los Derechos del Niño de 1998, como instrumento internacional vinculante, establece principios claros que sientan las bases para una nueva cultura de la infancia, para su revalorización, reconocimiento y una garantía para el cumplimiento de sus derechos. El derecho a la participación activa de los niños como actores sociales es imprescindible para el

cumplimiento del resto de los derechos. La educación social como profesión de carácter pedagógico, que tiene por escenario instituciones educativas, sociales y culturales, juega un papel relevante en esta realidad, porque es también en sí misma un acto político, lo que implica tomar postura y posicionarse éticamente dentro de las lógicas imperantes, lógicas hegemónicas y de mercado que reproducen desigualdades y responsabilizan a los sujetos por las situaciones que viven, estigmatizándolos y prefijándoles un destino. Violeta Núñez (2007, p. 10) postula que la labor educativa ha de aportar a la nueva construcción de la ciudadanía, es decir, contribuir a una definición política que pueda reunir a diversos actores y propiciar la construcción de redes de texturas y densidades variables: plataformas en las que sostener algo sólido en esta modernidad líquida.

Para actuar en esta realidad caracterizada por la fragmentación social se necesita partir de nociones de justicia, de igualdad, entender al sujeto de la educación como sujeto de derechos, capaz de asumir responsabilidades, reconociéndolo como heredero del patrimonio cultural. Se necesita llevar adelante acciones que ofrezcan al sujeto un lugar donde ser protagonista y reconocerse como sujeto social y político. Promover la filiación a lo social a través de la construcción de redes y de la transmisión educativa, estimular la conexión, integración y circulación por diferentes espacios de la comunidad. Favorecer el ejercicio de la ciudadanía, el desarrollo de la autonomía, del pensamiento crítico, donde el sujeto ocupe un rol protagónico y pueda participar en la sociedad con ideas propias, donde pueda reconocerse y ser reconocido, reconocer a los otros y poder unirse desde sus particularidades, pero como sujetos sociales con intereses y luchas comunes.

Dice Philippe Meirieu (1998, p. 69) acerca de la educación: “Su función es permitirle construirse a sí mismo como “sujeto en el mundo”: heredero de una historia donde sepa que está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro”. Para esto es necesario que el sujeto acepte el lugar de sujeto de la educación ofrecido por el agente de la educación y se disponga a asumir la responsabilidad, el trabajo que implica dicho lugar. Pero esta aceptación no puede ser entendida como una decisión unilateral; en esta tarea el agente de la educación será fundamental: al asumir su lugar con responsabilidad, pondrá en

juego su deseo y su vocación de educar para no desistir y buscará seducir al sujeto para que ocupe el lugar ofrecido. Sin olvidar que la participación con protagonismo, según Cussiánovich, se refiere a aquella que se dirige al desarrollo de un proyecto personal de vida, el cual tiene, a su vez, significación e impacto social y al cual el actor social no puede renunciar ni se le puede negar, sin que esto impacte en el proyecto social colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- CUSSIÁNOVICH, A. (2003). “Participación protagónica de niños y adolescentes”, en *Historia del Pensamiento Social sobre Infancia*. Lima, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- MÈIRIEU, P. (1988). *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes.
- NÚÑEZ, V. (2007). Conferencia: La educación en tiempos de incertidumbre: infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social. Barcelona. Recuperado el 13/10/2015. Disponible en <http://www.redligare.org/IMG/pdf/educacion_tiempos_incertidumbre_nunez.pdf>



Epílogo: primeras conclusiones

PAOLA PASTORE Y DIEGO SILVA BALERIO

La construcción narrativa de una historia de la educación social en Uruguay requiere de un sostenido y largo proceso de investigación; recolección de datos, de informaciones y de relatos que permitan componer los trazos dispersos y fragmentados. A partir del análisis de documentos y de la recopilación de las historias de los protagonistas buscamos preservar del olvido a un conjunto de experiencias significativas para nuestra tradición pedagógica. Esperamos que este libro sea el primero de una serie de investigaciones pedagógicas donde se rescaten las memorias de las prácticas educativas que nos precedieron. La instalación de una línea de investigación sobre historia de la educación y la pedagogía social en el Uruguay surge como una tarea urgente en el contexto de crecimiento y consolidación de la formación de educadores sociales.

Nos queda por delante el desafío de construir la trama histórica, trabajo en el cual estamos inmersos; supone hacer dialogar a los supuestos pedagógicos que sostuvieron las experiencias pasadas con los debates educativos actuales. Construir sentidos que permitan descifrar la trayectoria histórica de la pedagogía social y las prácticas de la educación social. Este proceso solo es posible si conformamos equipos de investigación con la participación de estudiantes, docentes y egresados que construyan espacios académicos para la producción de conocimiento. Solo los estudios de composición histórica acerca de las prácticas socioeducativas nos permitirán comprender las configuraciones actuales, cargarlas de sentido y descifrar determinantes que modelan las concepciones discursivas y las prácticas en la actualidad.

Este proceso nos permite arribar a algunas conclusiones provisionales que exponemos a continuación. Esperamos que se vayan robusteciendo con más elementos que integren la jugosa historia de la educación y pedagogía social de nuestro país.

El origen de las prácticas de que lo que hoy llamamos educación social es de carácter paradójal. Por un lado, surgen prácticas socioeducativas en dispositivos de gobierno y control de

algunos sectores de la infancia y adolescencia que no eran normalizados por la escuela y la familia. Y por otro, aparece una corriente contra-institucional para fundar una tendencia de humanización, de respeto por el *otro*, centrada en la capacidad de hacerse cargo de sí mismo y de aportar colectivamente al destino de todos.

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 y cada uno de sus derechos y a circular 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 un continuo de prácticas heterogéneas; itinerarios interrumpidos y muchas veces escondidos, pero aún vivos en la memoria y que nutren de potencia transformadora los derroteros de las prácticas de la educación social.

La experiencia pedagógica en Martirené nos recuerda la potencia de una oferta institucional que posibilita a los adolescentes una circulación por amplios espacios sociales y culturales: educación, trabajo, producción, deporte, cultura. Y esa propuesta educativa es, sin duda, plataforma para la inclusión social.

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

Resulta impostergable, finalmente, un debate pedagógico acerca de las profundas dificultades con las que nos encontramos para instalar como modelos educativos, es decir, generalizables en el conjunto de prácticas educativas, a los principios pedagógicos de participación, autogestión, heterogeneidad en la oferta educativa que experiencias como la de Martirené nos muestran posibles. 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 para que puedan competir con una tradición instalada de control y represión de los niños y adolescentes más desfavorecidos.

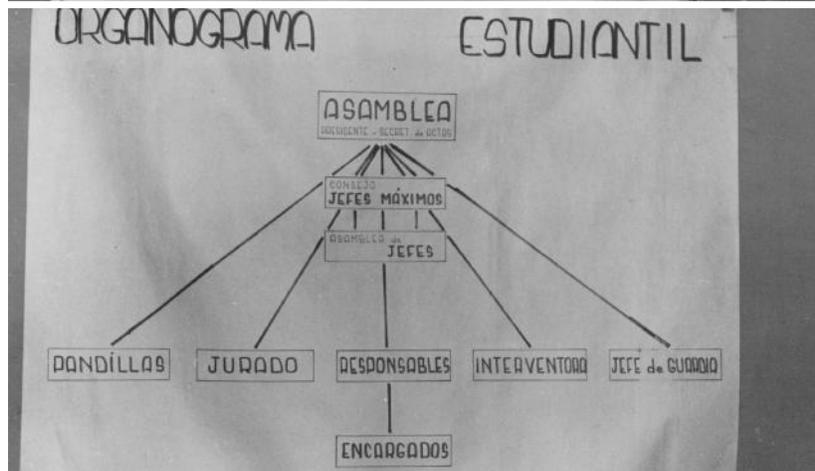
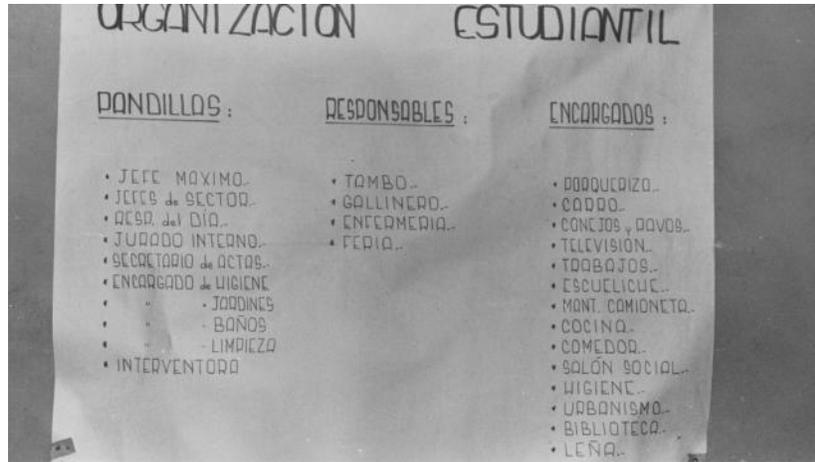


Apéndice fotográfico

















Índice general

| | |
|--|------------|
| Presentación | 5 |
| Prólogo de Carmen Rodríguez | 7 |
| Una biblioteca dispar... por Oscar Castro Prieto | 11 |
| | |
| Capítulo I..... | 13 |
| ¿Por qué indagar en la historia de la educación social? | 13 |
| Presentación del libro por Paola Pastore y Diego Silva | |
| Balerio | 15 |
| Trabajo de investigación. Aspectos metodológicos | 16 |
| Experiencia pedagógica en Martirené: recuerdos y | |
| configuración de una historia de la educación social en | |
| Uruguay por Diego Silva Balerio y Paola Pastore | 18 |
| Por qué un proyecto sobre historia de la educación social | 18 |
| Marcar un comienzo | 21 |
| Recuerdos de una experiencia | 23 |
| Bibliografía | 46 |
| | |
| Capítulo II | 49 |
| La experiencia narrada por sus responsables | 49 |
| Escuela Dr. José Martirené: una experiencia educativa (1969–1976) | |
| por Leonardo Clausen y Cristina Mega | 51 |
| Parte I. El proceso de formación y las experiencias anteriores | |
| a Martirené | 51 |
| Parte II. Martirené, la experiencia | 59 |
| Parte III. Derivaciones y continuidades de la experiencia .. | 105 |
| A modo de epílogo por Leonardo Clausen y Cristina Mega | 115 |
| | |
| Capítulo III..... | 117 |
| Reflexiones pedagógica 40 años después... .. | 117 |
| Fisionomías metodológicas, la experiencia en texto, por | |
| Paola Pastore | 119 |

| | |
|---|------------|
| Introducción | 119 |
| Al son que tocan bailo: ritmo y rituales en la experiencia educativa | 120 |
| Bibliografía | 125 |
| Lo heterogéneo de una experiencia colectiva: agapç, respeto e interdependencia, Diego Silva Balerio | 127 |
| Conceptualizaciones sobre la educación social | 130 |
| Lo heterogéneo en la práctica socioeducativa | 133 |
| Cartografía de la interdependencia: pensar la heterogeneidad 40 años después | 134 |
| Sentidos del egreso institucional | 135 |
| Quién es el adolescente en una propuesta de egreso | 137 |
| Cartografía de interdependencia | 139 |
| Bibliografía | 140 |
| Protagonismo en la educación: enseñanzas de la experiencia en Martirené, por Giovanna Barufaldi, Verónica Burghi, Cecilia Núñez, Camila Leizagoyen y Diego Silva Balerio | 142 |
| Organización estudiantil | 142 |
| Protagonismo del sujeto de (en) la educación | 145 |
| Protagonismo fuera de tiempo, una interpelación a la actualidad educativa | 148 |
| Bibliografía | 151 |
| Epílogo: primeras conclusiones por Paola Pastore y Diego Silva Balerio | 153 |
| Apéndice fotográfico | 157 |





