

Consejo de Formación en Educación.
Centro Regional de Profesores del Este.
Carrera de Educador Social.
Monografía de egreso.

Tutor: Prof. Adj. Lic Jorge Camors

Aportes de la experiencia “Martirené” al rol del
educador social en Uruguay. Explorando el potencial
democrático de la educación.

Estudiante: Verónica Virginio Garicoits

18 de setiembre de 2023

RESUMEN

Esta monografía analiza los principales rasgos de la experiencia de la Escuela Profesional Dr. José Martirené, en cuanto al reconocimiento de los conceptos teóricos que estructuran su propuesta pedagógica, con el fin de repensarlos y aportarlos a la Educación Social uruguaya. Esta experiencia como parte de la historia de la educación en Uruguay, podría entenderse cómo una guía en el rol que debe cumplir el educador social, donde es relevante la formación para la participación activa de los niños/as y adolescentes. El papel del Prof. Leonardo Clausen en Martirené fue guiado por la causa de educar y formar, promoviendo la transformación social, por lo que se convirtió en un líder intelectual y moral como resultado de su continua y profunda reflexión sobre el alcance de una educación que concibe los sujetos, como personas libres con conciencia transformadora del mundo que les rodea a través del desarrollo de valores humanos. Clausen aborda la comunidad desde la participación y autogestión, para hacer efectivo el potencial democrático de la educación a través del diálogo. De este modo se obtienen como resultados sujetos capaces de participar en una comunidad dialógica en que cada uno asume la co-responsabilidad en la construcción del futuro.

Palabras Claves: Participación, autogestión, pedagogía, educador social.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	ii
TABLA DE CONTENIDOS	iii
INTRODUCCIÓN	1
PRESENTACIÓN	2
JUSTIFICACIÓN	4
Educación social	4
Educador social	5
Pedagogía social	6
Sujeto de la educación	7
Autogestión	7
ANTECEDENTES	11
OBJETIVOS	13
Objetivo General	13
Objetivos Específicos	13
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	14
DESARROLLO	16
i) Antecedentes	16
ii) Contexto histórico	17
-Condiciones jurídicas de Uruguay en el periodo 1969 y 1976 respecto a la educación	17
-Condiciones económicas de Uruguay en el periodo 1969 y 1976	18
-Condiciones sociales de Uruguay en el periodo 1969 y 1976	19
-Condiciones culturales de Uruguay en el periodo 1969 y 1976	20
iii) Marco institucional	21
iv) Desarrollo de la experiencia	22
v) Análisis de la experiencia	29
CONCLUSIONES	32
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35
ANEXOS	39

INTRODUCCIÓN

Para comprender las prácticas educativas desarrolladas en la Escuela Profesional Dr. José Martirené (1969-1976), es necesario reflexionar sobre el proceso de formar ciudadanos críticos, responsables y activos. Para ello se menciona a Clausen, autor que se acerca a aquellos que creían de sí mismos no tener aspectos positivos, desde una posición contraria a las pedagogías tradicionales, y los veía como personas jóvenes con un proyecto de vida por construir, es decir, una educación que va más allá de una alfabetización y conocimiento básico, o fichaje de realidades, que como refiere Freire(1994) permita la concientización de los problemas que vive el individuo desde una posición crítica de la realidad de su entorno comprometido con su transformación.(Freire,1994)

Este caso es una clara demostración de cómo la experiencia educativa como acto político responde al reconocimiento del otro para transformar su realidad. Clausen aborda la comunidad desde la participación y autogestión, para hacer efectivo el potencial democrático de la educación a través del diálogo fundado en los fueros políticos que se adquieren con la ciudadanía. De modo que obtiene como resultado: sujetos capaces de participar y dialogar con la comunidad, en donde cada miembro debería asumir la co-responsabilidad en la construcción del futuro. Entonces el autor conecta los conocimientos que transmite el educador con asuntos públicos más amplios, relacionando educación, comunidad, política y futuros posibles.

La Escuela Profesional Dr. José Martirené es un antecedente histórico relevante para la Educación Social en Uruguay, que debe ser analizada para entender cómo ocurrió y se desarrolló, dejando un legado que ha perdurado como una experiencia educativa posible para la transformación de las realidades de los jóvenes y un factor desencadenante de metamorfosis social. Resulta entonces en una guía para el rol que debería cumplir el educador social, donde es relevante la formación para la participación activa de los niños y adolescentes.

PRESENTACIÓN

Esta monografía se realiza con el objeto de analizar los conceptos más relevantes del desarrollo de la experiencia en la Escuela Profesional Dr. José Martirené, como propuesta educativa, de donde se rescaten y vinculen a la Educación Social uruguaya actual los elementos estructurales de una educación, en donde se vive la participación democrática a través de múltiples instancias de aprendizajes que potencian los procesos educativos para la conformación de sujetos críticos, responsables y libres para actuar, ya que en palabras de Martínez Bonafe (2008) “(...)no se trata sólo de saber de democracia, sino el cómo se vive a través de las intersujetividades de cada individuo” (p.42).

La experiencia educativa de la Escuela Profesional Dr. José Martirené, muestra un abordaje particular con evidencias del desarrollo de actitudes y valores en la conformación de un ser social con capacidad de adaptarse en forma crítica, responsable y propositiva al contexto social donde se encuentre inmenso. Esta experiencia vivencial ocurre entre los años 1969 y 1976 en el departamento de San José, en una Escuela Profesional del Consejo del Niño actualmente Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU), institución que funcionaba como un internado para adolescentes en situación de vulnerabilidad social y en algunos casos en conflicto con la ley, la cual funcionaba más como un centro de internación obligatoria que como una institución educativa. (Pastore, Silva, 2016).

La preparación académica y práctica hacen del profesor Leonardo Clausen el instrumento clave en el funcionamiento asertivo para que los niños, niñas y adolescentes desarrollen su potencial en un ambiente construido para vivir en democracia. Este proyecto de vida, toma las experiencias pedagógicas de Makarenko (1981) basadas en el trabajo que percibe un objetivo común a través de acciones organizadas regidas por órganos directivos que le imprimen disciplina y responsabilidad, para la conformación de un colectivo socialmente integrado; y las hace suya en la transformación de una institución que, aunque educativa funcionaba como un internado con una orientación muy directiva y vertical.

Entonces la combinación de afecto y firmeza es lo que permite (junto a las estrategias educativas) la integración a la comunidad y el sentido de pertenencia, que

satisfacen las necesidades morales y físicas de los estudiantes, y determinan la continuidad del proyecto (Makarenko, 1981).

Por tanto, el proyecto educativo buscaba potenciar en los sujetos el desarrollo de la capacidad de autogestión, disciplina, responsabilidad y organización de sus integrantes con la ayuda de un equipo conformado por psicólogo y un asistente social, estos profesionales aparecieron en los últimos años, pero el proyecto no tuvo un equipo durante los primeros años que fueron los más difíciles (Pastore y Silva, 2016).

De manera que interesa identificar, comprender y analizar los factores que intervinieron en el proceso, que hicieron que la experiencia de la Escuela Profesional Martirén permitiera el cambio, de ser un lugar donde los jóvenes eran violentados institucionalmente a través de la internación, aislamiento y un régimen disciplinario muy severo (que era fruto de una concepción educativa que pensaba que a mayor disciplina y autoridad, mejores resultados), a ser un espacio de crecimiento personal que forme parte de un colectivo.

En este sentido, al aplicar la autogestión del lugar se desenvuelven de forma participativa y colaborativa, desarrollándose como seres socialmente autónomos y a su vez interdependientes. A través del fomento de la responsabilidad individual como parte de un grupo, los sujetos aprenden a hacerse cargo de obligaciones en conjunto que les permiten madurar siendo conscientes de su propio desarrollo.

Bajo ese contexto se trata de recoger y visibilizar las concepciones del pasado, el legado de las tradiciones que encierran historias, a través de la reflexión pedagógica, que lleve a la acción conciliadora entre las necesidades del sujeto y las necesidades grupales, especialmente necesaria en los institutos de contención y rehabilitación. Se trata del desarrollo de la personalidad de un sujeto que se está preparando para la convivencia social (Moyano, 2009).

En este proceso las prácticas socioeducativas poseen un valor transformador de la realidad que viven los sujetos, ofrecen una variedad de situaciones que conforman el que hacer educativo, un proceso de autodescubrimiento, creación de significados y desarrollo de habilidades (Miranda y Rodríguez, 2000).

JUSTIFICACIÓN

Educación social

La figura del educador surge después de la segunda guerra mundial en los países de Francia Y Alemania, estos vinieron a dar respuesta a los niños y niñas que quedaron huérfanos y vulnerables, dichos países se unieron para crear la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (AIEJI). En 1997 la AIEJI cambia su nombre a Asociación Internacional de Educadores Sociales. (Camors, 2014)

En Uruguay en 1973 se abre la Escuela de Funcionarios donde se pone en marcha el curso para Instructores donde la Dra .Adela Reta es la Directora General y Presidente del Consejo del Niño. En el año 1976 se dictan cursos para Instructores y Regentes en la Escuela de Funcionarios del Consejo del Niño, dichos cursos formaban al personal que trabajaba en la vida cotidiana de los internados diurnos.

En Uruguay la formación de educadores sociales comienza en CENFORES (Centro de Formación y Estudios, actual INAU), en 1989. Cabe destacar el papel protagónico de Jorge Camors quién fue el propulsor de la carrera. Al año siguiente comienzan los cursos en 1990. Se toma contacto con la experiencia española en 1993 y la primera visita de Docentes universitarios españoles (Violeta Núñez y José Ortega) se realiza en 1997, ese mismo año se produjeron cambios significativos, los cuales dan cuenta al rol del educador social y su profesionalidad. Luego en 2011 pasa al Consejo de Formación en Educación. Desde el año 2005 los diferentes colectivos de educadores sociales viene trabajando hacia una licenciatura de la carrera, (Camors, 2014)

(...)una figura para “estar”, “acompañar”, “cuidar”, “atender” y “orientar” a los niños, niñas y adolescentes durante el tiempo que fuera necesario. [...] Esta tarea caracterizada de “vigilancia” o de un “cuidado” primario (alimentación y abrigo) debía contemplar la adquisición de conocimientos y habilidades para la vida, primero en el centro educativo para luego proyectarse en la vida social. (Camors, 2014, p.46)

La Educación Social se concibe como una práctica educativa dirigida a sujetos y grupos, con el fin de promover su integración social y cultural (García Molina, 2003). Como se relata anteriormente se desarrolla principalmente en contextos no formales e informales, aunque en esta última década esto ha ido cambiando ya que se puede ver el rol del educador social en determinadas instituciones educativas públicas. Busca potenciar el desarrollo personal y social de individuos y colectivos, promoviendo valores humanistas y democráticos. Su objetivo es lograr la inserción satisfactoria de todos los sujetos en la sociedad, compensando situaciones de exclusión y desigualdad.

Uno de los principales desafíos ha sido la definición del rol del educador social y su formación académica. Como señala López (2020), "no existe aún una delimitación precisa de las funciones y competencias específicas del educador social en Uruguay" (p.85). Esto se debe en parte a la diversidad de ámbitos en que puede desempeñarse: programas sociales, centros educativos, instituciones de privación de libertad, entre otros (López, 2020).

Educador social

El educador social desempeña un rol de agente de cambio y transformación social, que promueve la participación activa de las personas y grupos con los que trabaja (García Molina, 2003). Adopta una actitud crítica ante la realidad, buscando generar reflexión y acciones que produzcan cambios positivos. Su labor se centra en capacitar y motivar a los sujetos de los procesos socioeducativos, incentivando sus intereses, potenciando así la autogestión, implicándose como protagonistas de su propio desarrollo personal y comunitario.

Se concibe como un agente de cambio comprometido con la justicia social, los derechos humanos y la democracia participativa (Núñez, 1999). Mediante la educación, busca potenciar el desarrollo personal y comunitario de colectivos. Para ello, se nutre de diversas disciplinas humanas y sociales en su análisis e intervención socioeducativa.

La figura del educador social ha cobrado relevancia en Uruguay en las últimas décadas, enfocada en la inclusión social de grupos vulnerables. Según define López (2020), el educador social es un "agente de cambio social, que desempeña su tarea

en contextos socioeducativos diversos, con el objetivo de promover el desarrollo personal y comunitario" (p.79).

Uno de los desafíos del educador social es articular sus intervenciones con políticas públicas que garanticen equidad e inclusión (Camors, 2010). Debe también sistematizar sus experiencias para construir conocimiento sobre la realidad nacional. La profesionalización del educador social es clave para legitimar su labor como disciplina.

Pedagogía social

La pedagogía social se concibe como una ciencia práctica y aplicada que estudia los procesos educativos que ocurren fuera del sistema escolar formal, en contextos sociales no convencionales (Núñez, 1999). Analiza e interviene en situaciones sociales problemáticas mediante estrategias socioeducativas, con el fin de lograr una transformación que conduzca a una sociedad más justa e igualitaria.

Surge como respuesta a problemáticas sociales que el sistema educativo tradicional no aborda suficientemente. Entre sus principales ámbitos de acción, Pérez (2020) señala: intervenciones socioeducativas con adolescentes en conflicto con la ley, proyectos de desarrollo comunitario, capacitación laboral de grupos vulnerables, promoción cultural en contextos de pobreza, entre otros.

El objetivo principal de la pedagogía social es promover la integración social y cultural de personas y grupos en situación de vulnerabilidad social, potenciando su desarrollo personal y comunitario (Núñez, 1999). Mediante metodologías participativas, busca capacitarles para la reflexión crítica y la acción transformadora de su entorno.

Se basa en una metodología socioeducativa sustentada en la participación activa, reflexión crítica y capacitación para la acción de los sujetos (Núñez, 1999). Promueve el aprendizaje vivencial y dialógico, la autogestión y el empoderamiento de sujetos y comunidades. Sus estrategias se orientan a generar cambios positivos donde, los sujetos sean partícipes de este cambio y esta transformación social, brindándole herramientas para que el sujeto pueda transformar su realidad y la de su comunidad.

Sujeto de la educación

El concepto de sujeto de la educación ha evolucionado en las últimas décadas en Uruguay, en el marco de los cambios sociales y educativos.

Según plantea Molina (2003), se ha pasado de una visión del estudiante como un sujeto pasivo y receptor, a una concepción como sujeto activo y protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Cabe destacar que para el autor, para ser sujeto de la educación, éste debe querer ocupar ese lugar donde exista una oferta educativa y un agente de la educación que pueda generar el vínculo educativo.

Otro concepto clave según Varela (2019) es la subjetividad, que reconoce en cada estudiante "una singularidad, con sus propias motivaciones, intereses y modo de apropiarse del conocimiento" (p.55). Atender a esas particularidades resulta fundamental para generar aprendizajes significativos. Asimismo, la perspectiva de derechos introduce una visión del sujeto de la educación como portador de derechos que el sistema debe garantizar. Esto conlleva superar las lógicas asistencialistas y de mérito, para avanzar hacia una educación inclusiva e integral (Pérez, 2021).

Autogestión

La autogestión se define como una forma de organización social, económica y política donde los trabajadores tienen el control y autonomía sobre su propia actividad (Rosanvallon, 1976). Supone la eliminación de la separación entre directivos y ejecutantes, con la apropiación colectiva de los medios de producción por parte de los trabajadores.

La autogestión ha surgido en las últimas décadas como un modelo alternativo de organización escolar que busca una mayor participación de la comunidad educativa. Según Pérez (2020), la autogestión pedagógica se basa en "formas democráticas de conducción institucional, donde docentes, estudiantes y familias participan activamente en las decisiones sobre la orientación pedagógica" (p.61).

Si bien la autogestión puede adoptar diversas formas, algunos principios clave según Varela (2019) son:” horizontalidad en la toma de decisiones, primacía del

trab"ajo en equipo cooperativo, flexibilidad curricular, vínculo estrecho con la comunidad local y énfasis en la formación integral de los estudiantes "(p.85). No obstante, estas iniciativas auto gestionadas enfrentan varios desafíos dentro del sistema educativo tradicional, como el encuadre normativo y la escasez de recursos (Pérez, 2020). Por ello, se plantea la necesidad de generar políticas públicas de apoyo a estas alternativas, que apuestan a una educación democrática y participativa.

Esta experiencia es relevante en tanto la propuesta educativa no es reducida a una forma de capacitación en técnica y métodos, sino que a partir de la crítica de una serie de condiciones de represión en la internación de adolescentes (unos abandonados y otros con conductas delictivas, que han sido despojados de la capacidad de desarrollarse como seres sociales productivos). Esta propuesta se enfoca en una educación que además de aportar conocimiento les permitió a los jóvenes expresar sus potencialidades intelectuales y habilidades, en un proceso de redescubrimiento del mundo que les rodea para hacerlos conscientes de sus necesidades y capacidades para la toma de decisiones más acertadas, que los involucran a ellos y a los demás. El ideal de la autogestión es alcanzar una sociedad donde los trabajadores ejerzan el control político y económico de forma autogestiva (Rosanvallon, 1976). Esto permitiría eliminar las jerarquías y construir una comunidad igualitaria y democrática.

Los jóvenes alcanzan un rol activo en cuanto al papel que actúan en sus condiciones de vida y de la comunidad, construyendo gradualmente su autoestima a medida que eran estimados, logrando un mayor compromiso social. Se adaptaron creativamente al espacio, se les concedió voz y voto respecto a los problemas cotidianos, se les otorgó responsabilidades reforzando vínculos, solucionando conflictos y realizando tareas; este sistema se visualiza como liberador en tanto permite desarrollar prácticas que confieren a los sujetos la capacidad para transformar sus condiciones de vida (Castro, Zabala, Naya, y González, 2008).

Paralelamente al abordaje educativo, se toma en cuenta las características de la sociedad de ese momento, en donde los postulados de Fromm (1991) se mantienen vigentes, la enajenación creciente del ser humano, su forma de relacionarse con las cosas y personas en un proceso de abstracción que lo distancia y adormece en el desarrollo de valores y en la toma de conciencia de su relación afectiva con el mundo, son síntomas de una sociedad normalmente patológica. Al respecto, el rol de la

educación para revertir esta realidad se desvanece, y es expresado de forma acertada por Rossetti (2014) “la concepción integral de la educación ha perdido la visión integral de lo social y la capacidad de la educación para entregar una cultura inclusiva asociada a la construcción de un espacio social cohesionado”. (p. 25).

Analizar los principales rasgos de la experiencia de la Escuela Profesional Dr. José Martirené, en cuanto al reconocimiento de los conceptos teóricos que estructuran su propuesta educativa, con el fin de promover una educación de calidad, está en concordancia con la Ley General de Educación Nro. 18.437 (LGE, 2008), la cual establece la obligatoriedad, gratuidad y calidad, en sus diferentes niveles, en su Artículo.1: “La educación es un derecho humano fundamental. El estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos los habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa”.

El papel de Clausen en Martirené fue guiado por la causa de educar y formar promoviendo la transformación social, además de mostrar un compromiso humanista con cada uno de los sujetos de la experiencia, se convirtió en un líder intelectual y moral como resultado de su continua y profunda reflexión sobre el alcance de la educación como condición de la democracia. Todo lo anteriormente señalado da una idea de la importancia que tiene la experiencia educativa en Martirené para entender y proyectar los pasos para lograr una educación que cumpla con las demandas de la actualidad.

El abordaje del proyecto Clausen, puede dar respuesta a los cuestionamientos que se hicieron Giroux y Shannon (1997) al considerar las pedagogías tradicionales como inoperantes, por concebir la educación como un espacio para gestar ciudadanos que puedan desde su autonomía ejercitar sus libertades para cuestionar y asumir su responsabilidad dentro de la sociedad. Algunas de estas interrogantes son: ¿Qué tipo de sociedad se está creando? ¿Qué tipo de ciudadano/a se requiere? ¿Qué condiciones se necesitan para ello? ¿Cómo sistematizar el papel que deben cumplir los educadores en este proceso transformador?

En cuanto al alcance de esta monografía, se vincula a la línea de investigación titulada “El potencial democrático de la educación”, desde donde se concibe la pedagogía crítica como proyecto político que explicita las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder. Al respecto, Freire (1994) comenta que: “La

educación libera a los hombres de la dependencia y busca concientizar a las masas para que conozcan su realidad y busquen los cambios necesarios para su progreso” (p. 67).

En el proyecto Martirené el tema de la democracia es claro tanto en su concepción como en su práctica, al desarrollar el “gobierno de todos” en donde los estudiantes poseen voz y voto en las decisiones, con lo que se fortalece la conciencia de la interdependencia social, haciendo que se internalice la idea de que las decisiones y acciones afectan no solo al individuo sino al colectivo, y con ello la conciencia de responsabilidad. (Clausen y Mega, 2016)

ANTECEDENTES

Entre los antecedentes del estudio resalta la investigación presentada por Mancebo, Carneiro y Lizbona (2014) ante la Universidad de la República (Uruguay), titulada: “La educación: ¿Un “outsider” de la protección social? Un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013)”, que toma como base a la educación, que juega un papel esencial en el fomento del bienestar social, sirviendo como un medio potente para facilitar la inclusión social y la movilidad ascendente, al tiempo que sirve como conducto para mejores perspectivas económicas y empodera a las personas para realizar plenamente su potencial ciudadano.

Los autores realizan un diagnóstico de las políticas de inclusión educativa que se gestaron en Uruguay entre 2005 y 2013. El análisis emplea una matriz que se nutre de las categorías conceptuales identificadas en la sección inicial. Posteriormente, se lleva a cabo un examen crítico para examinar la integración de las políticas de inclusión educativa en el sistema de bienestar más amplio de Uruguay.

También resalta el estudio de Navrátil (2015) presentado ante la Universidad de la República (Uruguay) que llevó por título: “Aportes para una Educación Social en Uruguay: análisis de dos experiencias desde el enfoque de la Psicología Comunitaria”. Este estudio ahonda en dos instancias de Educación Social con niños y adolescentes (NNA), buscando profundizar en la evolución de mecanismos relevantes en el contexto de la Psicología Social Comunitaria. Se realiza un análisis comparativo de los objetivos perseguidos por ambas experiencias, con el objetivo principal de captar la intención subyacente de desarrollar un enfoque educativo destinado a fomentar el crecimiento de individuos críticos, autosuficientes y liberados.

La investigación busca examinar la capacidad de los modelos analizados para cultivar las potencialidades de los niños y adolescentes, al mismo tiempo que contribuye al desarrollo de procesos educativos que promuevan la autonomía y la libertad. Para lograrlo, se prestó especial atención a la lectura de los roles y estructuras espaciales otorgadas a los niños, niñas y adolescentes en el funcionamiento de cada institución evaluada. Se cree que la participación activa es un

factor crítico para que las personas puedan apropiarse de sus propios potenciales y capacidades.

Se indica que la contemplación de la transformación social pasa inevitablemente por el reconocimiento de los diversos sectores que luchan por el cambio, así como de sus respectivas capacidades y aptitudes para gestionar sus propias iniciativas. Esto no es únicamente un asunto político, sino que abarca una dimensión pedagógica, social y cultural que acompaña a modos novedosos de conducta y acción enraizados en una conciencia crítica.

Por lo tanto, el concepto de transformación puede manifestarse como una organización creativa e interactiva, en la que los individuos se involucran en un diálogo formativo que se basa en sus experiencias vividas, que culmina en el surgimiento de una construcción social y política novedosa, arraigada en dinámicas de poder de base e interacciones novedosas, paradigmas relacionales. Este proceso exige una pedagogía crítica y socialmente consciente que presente modos alternativos de comprender el mundo y sus realidades, incluidas sus implicaciones históricas, contextuales y prospectivas, fomentando así un esfuerzo continuo hacia lo inalcanzable.

OBJETIVOS

Objetivo General

Analizar los principales rasgos de la experiencia de Martirené, en cuanto al reconocimiento de los conceptos teóricos que estructuran su propuesta educativa, con el fin de repensarlos y contribuir a la educación social uruguaya.

Objetivos Específicos

Identificar los conceptos claves de las prácticas socioeducativas con adolescentes que trascurrieron en la Escuela Profesional Dr. José Martirené.

Reconocer la importancia de las asambleas como dispositivo metodológico pedagógico - político.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El desarrollo de esta monografía, se realizará bajo un enfoque cualitativo, abordando la realidad a través de la mirada de los sujetos (agentes y estudiantes) que con sus propias creencias y realidades ayudan a conformar el discurso sobre los principales rasgos de la experiencia de Martirené, en cuanto al reconocimiento de los conceptos teóricos que estructuran su propuesta educativa. En ese sentido, la fenomenología es la mirada desde donde se observa esta realidad, para la captación de los sentidos y significados que emergen de los discursos de los informantes claves en este estudio. Reeder (2011) la define como: “movimiento filosófico basado en una metodología autocrítica para examinar reflexivamente y describir la experiencia vivida que proporciona un enlace crucial entre la comprensión filosófica y científica del mundo”. (p. 21)

Para lograr captar la información que proporciona el conocimiento de esta realidad en estudio, esta monografía de tipo cualitativa es fundamentada en el paradigma interpretativo, desarrollándola desde tres momentos: Institucional - quehacer educativo – emocional. Se utilizarán las entrevistas a profundidad con preguntas semi dirigidas.

Se presentan los participantes como actores en escena donde narran sus vivencias, que corresponden a determinados momentos que dejaron una impresión en sus vidas. Como lo menciona Husserl (1982) “El yo como persona, como cosa del mundo, y la vivencia como vivencia de esta persona, insertados ambos, aunque sea de un modo completamente indeterminado, en el tiempo objetivo” es lo que él llama “reducción fenomenológica” (p.54), que se traduce en la obtención de datos absolutos que pueden ser estudiados.

Los entrevistados claves se seleccionan según la definición de Robledo (2009) como “... aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo de estudio pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información”. En este caso se tomaron las vivencias de tres tipos de actores que formaron parte de las prácticas socioeducativas, de acuerdo a su función: director – maestro – estudiante. Para la recolección de información se estructuró una entrevista a profundidad, creada siguiendo las

recomendaciones De Sousa Minayo (2009) tomando en cuenta los espacios que reflejan los indicadores de esta monografía, y las características del informante en cuanto a su función para facilitar su abordaje con preguntas semi dirigidas.

En el análisis de los datos se utiliza la 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. Acompañado del análisis del discurso, que ofrece un marco para analizar los sentidos que han construido los actores en torno a los principales rasgos de la experiencia de la Escuela Profesional Dr. José Martirén, en cuanto al reconocimiento de los conceptos teóricos que estructuran su propuesta educativa.

DESARROLLO

i) Antecedentes

A lo largo de la historia, la práctica de la Educación Social ha tomado diversas formas, caracterizadas por prácticas heterogéneas e itinerarios interrumpidos que muchas veces han permanecido ocultos. Sin embargo, estas prácticas siguen siendo recordadas y sirven como fuente de inspiración del potencial transformador de la Educación Social.

Si bien los primeros cimientos de la Educación Social contemporánea se establecieron para atender las necesidades de los individuos material y moralmente abandonados y delincuentes, como se describe en el Código del Niño de 1934, la última parte del siglo XIX vio el surgimiento de instituciones destinadas a instruir y disciplinar a un grupo de niños y adolescentes que se “desviaron” de las normas de conducta socialmente aceptadas. Estas desviaciones a menudo se debieron a la falta de apoyo familiar o transgresiones de las normas y reglamentos establecidos. A la luz de estos desarrollos, parece que las prácticas socioeducativas anteriores estuvieron en gran medida asociadas a las acciones de las instituciones diseñadas para atender a los niños y adolescentes.

Martirené funcionó como un internado diseñado para adolescentes con problemas que eran considerados abandonados y en conflicto con la ley. Esta institución se estableció para manejar a los adolescentes que no se ajustaban a las normas sociales impuestas por la escuela y la familia. Su trascendencia histórica radica en su enfoque educativo pionero, que enfatizó la participación activa de los adolescentes en una época en que la represión era el método predominante para lograr la sumisión y el servilismo en la integración social.

La institución en cuestión es un internado que brindó un amplio espacio para la convivencia de personas de diferentes procedencias. Fomentó diversas estrategias de humanización y promovió el crecimiento social y educativo de su estudiantado. En primer lugar, se estableció en medio de una cultura institucional tradicional que muchas veces recurrió a prácticas represivas y de violencia física contra niños, niñas y adolescentes. En segundo lugar, el clima político del país previo al inicio de la dictadura cívico-militar presentaba un complejo telón de fondo para iniciativas de

gestión y liderazgo comunitario, como la encabezada por Clausen. En 1976, la escuela Martirené también fue objeto de la intervención militar. Se expulsó a los responsables y se eliminó la propuesta pedagógica de la escuela.

ii) Contexto histórico

-Condiciones jurídicas de Uruguay en el periodo 1969 y 1976 respecto a la educación

El golpe de estado se produjo el 27 de junio de 1973 dando comienzo a lo que se denomina dictadura cívico-militar. Durante ese período se originaron importantes cambios en el ámbito de la educación. Las condiciones jurídicas en materia de educación en Uruguay durante este tiempo fueron marcadas por la implementación de políticas autoritarias y represivas de corte neoliberal que buscaban imponer un modelo educativo más controlado y restringido.

La década de 1970 representó un punto de inflexión en la configuración del sistema educativo uruguayo. En 1970, el gobierno de Jorge Pacheco Areco intervino la Universidad del Trabajo (UTU) y el Consejo de Enseñanza Secundaria (CES), los cuales pasaron a depender del Ministerio de Educación y Cultura (Pérez, 2020).

Según señala López (2018), esto respondió a una visión política que buscaba mayor control estatal sobre la educación, en el contexto autoritario de la época. La intervención recortó la autonomía de UTU y CES, subordinándolos al Poder Ejecutivo (López, 2018).

En 1973, unos meses antes del golpe de Estado se creó el Consejo Nacional de Educación (CONAE) el CONAE unificó la conducción de primaria, secundaria y UTU, y transfirió la formación docente a la órbita del nuevo organismo.

Esta reforma educativa concentró el poder de decisión y eliminó los ámbitos de participación que existían previamente, imponiendo un control verticalista sobre todo el sistema (Varela, 2021). Así, la intervención de 1970 y la Ley 14.101 sentaron las bases de un modelo educativo centralizado y aislado de la sociedad civil. Es importante recordar que la Universidad de la República fue intervenida por el gobierno,

durante los doce años que duró la dictadura. En definitiva, estos cambios institucionales alteraron sustancialmente la organización educativa uruguaya, subordinándola a la lógica autoritaria del régimen imperante en esa coyuntura histórica.

En este marco particular, el surgimiento de la dictadura se manifestó como una progresión secuencial de decadencia democrática interna y evolución paulatina entre los años 1967 y 1973. Fico (2008) ha denominado acertadamente a este proceso como la "autotransformación del Estado de Derecho en un estado policial" (p. 12). Esta evolución se caracteriza por el presidente constitucional que asume el papel de dictador, lo que marca un cambio significativo en la gobernanza y la estructura social. A partir del año 1968 comienza un período de fuerte tono autoritario que finaliza con el golpe de estado en 1973. Hay mártires estudiantiles asesinados en este período.

Durante todo el período de la dictadura, la Cancillería uruguaya quedó relegada a un papel secundario, debido a la disolución del Parlamento y la suspensión de los partidos políticos. Como resultado, se eliminó el debate abierto sobre política internacional. A pesar de esto, los funcionarios del servicio exterior pudieron mantener posiciones rutinarias y administrar de manera efectiva los lazos bilaterales de acuerdo con los acuerdos establecidos antes de 1973. Sus interacciones con los líderes militares y civiles estaban delimitadas por las pautas que requerían que rechazaran rotundamente cualquier queja o solicitud de investigación dirigida contra el régimen. Además, los militares ejercieron su poder de veto contra cualquier acción que pudiera ser percibida como de carácter "progresista" o "internacionalista" (Pérez Antón, 2011).

Además, se produjo la persecución, asesinato y desaparición de estudiantes, profesores y trabajadores de la educación que no estuvieran de acuerdo con las políticas impuestas por la dictadura. Estas medidas fueron parte de una estrategia general del régimen para controlar la educación y silenciar cualquier forma de disidencia. En 1985 se da fin a la dictadura cívico-militar.

-Condiciones económicas de Uruguay en el periodo 1969 y 1976

El período que va desde 1969 a 1976 estuvo marcado por una profunda crisis económica en Uruguay, en el contexto de las dictaduras cívico-militares en el Cono Sur. Según datos de Pérez (2020), "la economía uruguaya experimentó una

contracción del PBI per cápita del 25% entre 1971 y 1983, en comparación al período anterior de 1950 a 1970" (p.79).

Entre los factores que explican este deterioro, López (2018) señala: la caída de los precios de exportación, la fuga de capitales, el endeudamiento externo, la inflación galopante y el estancamiento productivo (p.69). El modelo de industrialización por sustitución de importaciones entró en crisis, sin que se sentaran bases para una reestructuración productiva.

El gobierno de facto aplicó inicialmente un shock ortodoxo, con devaluación, ajuste fiscal y contracción del gasto. Pero según García (2020), estas medidas profundizaron la recesión sin controlar la inflación, lo que terminó en una "estanflación" que deterioró el salario real y el empleo (p.44). De acuerdo con el análisis de política exterior de Pérez Antón (2011):

Se establece que durante la dictadura cívico-militar, Uruguay forjó una relación internacional defensiva, estandarizada e independiente. Así, se afirma que la política exterior de la dictadura cívico-militar uruguaya, a diferencia de Argentina, Chile y Brasil, ejemplificó una persistente adhesión a sus principios establecidos. (p. 43)

La construcción y el agro fueron los sectores más afectados, mientras que la industria mantuvo cierto dinamismo, pero sin generar un cambio estructural (Varela, 2019, p.61). Así, entre 1969 y 1976 Uruguay sufrió una crisis integral, que combinó estancamiento con alta inflación y caída del bienestar de la población.

-Condiciones sociales de Uruguay en el periodo 1969 y 1976

Las políticas sociales en este período estuvieron marcadas por la violación de los derechos humanos, la represión, persecución política, la tortura y desaparición forzosa de ciudadanos, la censura a los medios de comunicación, así como la marginación y exclusión social. Entre las principales políticas sociales implementadas durante este periodo, se encuentran:

- Eliminación de políticas sociales y de bienestar hacia la sociedad, especialmente en ámbitos como la educación, la salud, la vivienda y el trabajo.
- Represión y persecución de los movimientos sociales y políticos disidentes con el régimen, con el secuestro, tortura y asesinato de miles de personas.

-Marginación y exclusión social de personas consideradas "indeseables" o "peligrosas" para el gobierno, como los "pobres", los descendientes de afrodescendientes, los discapacitados, los homosexuales y la población rural.

-Censura a los medios de comunicación, restringiendo la libertad de expresión y la libertad de prensa.

-Promoción de una cultura del miedo y la obediencia, promoviendo valores como la disciplina y el control social.

Según estimaciones, el Estado tiene responsabilidad directa por el asesinato de ciento dieciséis personas entre los años 1973 y 1985. Cabe destacar que el periodo comprendido entre 1974 y 1977 fue el de mayor número de víctimas. En cuanto al tema de las personas desaparecidas, se desconoce el paradero de aproximadamente doscientas personas. Es importante reconocer que estas desapariciones no se limitan al territorio uruguayo. De hecho, la mayoría de estos casos han sido reportados en Argentina. Además, ha habido casos de desapariciones forzadas de ciudadanos uruguayos más allá de las fronteras nacionales, específicamente en Chile, Bolivia y Colombia. (Rico, 2008).

Este periodo se caracterizó por la implementación de políticas sociales autoritarias, represivas y excluyentes, que generaron un profundo impacto negativo en la sociedad. En 1985 se dio fin de la dictadura cívico-militar.

-Condiciones culturales de Uruguay en el periodo 1969 y 1976

Las políticas culturales en este período estuvieron marcadas por la censura y la represión hacia el arte y la cultura considerados "subversivos" o "destructivos" para el régimen. Entre las principales políticas culturales implementadas durante este período se encuentran:

-Censura a los medios de comunicación, restringiendo la libertad de expresión y la libertad de prensa, así como la creación de centros de detención y tortura para artistas y escritores disidentes.

-Marginación y exclusión de obras y manifestaciones culturales y artísticas consideradas "peligrosas" para el gobierno.

-Limitación de actividades culturales, especialmente aquellas que podían ser vistas como subversivas, criminales o asociadas con la "subversión".

-Promoción de una cultura del miedo y la obediencia, promoviendo valores de disciplina, autoridad y control social.

El marco integral y metódico de vigilancia y regulación de la sociedad uruguaya trasciende los límites territoriales y genera un auténtico "clima de aprensión". Ilustrativo de esto es el "Certificado de fe democrática", que clasifica a las personas en una de tres categorías (A, B o C) según su nivel de riesgo percibido, esencial para participar en cualquier acción administrativa. En particular, los designados como Grado C pueden incluso ser detenidos por las fuerzas del orden sin demora. (Rico, 2008).

El periodo de 1969-1976 en Uruguay estuvo marcado por la represión a cualquier expresión creativa o artística que no estuviera alineada con los intereses y valores del régimen militar. Esta política represiva tuvo un impacto negativo en la cultura y las artes en Uruguay, generando un clima de censura y control social que afectó gravemente la creatividad y libertad artística.

iii) Marco institucional

Considerando los objetivos de la presente monografía, el marco institucional se basa en El Consejo del Niño del Uruguay, fue creado en 1934 Ley 9.342, dicha entidad es quién se encarga de todo lo relativo a la vida plena de niños y adolescentes del Uruguay donde se consideran sujetos de derechos. En 2005 cambia la legislación sobre la infancia y el INAME pasa a llamarse Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) comienza a estar vinculada al Poder Ejecutivo por medio del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) dicho ministerio fue creado en dicho año. (INAU,s.f.)

En el marco de las políticas de protección social y recién a fines de la década de los 80 y sustenta en la idea de que los niños y jóvenes son sujetos activos y partícipes en la construcción de su propia vida y en la toma de decisiones que les afectan directa o indirectamente. Desde la perspectiva de la pedagogía social, la educación y el aprendizaje no deben limitarse solo al ámbito escolar, sino que se extiende a todos los ámbitos de la vida, con el objetivo de fomentar la participación y la toma de decisiones autónomas, informadas y comprometidas.

iv) Desarrollo de la experiencia

La Escuela Profesional Dr. José Martirené, antes de contar con el proyecto Clausen desarrollado de 1969 a 1976, estaba definida por prácticas de vigilancia, control y represión que cercenaban posibilidades de crecimiento integral y creaban dependencias negativas. Con la puesta en marcha de las prácticas educativas de este proyecto, se generó en palabras de Silva y Pastore (2012, p. 81) "... la construcción en un tiempo, de una trama de situaciones desde las particularidades de los sujetos, que permiten el desarrollo de sus habilidades."

Inicialmente, la institución se estableció como un internado destinado a adolescentes considerados "abandonados y delincuentes". Sin embargo, su enfoque pedagógico se inclinaba más hacia la represión que hacia la educación Clausen, al describir su primera experiencia en ese lugar, relató: "(...) lo que nos encontramos allí fue un sistema carcelario, con uniformes grises y filas ordenadas. Los guardianes impartían órdenes autoritarias, cerrando los pabellones con candado (...)" (Clausen citado en Silva y Pastore, 2013 p.12).

Se establece contacto con las problemáticas urgentes presentes, las cuales implican condiciones de represión y falta de estímulos y alternativas dentro del espacio. Estas problemáticas se manifiestan a través de la explosión violenta de la sexualidad, la agresión y la búsqueda de comprensión que no encuentra satisfacción. En cuanto a la postura de la autoridad de la escuela, Clausen (1995) señala que la dirección funcionaba únicamente como un organismo de control y disciplina, sin mantener ningún tipo de diálogo con los jóvenes, salvo para imponer castigos o sanciones.

Ante este primer encuentro con la institución y la impresión de que había mucho por hacer, el futuro director propone la formación de un grupo de trabajo compuesto por personas de su confianza. Con un enfoque interdisciplinario, pretende establecer un panorama lo más amplio posible, integrando la perspectiva de varios miembros de un equipo técnico.

Hacia fines de la década de 1960, la anteriormente Escuela Profesional Dr. José Martirené del Consejo del Niño ubicado en el departamento de San José, sufrió un cambio de paradigma. Fue aquí donde Leonardo Clausen, junto con su esposa

Cristina Mega y un puñado de sus compañeros se inspiraron en experiencias anteriores para concebir un modelo novedoso de convivencia para una cohorte de más de ciento cincuenta jóvenes.

En 1969, Clausen asumió el cargo de Director y se trasladó al establecimiento junto con su familia, con el objetivo de reformular la propuesta educativa que se venía llevando a cabo en la antigua escuela. En ese momento, la institución albergaba a aproximadamente 90 adolescentes varones de unos 10 a 20 años. La situación de los jóvenes transmitía una sensación de estar "devastados, desanimados y prisioneros de las prácticas represivas institucionales" (Silva y Pastore, 2013, p.10). El proyecto de Clausen se planteaba en una dirección completamente diferente a la que se venía desarrollando hasta entonces, con la perspectiva de estimular el potencial y la capacidad de autogestión, producción y organización de los jóvenes.

El establecimiento, a todos los efectos, se encontraba en estado de insolvencia, y los jóvenes estaban acosados por sentimientos de desesperanza, habiendo sido sometidos a prácticas institucionales opresivas. Sin inmutarse, Clausen y sus compañeros reconocieron el potencial latente de los jóvenes y encabezaron una iniciativa que les otorgó un papel central y restauraron su experiencia, sirviendo como la fuerza impulsora detrás de la organización y el desarrollo comunal. El establecimiento del autogobierno, la productividad, la organización, la autoridad, la justicia, la disciplina y la gobernabilidad, por mencionar algunos,

La escuela funcionaba bajo un sistema estructurado supervisado por la Asamblea, que contaba con un aproximado de no más de ciento cincuenta adolescentes, cada asunto se resolvía mediante la presentación de tres mociones, seguidas de un debate y una votación. Sin embargo, la Asamblea solo abordó los asuntos más urgentes en la escuela, ya que se había establecido un mecanismo integral para tratar conflictos de todo tipo. Esta organización compleja estaba profundamente arraigada en la vida cotidiana, manifestándose en un formato micro social que proporcionaba un marco para abordar los conflictos que surgían de la convivencia masiva.

Muchos problemas se resolvieron dentro de pandillas individuales, aunque los asuntos más complejos o polémicos se remitieron a la Asamblea para su resolución. Como tal, cinco pandillas, que constaban de aproximadamente treinta y seis

adolescentes en total, operaban simultáneamente, y cada pandilla se dividía en tres sectores de doce o catorce miembros y estaba dirigida por un jefe superior.

Cada pandilla tenía un "jefe máximo" que ejercía el liderazgo sobre el conjunto. Debajo de él se encontraban los "jefes de sector", responsables de comandar a los integrantes de cada área o calle que conformaba el territorio de la pandilla. (Pastore y Silva, 2016, p.73)

Un aspecto distintivo, señala Clausen (2016), era que "las decisiones importantes se adoptaban de forma asamblearia, existiendo asambleas de pandilla a nivel general, y asambleas de sector en cada territorio bajo la conducción de su jefe" (p.74). Estas instancias colectivas de discusión otorgaban una impronta democrática a la organización interna de las pandillas, dentro de una estructura jerárquica relativamente fija. Permitían involucrar a todos los miembros en definiciones sobre las actividades y accionar del grupo en la comunidad (Pastore y Silva, 2016, p.77).

En relación a los primeros momentos, Clausen (2016) narra la experiencia de sentirse observado por los jóvenes y de generar inseguridad debido al cambio que su presencia implicaba. Por esta razón, adoptó una postura de observar en silencio, recorrer la escuela y compartir mate, hasta que un día lo invitan a participar en un partido de fútbol. Él se descalza, soporta los golpes y se mantiene firme, "(...) todos vieron que yo daba y ellos daban, y ellos no hablaban y yo tampoco hablaba" (Clausen citado en Pastore y Silva, 2016, p.60).

La escuela se encuentra en una zona rural, lo que dificultaba el acceso de inspectores y profesionales especializados en las áreas necesarias. El equipo de la institución carecía de formación técnica, lo que resultó en que la propuesta educativa se limitara principalmente a "mantenerlos entretenidos". Contaban con un total de 64 empleados, incluyendo maestros-talleristas, cocineros y personal de servicio. La dirección del establecimiento no fomentaba el diálogo ni brindaba apoyo emocional, sino que se centraba principalmente en imponer reglas y aplicar castigos.

En relación a la dinámica de roles en la Escuela Profesional Dr. José Martirené, Clausen (1995) plantea que, con la transformación de los espacios, como convertir el comedor en un lugar de reunión y realizar trabajos de pintura y arreglo en las habitaciones. Los roles se van asignando y asumiendo en la práctica. Había líderes, líderes máximos, un jurado encargado de resolver conflictos. También había

responsables designados para cada una de las actividades que se llevaban a cabo en la escuela.

Según Pichón Riviére (1987), la forma en que los roles son asumidos permite hacer un pronóstico sobre el desarrollo de la dinámica familiar, ya que, a través de estas dinámicas de asunción y delegación de roles, se producen procesos que permiten comprender la realidad, lo cual es una tarea fundamental para el grupo. El funcionario comenzó a sentirse cada vez más acorralado en sus responsabilidades.

Nosotros, por nuestra parte, empezamos a reubicarlos en roles secundarios en relación con los jóvenes: en la portería, en labores de mantenimiento o en cualquier tarea que no estuviera directamente relacionada con los muchachos, en la medida de lo posible (Pastore y Silva, 1995, p.81).

En este sentido, se puede percibir el funcionamiento de la escuela como un grupo operativo, en el cual existe una buena comunicación y eficacia en el objetivo de convivir de manera plena, cooperativa y responsable. Pichón Riviére (1987) afirma:

En un grupo sano, verdaderamente operativo, cada individuo conoce y desempeña su rol específico, de acuerdo con las leyes de complementariedad. Es un grupo abierto a la comunicación, en pleno proceso de aprendizaje social y en una relación dialéctica con su entorno (p.72).

Se consideran las diferencias entre las intervenciones en relación con las posibilidades y herramientas de acción disponibles en cada caso. Estas diferencias se observan tanto en los enfoques utilizados durante la etapa de familiarización como en las etapas posteriores, según el modelo propuesto por Montero (2006). En la tarea desarrollada en la Escuela Martirené, se cuenta con una base de conocimiento técnico que es el resultado del trabajo interdisciplinario y la formación de quienes forman parte de la práctica. Se parte de las nociones pedagógicas presentes en la obra de Makarenko, que enfatiza la importancia del aspecto colectivo en el proceso educativo, la organización en "pandillas", la educación adaptada a las necesidades individuales de cada sujeto y comprometida con la comunidad a la que pertenecen, la producción como motivación para el aprendizaje a través de la práctica, y la autogestión como ideal de trabajo en grupo.

Estas prácticas sociales educativas mantuvieron en su seno la intención permanente de educar, función que pudo desarrollarse desde la incertidumbre hacia la construcción

de ciudadanos formados, pensantes y críticos; características que constituyen el objetivo de una educación democrática, resultado de una educación concebida, en palabras de Moyano (2009) “como un acto creador complejo” (p. 11).

Como eje transversal que atraviesa todas las actividades de estas prácticas educativas se encontró el sustento emocional, elemento amalgamador de todas las actividades y necesario catalizador del acto educativo, ya que hace partícipe la dimensión de las particularidades subjetivas, es decir, desde donde se crean los vínculos afectivos que acondicionan la experiencia de las prácticas educativas.

Al respecto, estas experiencias generan relaciones educativas que tienen como guión “el estar – encontrarse – sentirse” lo que les permite oportunidades de construir sentidos, explorando desde sí mismos hacia el entorno y viceversa, proceso imprescindible en la configuración de identidades (Lahore, Pastore y Pereyra, 2009). Se observa entonces una sinergia que crea el proceso de tomar en cuenta al otro y desde él mirarse a sí mismo en una reafirmación y reinención de ambos. Tal como es explicado por Lahore, Pastore y Pereyra (2009) “Los seres humanos, somos seres en situación. De cada situación, de cada historia de situaciones, deviene una humanidad específica. Toda singularidad reclama necesariamente alteridades que le permitan al sujeto reconocerse y establecer sus límites y potencialidades”. (p. 128). Estas vivencias, con una subyacente orquestación de factores que involucran diseño, organización e implementación, constituyen en cada caso un acto educativo que ofrece oportunidades de descubrimiento y potencia el interés por la búsqueda de significados y saberes.

Considerando que uno de los objetivos de Clausen es fomentar un modelo la autogestión dentro de la escuela, se plantea analizar cómo se impulsa este enfoque. En sus comienzos, la institución operaba con un sistema de organización vertical, con un director y profesores encargados de mantener el orden y la disciplina. El modelo de Clausen difiere significativamente de este enfoque, pero la transición de uno a otro debía realizarse de manera gradual y cautelosa para que fuera efectiva. Entonces:

Una clase en la que se implementa la autogestión no puede ser abandonada repentinamente y sin precauciones (...). Es necesario proporcionarle información sobre la naturaleza del método que se desea utilizar y las razones por las que se elige este enfoque (Lapassade, 1986, p.24).

El nuevo sistema de la escuela comenzó a gestarse de forma colectiva, a través de espacios de discusión e intercambio. Se organizaron asambleas en las que todos los involucrados participaban, dispuestos en círculo para representar la horizontalidad. En estas asambleas se tomaron decisiones relevantes para promover cambios destinados a mejorar la experiencia educativa en Martirené.

Lo que se generó en ese ambiente fue el resultado de la gestión grupal, ya que se crearon condiciones propicias para que las fuerzas instituyentes de los jóvenes ganaran protagonismo, permitiendo así la creación y la innovación. Este protagonismo tuvo un gran impacto en el colectivo, generando movimientos y transformaciones que tuvieron implicancias en la relación de los individuos consigo mismos, con los demás y con su entorno.

(...) el jefe máximo convocaba a una asamblea general de pandillas una vez por semana. Los jóvenes iban muy contentos a estas reuniones exclusivas. (...) El jefe máximo tenía asamblea de pandilla todos los lunes, donde se discutía en profundidad todo lo que la pandilla vivía, tanto lo bueno como lo malo. El orgullo grupal comenzó a florecer (Clausen citado en Pastore y Silva, 2013, p.15).

Antes de la llegada de Clausen, el ambiente en la escuela estaba marcado por una gran violencia. Los adultos responsables eran autoritarios, agresivos, perversos, intransigentes e insensibles ante los problemas de los adolescentes. Esta violencia se institucionalizó y se reprodujo en las relaciones entre los jóvenes a través de peleas, abuso, maltrato, entre otros, los cuales se redujeron a medida que se empezó a valorar lo colectivo como parte de la identidad de la escuela.

El cambio implicó que los jóvenes comenzaran a asumir responsabilidades en los espacios que antes estaban ocupados por los vigilantes, desplazando a estas figuras fuera de la institución. Clausen relata un acto simbólico en el que, a raíz de los relatos sobre los maltratos sufridos por los vigilantes, decide traer martillos y entregarlos a los jóvenes para que destruyan los bancos en los que solían ser castigados. Este acto permitió canalizar la violencia recibida, resignificar los espacios y demostrar que es posible destruir para construir cosas nuevas. Este ejemplo refleja el modelo de autogestión restringida, en el cual la acción del educador surge de la escucha activa de los educandos, pero la propuesta se basa en la reflexión conjunta sobre las inquietudes de estos últimos.

Al respecto Camors (2009) revela en esta trilogía de actores – relaciones – acciones, el papel del educador insertado en la vida cotidiana como constructor permanente, exaltando la potencialidad educativa de las relaciones humanas y los vínculos socio afectivo. Es la continuidad en la cotidianidad la que ofrece oportunidades de expresión, y con ellas las respuestas del porqué de los actores, es el estar en la cotidianidad que se genera este accionar educativo. Así, de la consecuencia práctica de poder expresarse nace el reconocimiento del sentir de los jóvenes como sujetos con derecho a que su sentir sea tomado en cuenta como parte configurador de un sistema, una comunidad de la que es partícipe.

La participación como forma de relacionarse, generada desde la creación de estos vínculos educativos, son los cimientos de acciones con un sentido de responsabilidad colectivo e individual, la toma de conciencia de que las acciones de cada sujeto son importantes y repercuten en todos los demás como parte estructural, funcional y activa de una comunidad. Vivencias en y para la experiencia del otro. (Lahore, Pastore y Pereyra, 2009). Según Levinas (1993)

Uno es para el otro, lo que el otro es para uno, no hay lugar excepcional para el sujeto. Se conoce al otro por empatía, como a un otro – yo mismo-, su alter ego. Pero más allá del alter ego es aquello que yo no soy, en razón a su alteridad misma. Así, mientras que lo existente se realiza en –lo subjetivo- y en –la conciencia-, la alteridad se realiza en el ser” y en el no ser. (p. 126).

En esta experiencia educativa la alteridad muestra como esencia el valor de lo humano, al esperar, escuchar, entender y encontrar al otro. Este punto de partida ofrece la oportunidad al sujeto de dejar de ser ajeno a su entorno, un extraño, para decidir ser parte activa de él. La oportunidad de no escapar de los otros, ni de sí mismo. Esta experiencia ofrece la posibilidad al sujeto de encontrarse consigo mismo, esclarecer sentidos, configurar identidades, preparándolo para ese accionar social, la construcción de un ciudadano formado, consciente de sus derechos y deberes con responsabilidades para consigo mismo y los demás. Por ello Lahore, Pastore y Pereyra (2009) comentan que: “... la participación como ejercicio de actoría social y construcción identitaria” (p. 129). Es en las oportunidades y posibilidades donde se expresa la definición del otro desde el poder del ser y no ser.

Larrosa (2006), muestra como “... la experiencia implica una condición de alteridad, una relación con algo que no soy yo”. “...una condición reflexiva y transformadora que

implica no ser el mismo que se era.” “...ligado a la maduración de un individuo particular” (p. 126). Y a su vez implica un conocimiento “...particular, subjetivo, relativo, personal” (p. 98).

La experiencia vivencial comprende lo colectivo y lo individual, desde donde se construye una identidad singular y social, permite el desarrollo de mecanismos que estructuran y enriquecen el funcionamiento de la comunidad. La reinención de un nuevo ser socialmente adaptado, un ciudadano útil, responsable y participativo, con valores de familia y sociedad, más allá de las inherencias laborales, tal como es expresado en las entrevistas publicadas de Pastore y Silva (2016) y las referencias de Castro, Zabala, Naya, y González (2008).

v) Análisis de la experiencia

La faceta organizativa y de gobernanza del constructo experiencial de Martirené es un factor de profunda influencia que engendra subjetividades proactivas y dinámicas, inclinadas a asumir responsabilidades individuales y colectivas y a tomar decisiones informadas sobre sus vidas. A cada adolescente involucrado en la experiencia se le asignó un rol específico y se le encomendó una tarea o función común. Ya fuera el individuo responsable de administrar la pasta de dientes en la puerta del baño, o los líderes de las pandillas y los miembros del jurado, a cada participante se le asignó un lugar, una tarea y una función distintos para cumplir dentro de la organización. Este vínculo educativo de pertenencia interdependiente e implicado favorece una pedagogía contemporánea de gran eficacia.

Las estructuras organizativas y participativas de Martirené desafían las configuraciones imperantes que apoyan la participación activa de los jóvenes en el marco educativo existente. A pesar del reconocimiento del derecho fundamental a participar en la educación por la Ley General de Educación y el establecimiento de instituciones relevantes, como los consejos de participación, la implementación de estas medidas dentro del sistema educativo sigue siendo un desafío persistente después de muchos años.

El derecho a la participación en las actividades educativas, autogestión, educación en valores, son los pilares sobre los que descansan estas experiencias. Una visión

sociopedagógica que construye lo cotidiano con intencionalidad y racionalidad educativa. Al organizar la vida cotidiana se estructura un camino, donde se analizan el conjunto de experiencias que promueven aprendizajes recreados en la convivencia, sin embargo, su recorrido depende del ritmo de los estudiantes. (Castro, Zabala, Naya, y González, 2008; Pastore y Silva, 2016).

La organización de una comunidad es en sí mismo un hecho político y democrático. En este proyecto liderado por Clausen, cada grupo o “pandilla” se divide en sectores, cuentan con una estructura jerárquica, cada sector tiene un jefe, también cada pandilla y finalmente un jefe máximo, en cada caso se necesitan ciertos requisitos para tener esta función y ser elegidos por voto secreto por sus mismos compañeros, también podían ser cuestionados, sancionados y hasta cesados en la función de jefatura.

En un acto de responsabilidad colectiva se realizan las elecciones en la comunidad, se asignan pautas para enseñar sobre el proceso, los candidatos se eligen según sus cualidades y habilidades técnicas debe haber cumplido dos años mínimos como jefe de sector. Estos jefes mantienen reuniones en lo que se denominó Asamblea General para la discusión de situaciones y necesidades. Los criterios que subyacen al desarrollo de las asambleas poseen un sustento educativo en todos sus aspectos, el proceso de la toma de decisiones, la capacidad de fundamentar las decisiones y las formas de participación. Un conjunto de actividades que desarrollan el sentido de pertenencia, autoestima, amor por sí mismo y por el otro. (Castro, Zabala, Naya, y González, 2008; Clausen y Mega, 2016).

De la Torre (1995) lo explica, cuando refiere que: “Los sentidos de pertenencia y de referencia que tengan los individuos y grupos sociales en sus distintas interacciones resultan fundamentales en la configuración de la identidad y, por tanto, en el proceso de aprendizaje cultural y social compartido” (p. 47), y define el término identidad como:

Aquello que los individuos asumen como lo que los identifica y les pertenece, ello implica la posibilidad de estos sujetos, durante el proceso de aprendizaje y socialización, de concientizar su yo al tiempo que lo hacen respecto de su grupo. (p. 47).

Así, el sujeto reconoce la posibilidad de elegir el cambio que implica reflexionar sobre su propia vida (Freire, 1994). En este reflexionar – accionar todas las partes

interesadas organizan las esferas del proceso socioeducativo, y es en esta asunción de responsabilidades donde la autogestión se hace presente, emergiendo directamente de la vida cotidiana.

La UNESCO (1981) destaca la importancia de la autogestión por permitir la adquisición de autonomía, con lo cual un grupo determina sus objetivos, su modo de relación, trabajo y decisión, lo que a su vez le confiere el derecho a la diferencia. En la experiencia de la Escuela Profesional Dr. José Martirené, la autogestión era una consigna habilitante a la participación de los estudiantes y a la búsqueda de su autonomía. Algunos aspectos eran decididos por los funcionarios y en otros casos se fomentaba la negociación con los estudiantes.

Las asambleas son espacios de encuentro, escucha, conversación e intercambio con el fin de reconocer a cada integrante, conocer sus ideas, preocupaciones, preguntas, intereses y puntos de vista, plantear soluciones y establecer acuerdos, un espacio que facilita la resolución de conflictos, un momento privilegiado de libre expresión (Freinet,1976). La asamblea como acto educativo fomenta el libre pensamiento, fluidez de las relaciones sociales y una sana autoestima. Y como acto político, la negociación, el debate, anticipación, estrategia, el respeto por las opiniones del otro, la capacidad de generar un discurso propio, la votación como acto democrático de decisión.

CONCLUSIONES

El formato, abanderado por Clausen, enfatiza el derecho a la participación en los centros educativos y ha ganado un importante protagonismo en el panorama pedagógico uruguayo. Se otorga una importancia central a la función institucional de gobierno y los roles de los actores dentro de la organización, una consideración particularmente pertinente en tiempos en que la coerción y la represión están resurgiendo como formas de salvaguarda de la adolescencia.

En Martirené, la convivencia de niños, niñas y adolescentes, incluidos aquellos que hayan tenido roces con la ley, era competencia del sistema de protección. Sorprendentemente, esto no ha planteado un problema para la escuela. Más bien, la escuela operaba sobre el principio de que todos los estudiantes son iguales al ingresar e integrarse a la comunidad con una responsabilidad compartida que cumplir. A través de un marco de hospitalidad, la vida cotidiana toma protagonismo, con el diálogo como medio principal para abordar y resolver conflictos como herramienta para el aprendizaje permanente. Este enfoque no solo se aplica al ámbito institucional, sino que también buscó crear contextos donde las personas puedan convertirse en agentes activos de cambio, reconociendo el potencial de los demás como sujetos de derechos y capaces de aprender.

En el caso de la práctica de Clausen en la Escuela Profesional Dr. José Martirené, se puede comparar la forma en que él se acerca a la institución y a sus miembros con el modelo de familiarización propuesto por Montero (2006). Queda claro que hubo un momento en el que Clausen se sensibilizó con respecto a la situación en la que iba a intervenir. Esto se logró a través de la observación y recopilación de datos sobre la historia del lugar y la institución, la metodología utilizada, la relación con el personal y los referentes, así como las problemáticas que enfrentaban los jóvenes que vivían allí.

La Escuela Martirené experimentó una transformación significativa, pasando de ser un lugar de institucionalización, aislamiento, protección y sumisión frente a la autoridad, a convertirse en un espacio de placer, cooperación y relaciones horizontales. La autogestión en la vida diaria permitió disfrutar de la convivencia comunitaria, a través del compromiso compartido de asumir responsabilidades con cariño hacia los demás y el entorno. Además, se llevaron a cabo una variedad de actividades, como eventos anuales, competencias deportivas, campamentos, cenas

de fin de año, historias bajo las estrellas y música para dormir. Estos rituales sustentaban la vida cotidiana y generaban un sentido de pertenencia.

En el modelo propuesto por Clausen, se observa que el desempeño del rol de educador se lleva a cabo de manera flexible, mediante la práctica de una escucha activa. Clausen utiliza su propio cuerpo como herramienta para facilitar las demandas de los jóvenes, quienes toman la iniciativa en el proceso. Él valora la importancia de los espacios de reunión e intercambio, así como la apropiación de roles para lograr un funcionamiento participativo y de autogestión por parte de los adolescentes. Además, destaca la transformación de la cotidianidad en una fuente de placer. Estos aspectos determinaron que la vida en la institución potenciara el sentimiento de bienestar de los jóvenes en relación a sí mismos, su entorno y la comunidad en general.

La viabilidad de lo anterior radica en la importancia que Clausen otorga al contexto socio histórico de la comunidad en la que se inserta. El conocimiento de los jóvenes surge de una práctica educativa transformadora y solidaria, que promueve la formación de ciudadanos responsables con su entorno y con un espíritu democrático. Es por eso que resulta fundamental fomentar dispositivos como las asambleas y las pandillas, ya que fomentan el intercambio desde la diversidad para encontrar soluciones a las problemáticas existentes. Estos dispositivos permiten la participación de todos los involucrados en aras del bien común, así como la apropiación de las condiciones en las que se desenvuelve la vida cotidiana.

En relación a lo mencionado anteriormente, se considera que el enfoque pedagógico de Martirené otorgó una importancia y estímulo especial al interjuego de habilitar y asumir roles dentro de la institución. Estos roles eran dinámicos y se ajustaban a las necesidades y preferencias de los estudiantes. El sentimiento de pertenencia facilitó la gestión organizada por los propios jóvenes, resultado de instancias de intercambio y discusión. Además, se produjo una resignificación de los espacios a través de la responsabilidad asumida por ellos en cuanto a su mantenimiento. Los estudiantes pintaron y arreglaron los dormitorios, construyeron muebles, abrieron la biblioteca que estaba cerrada bajo llave, y dos de los jóvenes se encargaron de gestionarla. También arreglaron el comedor y comenzaron a comer utilizando platos y cubiertos en lugar de otros utensilios.

La experiencia pedagógica de Martirené muestra un modelo en el que se otorga al sujeto un lugar destacado que le permite actuar como figura central. Este enfoque reconoce los derechos y deberes del sujeto y le ofrece el apoyo y la orientación necesarios a lo largo de su proceso de aprendizaje, permitiéndole avanzar a su propio ritmo e imbuirse de la esencia de su rol.

Se considera que el educador puede enriquecer la experiencia educativa al adoptar una postura en la que se vea a sí mismo como un instrumento y no como un fin en relación al educando. Cuando esto sucede, se permite un aprendizaje multidireccional, donde el otro puede desplegar sus intereses y conocimientos en relación a la tarea, y se integran aspectos del entorno socio-cultural al que pertenece. En este sentido, el educador actúa como un estímulo y una herramienta para que el sujeto pueda desarrollar su deseo de conocimiento y alcanzar su máximo potencial.

Además, se considera de gran relevancia adoptar un enfoque ecológico en la educación, ya que el aprendizaje debe tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla, sus condiciones y problemáticas. Esto podría configurar el enfoque ideal para promover una pedagogía que contribuya a la formación de individuos críticos, autónomos, responsables y libres, cuyo impacto sea el establecimiento de formas sustentables, comprometidas y solidarias de habitar el mundo.

El panorama actual de la educación social requiere de un marco político que priorice la defensa de la igualdad. Es derecho inherente de todo niño, niña y adolescente el ejercicio pleno de sus derechos y transitar por diversos espacios sociales, culturales e intelectuales. Dichos derechos incluyen el acceso al patrimonio cultural común que fomenta un sentido de comunidad y pertenencia. Como resultado, la educación social es un medio vital de resistencia contra el determinismo, la represión y la deshumanización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. (2000). *Proyecto educativo*. Montevideo, Cenfores, Montevideo
- Camors J. (2009). Relaciones entre conceptos y las políticas: posibilidades. En: *MEC /ADESU. Encuentro regional de educación social, octubre 2008*. Asociación de Educadores Sociales del Uruguay: Montevideo
- Camors, J. (2014). *El educador social en el Uruguay*. Montevideo. Editorial:Grupo Magro (34)
- Caride, J. (2013) RESEÑA "El educador social en Uruguay: aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional" de Camors, J. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 2013, (22), 172-174. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135031394013>
- Castro, O., Zabala, A., Naya, G., y González M. (2008). 805- *Las Brujas Rescatando la experiencia pedagógica*. Montevideo
- Pastore, P. y Silva (2016). *Martirené Trazos y legados de una experiencia pedagógica (1969-1976)*. Colección Pedagogía social. Montevideo
- De La Torre, C. (1995). Conciencia de mismidad, identidad y cultura cubana. *Temas. La Habana*, 2.
- De Sousa, M. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Argentina: Lugar.
- DGEIP (2007). Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay. En: República Oriental Del Uruguay Administración Nacional De Educación Pública Consejo De Educación Primaria Documento Para La Discusión. Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos /normativa/programaescolar/ analisis_historico.pdf
- Fico, C; De Moraes Ferreira, M; Araujo, M; Viz Quadrat, S. (Org.). (2008.) *Ditadura e Democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Freinet, C. (1976). *Los planes de trabajo*. Barcelona: Laia
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Fromm, E.(1991). *La patología de la normalidad*. Barcelona: Paidós

- Font, S. (2021). Trabajo Social y Educación Popular: aportes a la dimensión socioeducativa profesional con sujetos colectivos. *Fronteras* 17 (2): 36-47.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra: Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H., y Shannon, P. (1997). *Cultural Studies and Education: Towards a performative practice*. Routledge.
- Grupo APA Uruguay (2019). *Estilo APA: guía con ejemplos y adaptaciones para Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. Recuperado de: [https://www.fder.edu.uy/sites/default/files/2021-05/estilo_apa_grupo_apa_uruguay_digital_2019_\(2\)~1.pdf](https://www.fder.edu.uy/sites/default/files/2021-05/estilo_apa_grupo_apa_uruguay_digital_2019_(2)~1.pdf)
- Husserl, E. (1982). *La idea de la Fenomenología*. España: Fondo de Cultura Económica.
- (Trabajo original publicado en 1950)
- I NAU, Recuperado de: <https://www.inau.gub.uy/institucional/historia>
- INEE. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo: INEE
- Lahore H., Pastore P., Pereira R. (2009). De viajes experiencias y sentidos. En: *MEC /ADESU. Encuentro regional de educación social, octubre 2008*. Asociación de Educadores Sociales del Uruguay: Montevideo
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de psicología*, 19, 87-112
- Larrosa J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: Larrosa J. y Skliar C. *Comp. Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Lapassade, G. (1986). *Autogestión pedagógica*. Barcelona: Gedisa.
- Ley General de Educación 18.437. Recuperado en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/>
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona, España: Paidós.
- López, M. (2020). El educador social en Uruguay: Perfil profesional y ámbitos de actuación. *Revista de Ciencias Sociales*, 35(48), pp. 75-89.
- Makarenko, A. (1981). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.

Pastore,P.y Silva,D. (2013). Experiencia pedagógica en Martirené: recuerdos para configurar una historia de la educación social en Uruguay. *Revista de Educación Social*, 17.

UNESCO. (1981). *La autogestión de los sistemas educativos*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134075>

Varela, L. (2019). La formación del educador social en Uruguay: Desafíos para la construcción de una identidad profesional. *Universitas*, 18(1), pp. 55-70.

ANEXOS

Preguntas de la entrevista de acuerdo a los indicadores espacio/actores

Entrevista 1) Director, Leonardo Clausen:

- 1) ¿Cómo fue ser educador en Marirené? ¿Cuál fue su rol?
- 2) ¿Cuando hablas de Martirené, dices que fue una aventura pedagógica, ¿Qué quieres decir?
- 3) ¿Cómo se conecta la educación y la autogestión?

Entrevista 2) Educador de Martirené, Jorge Camors

- 1) ¿Reconocían alguna diferencia entre instruir y educar?
- 2) ¿Cómo trabajaban la relación educación-ciudadanía?
- 3) ¿Qué contenidos se enseñaban? ¿Quiénes los elegían?

Entrevista 3) Educando de Martirené, Ricardo Diaz

- 1) ¿Qué aspectos de la experiencia Martirené has rescatado a lo largo de tu vida?
- 2) ¿En tu vida personal, consideras que el proyecto que orientaba la experiencia son realizables en la sociedad de hoy?

Entrevista 1)

Entrevistadora: Bueno Leonardo, te voy hacer las preguntas, voy hacerte tres preguntas, te voy diciendo la primera y tu me vas contestando, ta? Que es ser un educador para ti?

Cluasen: Bueno una persona, un poco especial, muchas cosas ya de joven tiene que ir su situación social y económica (risas) por desgracia. Esteeee y de todas maneras también se predispone la escala de valores, eee la entrega total día y noche porque uno llega a casa cansado y tiene que seguir meditando y pensando situación de la dinámica que ocurrió en el día, o está ocurriendo con el grupo. Esteee, entonces esa entrega, lo único es recibir sonrisas, abrazos y demás, como premio no?, que se da! y sirve y sirve para mucho... para mucho..

Entrevistadora: Bien... te hago la segunda... ¿Cuando hablas de Martirené, dices que fue una aventura pedagógica, ¿Qué quieres decir?

Clausen: Mmmm experiencia pedagógica es eeeee, la dinámica que incluye a la parte intelectual, y la entrega de parte de del docente no es cierto? Y autogestión es algo realmente, nuevo, En aquel entonces de Martirené no había absolutamente nada en el mundo, sobre todo, en autogestión. Mientras que hoy en día, los países nórdicos están descubriendo o descubrieron hace unos años, esteee, justamente el mismo enfoque que hicimos en Martirené. Así que tenemos cincuenta años de triunfo y de éxito con la doctora Arreta de haber presentado. Ella había visto algo en Alemania pero por algo vino...me quería conquistar y hablar, que lo logro! Y nosotros también logramos en Martirené la autogestión plena, total por el lado que se lo quiera ver, no es cierto? Ya sea cultural, estudio preparación, en fin. Una cantidad enorme de cosas que traen ese tipo de muchachos que viene un poco sufrido de la vida, no voy a entrar en pequeños y grandes detalles, este, pero que tiene n que ver realmente en conformar su nuevo súper yo que no lo tuvo, para nada inclusive, de parte de la familia o el padre el abuelo, bueno es así así que más o menos lo conduzcan a la vida no? Entonces generalmente lo interesante es que lo tienen que reconstruir o hacer por primera vez en función de sus compañeros. Y porque en función de sus compañeros? Porque del punto de vista de la dinámica de grupo y demás la parte terapéutica, está ahí...el gran secreto de la autogestión, la parte terapéutica, dada por pequeño mediano y gran grupo como la asamblea general que es el súper yo.

Entrevistadora: Bien, cuando te estaba hablando ahora de del educador, o lo que era para ti el educador cuál es su rol? Deeee, el rol del educador cual es?

Clausen: Si el rol del educador, en autogestión no interferir (risas) no entusiasmarse con opinar, en cualquier broma, reunión, dar consultar, no, es justamente lo opuesto. Es promover sin intervenir... alimentar sin sin intervenir .Aclarar y dar elementos eee..no se... elementos de experiencia de vida de repente y no técnica , pero sin promover una definición , o sea: alimentar , permanentemente alimentado con una sonrisa, con un abrazo, con una frase, o con sentarse en una cuneta, tomando mate con un personaje que esta con problemas , no es cierto? Comunitario sobre todo. Porque, es una gran comunidad, llegamos a tener doscientos y algo de muchachos en Marirené Cuchetas triples. Este, entonces con esa masa importante en una asamblea general en círculo como Pichon Riviere pide, y fue fantástico! La dinámica que se generó siempre. Mientras que acá en Uruguay ... todo el mundo se sienta como en el cine... entonces lo único que ve adelante , es la nuca del que tiene adelante .Entonces lo importante, hay una forma más de comunicarse con el ser humano es el rostro...la palabra. Y cuando se mira eso se pueden decir mucho más cosas, incluso, respetar.

Entrevistadora: El mirarse a los ojos no?

Clausen: El mirarse a los ojos, incluso respetar y compartir...

Entrevistadora: Perfecto. Eee cuando estábamos.. esteee, me estabas diciendo lo de autogestión , como se conecta , este... la educación y la autogestión, ahí?

Clausen: Fue un proceso muy lento que ellos fueran captando, primero como sacándose el traje de carcelario que tenían antes, cuando yo llegué. Y que entendieran que si yo no quería saber nada (risas) no? Entonces fueron lentamente, con pequeños ejemplos, ejemplos que se compartieron y cuchichearon entre ellos... esteee. Cuchicheaban al principio, y este loco a que viene diciendo? Que vamos hacer una reunión? Reunión de qué? Para que la reunión? Eran cosas así, desconcertados totales. Y esa dinámica, genero una elegía de investigación! Y de probarme a mí, entonces yo me cansé mucho en decir” ah no se!” Por ejemplo. Venían corriendo “a fíjese que tenemos tal problema , que no sé qué , no sé cuánto , no tenemos al vigilante , que nos controle , que no sé qué no sé cuánto , y el director?, y el director usted que dice ¿ ah no se!(risas).Cual es el tema? Hablando, hablando ah yo tampoco se de eso, yo no sé nada. Reunite con tu compañero, o si tuviste una pelea, discutiste,

sentáte a conversar, no a pelear. Si seguís peleando no vas a conseguir nada, si seguís conversando si.”Lentamente fuimos fomentando hasta que hubo un problema, que en el libro yo lo pongo como ejemplo, la violencia generalizada, en el ambiente que teníamos, carcelario, esteeeee, estaban las peleas de la tardecita después del partido de futbol, no? Y que los empelados timbeaban, quien iba a ganar la pelea. Era una cosa muy morbosa, muy fea, que la borré de entrada, con violencia también... intelectual.

Entrevistadora: Claro

Clausen: O dinámica... entonces , este, vi una pelea no dije nada, me miraba todo el mundo a ver que decía, y yo no decía nada , vi la segunda pelea y dije , bueno momentito antes de empezar la pelea, yo voy ahora como director a exigir ... que la pelea se hace hasta el final , y que nadie aplaude , salte, grite y apueste en este momento , sino no se hace pelea ninguna...”no nono que no sé cuánto” “bueno, muy bien”, entonces mi condición fue esa .Terminó esa pareja , abrazada, en el piso , tirada llena de tierra , la cara traspirada y demás, y llorando los dos y abrazándose. Entonces , pasé al centro ,los levanté , los abracé , y les dije, déjenme pasar por favor, y salí con ellos, los llevé hasta la ducha,” báñense y conversamos después vamos hacer una reunión”, Entonces cuando volví , salía toda la gente que se había amontonado, bueno , se reían, jajaj jajaja , golpeé las manos y se callaron todos , porque venían al comedor , esteeeee, después de esto quiero hacer una reunión que si es que tienen ganas, pero yo tengo ganas de conversar con ustedes ahora. Ahora sí!!Ajora vamos a conversar enseguida y fue la primer asamblea general que hicimos. En la biblioteca, algunos fueron otros no, otros se sentaron afuera cuchicheaban. Lo dice el libro también.

Entrevistadora: Buenísimo, bueno Leonardo, por acá quedamos, entonces.

Clausen: bueno (risas) está bien.

Entrevistadora: Muchas gracias

Entrevista 2)

Entrevistadora: 1) ¿Reconocían alguna diferencia entre instruir y educar?

Camors: Si claro! Esteee por supuesto, esteeee ,la ,la instrucción está vinculada, bueno... hay autores no? El propio, esteee Hgegel,esteee, Herbart, esteeee, concretamente se definió esta diferencia, pero para llevarlo a un tono más coloquial contigo, podríamos decir que la instrucción es: la enseñanza de determinados conocimientos y habilidades eee, tiene que ver con los mecanismos y los sistemas de difusión del conocimiento.

Educar, tiene que ver con la formación de un, de un sujeto a lo largo de la vida, donde desde los primeros años de vida necesita cuidados especiales. Porque el ser humano es el animal, esteee sumamente dependiente en sus primeras etapas y requiere una serie de cuidados, incluso para sobrevivir. Esos cuidados luego, van avanzando hasta que se, requieren eee por parte del mundo adulto. eee. Normalmente una trasmisión de de cuidados, de conocimientos de habilidades de destreza, de valores, de ideas y eso va conformando al nuevo sujeto, a la nueva persona y se va transformando en ser humano. Entonces la educación es un proceso, mucho más amplio, mucho más complejo, que involucra la instrucción pero la supera ampliamente no?

Entrevistadora: Bien, Llevado a Martirené esto?

Camors: Bueno lo que pasa es que, los los sistemas esteeee deee social, de protección social, en los cuales se podían inscribir, la función del Consejo del Niño de la época, eee en realidad era cuando el Estado asumía una función que no era que no estaba siendo asumida por adultos referentes o el núcleo familiar .entonces en ese sentido, era, era desde mi punto de vista eee ese topo de de modelos de atención sobre todo como el internado ,eee de 24 horas, como era modalidad de Martirené .Mas allá que tiene a una serie de dispositivos , como aulas, talleres , etcétera, pero como internado en sí, era muy claro el modelo de intentar sustituir el núcleo familiar , para quienes estuvieran , esteeee internados, Por lo tanto; estaba mucho más clara la función educativa, incluso, dentro de lo que fue la experiencia Martirené , habían dispositivos de Instrucción, eee como parte del modelo educativo de Martirené.

Entonces en el caso de ser un internado de 24 horas. Eee, evidentemente que cumplía la función de hacer de la función educativa, eee para lo cual había una serie de instrumentos y de medios, que estaban dispuestos desde lo que era la misma convivencia, el cuidado, el abrigo, la alimentación, el cuidado de la salud y después

lo que era, simplemente la preparación para la vida y el acompañamiento en la vida misma. Entonces en ese sentido, eee primero por ser un internado del Consejo del Niño y en segundo lugar por ser , una modalidad para la cual organizada como proyecto educativo, era muy claro que en el caso de Martirené, incluía actividades de instrucción, pero había una intencionalidad muy clara de eee ampliarla. En parte por el mandato institucional y en gran parte por esa ampliación y esa proyección que se le dio por parte del equipo, que estábamos en Martirené,

.Entrevistadora. Perfecto. Clarísimo. Bueno, vamos con la segunda. Eee ¿Cómo trabajaban la relación educación-ciudadanía?

Camors: Bueno...podríamos decir... expresamente, no había unaaaa... una mención...a la categoría ciudadanía, tal como hoy día se conceptualiza, esteee y se se trabaja en otros ámbitos....Eee. Lo que si había era, una clara... eee intención, clara conciencia por parte del equipo de que en definitiva... eee ese modelo, incluso la ubicación física de Martirené, apartada de lo que era la vida social, común...eee tenía el propósito, por un lado de alejar, es decir, todo esa... en todo el país fue así. Ese tipo de internados se ubicaron como en los márgenes de las ciudades , alejados de las ciudades con una clara intención, de apartar de la vida social a determinado perfil de la población, en el caso nuestro la ubicación de Martirené estaba bastante alejada de la ciudad , el pueblo más cercano estaba a un kilómetro y la ciudad de Santa Lucia a cinco , entonces evidentemente que ... se procuraba que Martirené fuera una comunidad , tuviera una vida social interna lo más rica lo más dinámica posible que no se limitara al cuidado de la alimentación la salud etcétera, sino que en definitiva fuera , un contexto de por si educativo y que todo tuviera referencia a el aprendizaje, el conocimiento , destreza , habilidades , las dicciones ,las fundamentación, con qué valor se manejaban, Como fundamentaban sus actividades, como se cuestionaban los procedimiento en la vida cotidiana , todo era material que inmediatamente se trabajaba educativamente y siempre en clave de la responsabilidad social que tenían los adolescentes , en ese contexto en particular, y eso me parece que tiene claramente una concepción de formación ciudadana eee cada uno tenía que responder al colectivo de su sector, responder , que normalmente eran de quince adolescentes , responder al colectivo de su pandilla... que tenían algunas dos y otras tres eee sectores y responder a lo que era la comunidad de Martirené. Incluso, el funcionamiento de la asamblea semanal los sábados en la

mañana, tenía la finalidad de.... Difundir información , de recibir información de eee analizar problemas de la vida cotidiana, tomar decisiones, incluso en algunos casos eee, atender situaciones de conducta de transgresión de normas de la vida comunitaria y tomar medidas disciplinarias con aquellos que hubieran transgredido normas comunitarias pero , pero las normas comunitarias elaboradas por el propio colectivo, por la propia comunicad, me parece que en ese sentido, y podría quizás, con esfuerzo , poder seguir contando algún otros aspectos de la vida de Martirené pero me parece que era muy claro que en definitiva, todo el dispositivo , todo el proyecto apuntaba a eeeh, promover una vida social una vida comunitaria , donde exigía de cada integrante , compromiso, tenía cada uno deberes todos tenían derechos , tenían responsabilidad y tareas a desempeñar .Había una idea también de rotación de las tareas y responsabilidades , por ejemplo en el caso de los jefes de guardia eran aquellos que estaban encargados de del control del orden , dentro de lo que era la vida de la comunidad y la recorrían y emitían partes , y... derivaban todas esas situaciones al jurado ,.el jurado que se reunía una vez por semana y recibía todos los partes de los jefes de guardia. Todo eso hecho por por propios adolescentes, este, pero los jefes de guardia rotaban, es decir: había una designación por parte de la asamblea de los jefes de guardia y había una designación, de cada pandilla enviar representantes, un representante al jurado y el jurado era el que se reunía, el que fallaba y comunicaba a la asamblea. Era muy claro que todo el proyecto educativo , estaba orientado justamente a la construcción o la conformación de una comunidad que exigía de cada miembro ese tipo de actitud, ese tipo de preparación, y ese tipo de , esteee, actividad diaria y creo que , que si bien explícitamente no estaba escrito en el proyecto ni mencionado en la en las asambleas y la vida cotidiana de la comunidad , la categoría el concepto de ciudadanía, tal como se habló hoy, queda muy claro que en definitiva, el concepto de sujeto, tenía que ver no con un sujeto individual o individualista por sí mismo, sino siempre era ser parte de.

Incluso eee es interesante la construcción y el uso pedagógico del concepto de martireneano, de alguna forma cuando se analizaba un caso particular , tanto de algún adolescente ... frente a lo que era sus actividades y su proyecto de vida , así como alguna transgresión que se informaba en la asamblea , siempre se colocaba ese caso particular , en contraste con él se martireneano. El ser martireneano como el ser parte de utopía , una serie de modelo ideal a alcanzar y el análisis y contraste

lo que había era ese sujeto en particular , en un caso equis y y el ser martireneano , había como también un modelo de sujeto, que, operaba como, como meta alcanzar, como referencia para lo que era... he... el conjunto de actitudes , esteee y actividades que debía desarrollar cada sujeto

Entonces en ese sentido creo que el ser martireneano era la construcción de un ser...eee para la vida, en la vida, en la comunidad de Martirené y también en la proyección. Porque en las asambleas , si en la vida cotidiana del trabajo educativo , tenía que ver lo que sucedía en la comunidad , pero también muchas veces con... familiares que visitaban Martirené y si recibía, otro tipo de vista no necesariamente familiares que se recibían o incluso lo que hacían los adolescentes en Santa Lucia esteee por ejemplo .Este.... ante cualquier situación que hubiera habido en Santa Lucia de alguna pelea de algún problema , o los que iban a la UTU de Santa Lucia o los que iban al liceo de Santa Lucia o los que jugaban en algún equipo de futbol de Santa Lucia o los que tenía novia o los que tenían amigos en Santa Lucia , ante cualquier situación , se incorporaba al análisis de la vida del sujeto , o incluso se presentaban situaciones en la asamblea y se analizaban y se proyectaban , tanto el ser martireneano, no tenía que ver solamente , con eee adentro de la comunidad , limitado a Los límites físicos territoriales de Martirené, sino que tenía que ver con la vida misma y la proyección del sujeto en lo que era la comunidad Martirené , el espacio físico más próximo como pueblo Ituzaingó o Santa Lucia o más allá incluso...esteee situaciones que se daban cuando en verano...eee ...iban a ver a sus familias o o salían o tenían visitas o iban a Montevideo por algún trámite y por lo tanto todo era material de análisis y de intercambio en el trabajo educativo , yo creo que eso es la formación de seres humanos , la formación de seres humanos, parte de la comunidad con derechos y deberes en la comunidad que participan

Entrevistadora: Perfecto, eee te iba hacer una preguntita... eee el tema de las asambleas... eee. Las guiaban los adultos digamos? Los educadores? O los guiaban esos mismos los adolescentes.

Camors: haber... depende que quieras decir "guiar"... la la asamblea tenía un presidente que era un adolescente

Entrevistadora: SII

Camors: y tenía secretario de actas , que eran adolescentes .Los educadores , el mundo adulto, que estaba integrado por unos pocos adultos que teníamos algunas funciones en Marirené, como esteee Leonardo o Cristina que tenía una especie de doble papel porque Cristina, operaba como la señora del director con ese perfil maternal, de pareja parental , pero por otro lado también era la maestra y trabajaba como maestra en en en Marirené... y asistían algunos otros adultos , es decir, todo adulto que quisiera podía participar...

Entrevistadora: podían intervenir también?

Camors: cómo?

Entrevistadora: podían intervenir en estas asambleas?

Camors: claro claro normalmente, Leonardo y yo muchas veces a veces Cristina y alguna vez algún otro adulto, administrador o o alguien que fuera, pero en general éramos pocos los adultos que interveníamos, ahí sí, interveníamos justamente para orientar la discusión.

Entrevistadora: Claro.

Camors: orientar la toma de decisiones, esteee, evidentemente que no era esteee, totalmente una participación adolescente en las asambleas sino que muchas veces, considerábamos que teníamos que intervenir para orientar el proceso aportar algún elemento advertir alguna situación esteee. A veces ante un una asamblea muy pasiva, intervenir y dinamizarla o a veces con una asamblea que se irritaba frente a un cas , esteee, intervenir justamente para evitar algún aspecto subjetivo , bueno... es decir... los adultos podíamos asistir y podíamos intervenir ,pidiendo la palabra y participar.

Entrevistadora: perfecto bueno ahora vamos con la tercera y la última...queee bueno dice: 3) ¿Qué contenidos se enseñaban? ¿Quiénes los elegían? A estos contenidos.

Camors: Eee...a ver esteee los contenidos estaban dados, insisto, tampoco explícitamente eee Martirené no tuvo un proyecto escrito... no lo tuvo... eee yyy se escribían cosas en función de lo que eran la organización de la comunidad ...y por lo tanto los contenidos tenía que ver con propiciar la participación el el el el desempeño de responsabilidades y la garantía de derechos de los sujetos...es decir, la vida cotidiana en eran los contenido será importante que existieran una serie de contenidos

vinculados al proceso de cada sujeto desde los cuidados básicos, como: la higiene personal, el cuidado de sus ropa de sus útiles , de su cama, de su esteeee menesteres propios de lo que era su habitación su higiene personal , la higiene del colectivo donde la tarea era rotativa por el cuidado del sector y de la pandilla , de los baños , de los dormitorios, de los alrededores , el tener que tener tareas todos los días era importante, porque, todos teníamos que hacer algo para, la vida cotidiana, no había no había quien no sirviera, sino que todos nos ayudábamos entre todos , todoss, seríamos la mesa para las comidas, todos levantábamos la mesa , por la cocina había una rotación , esteeee, donde se colaboraba con los cocineros , había , dos o tres cocineros funcionarios, pero pero el resto , eran adolescentes que participaban en la elaboración de cocina , es decir, recordemos que todo el sistema de alimentación , era para , un grupo que para cuando tenía que menos eran 130 pero llegamos a tener 150 adolescentesTodo esteeee, había un gran comedor y una gran cocina , donde todos ,esteeee conformábamos. Entonces los contenidos tienen que ver con la vida misma y como organizar la vida, incluso , hablábamos de la organización , el el el , no decíamos comunidad sino decíamos la organización , había que ser parte de la organización , había que desarrollar tareas en la organización, había que cada uno tener responsabilidades y distintos tipos de responsabilidades .Discutíamos en el colectivo , como evaluar el desempeño de las responsabilidades de uno de los participantes , y a veces discutir, cuál era el perfil de la tarea e ir , designando adolescentes para que fueran realizando un proceso gradual , de un desempeño cada vez más exigente , de las tareas y las responsabilidades de la organización. Había, muuuchas reuniones, había asambleas de sector, asamblea de pandilla, asamblea de escuela. Reunión de jurado, asamblea de jefes, asambleas de jefe máximo , después en los talleres habían reuniones en los talleres, después lo que era la feria, había reunión de los que participaban en la producción de la feria , la venta de la feria, es decir....estaban los jefes de guardia, es decir , había una idea de que la vida cotidiana , había que enriquecerla al máximo y había que esta, permanentemente , regenerando ,eee, actividad a los efectos de que no fuera una vida pasiva, sino que fuera una vida activa, obviamente, una vida activa que muchas veces generaba , trastornos, dificultades , conflictos, pero considerábamos que los conflictos y los problemas era parte de la actividad educativa y de la actividad cotidiana que nos daba elementos ,justamente para ese trabajo de análisis de reflexión de autocrítica de de hacer cosas, de evaluar lo que se hacía , de proyectar , de tomar decisiones ,todo esto, son

aspectos importantes en el proceso de formación de un sujeto , de la construcción de su identidad y de su personalidad., Y en este sentido. El dispositivo del trabajo colectivo y de de la organización, con tantas reuniones, con tantas responsabilidades ,eee en buena medida era propuesto por los adultos, pero también ,estaban muchas veces muy atentos a lo que surgiera como interés, esteeeee, del los adolescentes y se incorporaba. Por lo tanto; no todo lo que se hacía era idea de los adultos, la gran parte , eran los propios sujetos los que proponían , organizaban .incluso , laaa , en primavera la organización de la competencia ,eee, entre pandillas, era... que inicialmente surgió como un campeonato de futbol, ente pandillas y fuimos año a año, ampliando, distintos tipos de actividades, incorporando actividades de habilidades sociales, de habilidades culturales ,de más creativas , más expresivas, buen, podemos decir con satisfacción ,que ya en las ultimas conf...., competencias eeehhh , discutimos si logramos, eliminar el futbol como actividad de la competencia y donde la actividad más importante de la competencia, con la cual se cerraba la competencia, eran las murgas, donde cada pandilla preparaba la murga que iba a competir , en la competencia y donde ellos , buenooo, preparaban la música, las letras la vestimenta, la actuación ,conseguían instrumentos en Santa Lucia con gente amiga ,en fin, había todo un proceso de creatividad y de expresión , incluso de libertad, de una libertad responsable también, porque en en lo que decía la murga , en lo que cantaba la murga, también había una cuota parte de seleccionar lo que se iba a decir ,y como se iba a decir, y también en un contexto como fueron los últimos años de Martirené, donde ya , después del golpe de estado y y y habiendo y también el clima de dictadura y de represión, invadió la vida cotidiana de Marirené, más allá que estaba construida la comunidad y que quizá, mucho de los jóvenes, muchas veces no eran tan conscientes de las consecuencias que podía haber , también tuvimos un allanamiento por parte de la división del ejército 2, en determinado momento ,eee , esteeee, los soldados incluso apuntaron con sus armas a los jóvenes para que permanecieran adentro de los dormitorios , mientras ellos , esteeee, generaban una búsqueda, en en todo el establecimiento , de una supuesta cárcel del pueblo donde había alguien secuestrado , por parte de la guerrilla , es decir, ese acontecimiento , esteee, hizo tomar conciencia de que en definitiva Marirené , no estaba al margen de la vida , del país , y se sufría también los ecos de la represión , sino que , incluso, las murgas también , toman este incidente ,y lo ubican en en en el festival de murga de la competencia ,y lo hacen también con mucho cuidado, con mucho sentido, con mucha

responsabilidad ,analizando el hecho , riéndose del hecho, criticando lo sucedió, pero a su vez sin alterar, sin llamar poderosamente la atención frente a lo que era el momento que se estaba viviendo. Obviamente, también, después de la destitución, que sufrimos y la expulsión de sufrimos de Martirené. Fue quizá, la la la frutilla final del postre, esteee, el el ultimo allanamiento que les hizo tomar conciencia del momento que se estaba viviendo en el país. Pero buen, creo que en definitiva , toda la experiencia de la vida comunitaria , esteee, que se enriquecía y se analizaba , porque también teníamos reunión el equipo de adultos , teníamos también nuestras reuniones semanales, donde nos permitía ir analizando todo esto y , nutriendo , evaluando y nutriendo lo que era la vida de la organización. Pero también la organización de los jóvenes en sí, tenía estos mecanismos, y muchas veces en las reuniones de jueves los los propios jefes venias con sus planteos de sus asambleas , con sus críticas , con sus propuestas, sus comentarios y en definitiva lo que se generaba era ,eee, era un mecanismo muy revulsivo , muy dinámico , donde, había que estar muy atento a todo lo que sucediera .Incluso, todos los días en la mañana , cuando, iniciaba el día y antes de desayunar ,en el campo donde era la bandera, se izaba la bandera, como señal del inicio del día , también era un momento de transmisión de información y de , para lo que era el día y había que como que estar , todos los días atentos a todo lo que pudiera está diciéndose , estar planteándose. Yo creo que justamente, una de las claves es, una vida en comunidad, pero también muy rica, muy dinámica, que, esteee, propiciaba mucha producción, de ideas, de actitudes y de hacer cosas, pero no hacer cosas en forma mecánica o irreflexiva, sino hacer cosas pensadas y pensar a partir de lo que se hacía.

Entrevistadora: Perfecto, muy bien Jorge, terminamos entonces la la entrevista por acá.

Camors: Buen

Entrevista 3)

Entrevistadora: Te voy haciendo las preguntas y me las vas contestado, ¿si? ¿Qué aspectos de la experiencia Martirené has rescatado a lo largo de tu vida?

Díaz: ¿Que aspecto de la experiencia? Bueno, recato muchas cosas, esteee en el plano organizativo, participé de una organización, me he adaptado fácil en la vida

cuando he tenido que trabajar en distintas organizaciones por ejemplo. Sus escalas, sus movimientos. Esteee trabajar en equipo, eee, que bueno hace a esa parte del trabajo de organización y bueno y que, esa experiencia me abrió, perspectivas y me ver fronteras que, que quizá no hubiera visto en otra circunstancia.

Entrevistadora: Bien perfecto, te hago la segunda pregunta ¿En tu vida personal, consideras que el proyecto que orientaba la experiencia son realizables en la sociedad de hoy?

Díaz: Bueno es una pregunta compleja, pero.... Eee.te diría que la sociedad de hoy , primero que no genera , esteee personal o especialistas en la materia , porque no cualquiera está capacitado para ese tipo de actividades educativas como por ejemplo, como fue la experiencia de Martirené , o como puede haber sido la experiencia de de la Republica de los Niños de Pestalozzi , o como puede haber sido Summerhil en Gran Bretaña , esteee o las experiencias propias de Makarenko , esteee , no hay una preparación, y creo que además la visión (silencio)de ideología predominante es individualista , esteee .Y la intención de de las esferas , vamos a decir , políticas y técnicas , se dirigen más a una reintegración de la familia que a la institucionalización de los menores , en una forma , esteee pedagógica organizativa, no?. Esas cosas están muy lejos de que hoy se puedan concretar. Y obviamente para este tipo de desarrollos se requiere de determinadas personalidades, es decir, determinados tipos de educadores, que no están dadas las condiciones para que aparezcan

Entrevistadora: Perfecto, bueno Ricardo, esteee, muchas gracias