

**Universidad de la República
Facultad de Psicología
Instituto de Psicología Social
Trabajo Final de Grado
Monografía**

**Aportes para una
Educación Social en
Uruguay: análisis de dos
experiencias desde el
enfoque de la Psicología
Comunitaria.**

Lucía Navrátil

Tutora: Clara Netto

24 de febrero de 2015

Montevideo-Uruguay

Índice

1. Resumen.....	2
2. Presentación de la problemática.....	3
3. Análisis de la Implicación.....	3
4. Marco conceptual y referencial	7
4.1- Psicología Social del Río de la Plata.....	7
4.2- Psicología Social Comunitaria en América Latina.....	8
4.3- Paradigma de Educación.....	12
4.4- Concepción histórica y evolutiva del niño y el adolescente.....	16
5. Presentación de las experiencias de Educación Social.....	17
5.1- Hogar La Huella.....	17
5.2- Escuela Martirené.....	21
6. Análisis de las experiencias.....	23
6.1- Participación de niños, niñas y adolescentes en cada experiencia.....	24
6.2- Análisis del rol del educador.....	35
7. Reflexiones Finales.....	41
8. Referencias Bibliográficas.....	45

1. Resumen

En el presente trabajo se analizan dos experiencias de educación social con niños, niñas y adolescentes (NNA). El objetivo es comprender el desarrollo de los dispositivos desde el marco de la Psicología Social Comunitaria y cotejar los objetivos que ambos se plantean: desarrollar una práctica educativa orientada a formar sujetos críticos, autónomos y libres. Dichas experiencias, con puntos en común y divergencias, son: el hogar La Huella y la escuela Martirené.

A partir del análisis propuesto se pretende elucidar elementos que permitan pensar el sentido que tienen los dispositivos de educación social, desde una perspectiva comunitaria, en el desarrollo de NNA en situación de vulnerabilidad social. Se hará hincapié en: el lugar habilitado a NNA respecto al cumplimiento de los objetivos; el rol del educador en relación a una práctica que vehiculice la conciencia crítica y la conformación de una identidad cultural acorde al contexto socio-histórico; el modo en que se articulan educación y contexto para la transmisión de herramientas que permitan aprehender la realidad.

En suma se indaga si los modelos analizados tienden al desarrollo de las potencialidades de NNA y contribuyen a que los procesos educativos se desplieguen hacia la autonomía y la libertad. Para lo anterior se hará especial énfasis en la lectura de los roles y espacios habilitados a NNA en la dinámica de cada institución analizada, pues se considera que la participación activa es una dimensión determinante en la apropiación y estimulación de cada sujeto respecto a sus posibilidades y potencialidades.

Palabras clave: Psicología Social Comunitaria, Educación Social con Niños y Adolescentes, Autonomía y Autogestión Educativa.

2. Presentación de la problemática.

El presente trabajo es la culminación de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República, por lo que se considera valioso enmarcarlo como parte del recorrido realizado a lo largo de la formación correspondiente en la Facultad.

Articulado a mis experiencias de vida y laborales, reconozco en la elección de materias y prácticas el interés por temas de infancia y adolescencia, el enfoque comunitario y el rol del psicólogo como facilitador de procesos de diálogo e intercambio, en el entendido de que son las vías para que el sujeto alcance la autonomía y la libertad.

En concordancia con lo anterior se plantea como objetivo general analizar y comparar dos experiencias de educación social desarrolladas con niños, niñas y adolescentes (NNA) en el hogar La Huella y la escuela Martirené, para comprender las dinámicas de funcionamiento comunitario. Los objetivos específicos para materializar el mismo son, en primer lugar, investigar la participación que otorgan los educadores a NNA como protagonistas del hecho social educativo al que pertenecen, contrastando las experiencias que aquí se analizan. En segundo lugar, se pretende sistematizar las características idóneas al rol del educador en experiencias de educación social, según la perspectiva pedagógica que enmarca cada práctica.

3. Análisis de la Implicación

Un buen punto de partida para abordar este estudio es el análisis de la implicación. Dicho concepto es desarrollado por René Lourau (1988), quien plantea la importancia de dar luz sobre las complejas relaciones entre las instituciones y los grupos o sujetos que las integran. De esta manera, elucidar aspectos del discurso institucional, que se configuran en la subjetividad y por ende en la práctica, permite integrar ese material y tener mayor claridad y dominio sobre la tarea. La implicación es para Lourau (1988) el "(...) conjunto de relaciones conscientes e inconscientes que mantenemos con los sistemas institucionales que diagraman nuestro campo de acción y hasta nuestra acción misma, se torna un instrumento imprescindible que permite desarrollar una labor crítica ligada directamente a nuestro quehacer" (p.199).

A partir del método de intervención denominado Socioanálisis, que se arraiga en los conceptos de autogestión, implicación, transversalidad y analizador, Lourau (1988) toma de Lapassade el análisis de “lo instituido”, es decir, las reglas originarias de las prácticas sociales que están en la base del Análisis Institucional, respecto de lo impensado y lo impensable para determinado grupo social. Según el mencionado autor el Análisis Institucional como dispositivo propone penetrar en lo instituido y volverlo pasible de análisis y reflexión, poniendo de relieve los múltiples atravesamientos y condicionamientos que juegan en la situación social. La elucidación de los mismos es el objeto del Socioanálisis.

Se considera que el trabajo colectivo, transversal e interdisciplinario hace posible elucidar aquello que se encuentra instituido y naturalizado. Si bien el ser profesional no garantiza tener en sí un saber que permita descubrir eso que se mantiene invisible, puede actuar como instrumento para facilitar una lectura crítica de los atravesamientos presentes en el campo de acción, cuando se hace desde el encuentro con una multiplicidad de saberes. Para poder desempeñar este rol es fundamental que el sujeto analice su propia implicación, o contratransferencia, como límite y alcance del propio saber. Al respecto de la implicación plantea Lourau (1988): “(...) es el conjunto de las relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional. La segmentaridad y la transversalidad actúan en el sentido de especificar y modificar las implicaciones de cada uno de ellos, mientras que la ideología procura uniformarlos” (Lourau, 1988 p.170).

Por otra parte el mencionado autor propone diferenciar la implicación en primaria y secundaria. La primera refiere a la implicación del investigador en la institución y en el equipo que integra respecto de su objeto de estudio/intervención, así como en las demandas sociales y mandatos a los que responde. La segunda tiene que ver con los órdenes sociales, el momento histórico, los modelos de abordaje y también con la forma de exponer la investigación.

Dado el contexto de elaboración de este trabajo, el análisis de la implicación primaria en relación al objeto de estudio y la demanda social a la que responde, se enmarca en la Facultad de Psicología como institución. El tránsito por la carrera implicó un proceso de transformación, aprendizaje y apropiación de herramientas para aprehender las circunstancias de la vida cotidiana a partir de una lectura crítico-reflexiva. Se considera

este punto como el más sustancial de la formación. A su vez, se advierte como un hilo conductor, el interés por profundizar en cursos específicos sobre infancia y adolescencia, desde la perspectiva de la Psicología Social y el Psicoanálisis.

Además de los dos aspectos mencionados sobre la implicación primaria y en relación a la demanda social a la que responde este trabajo, es durante la infancia y la adolescencia cuando se adquieren y construyen las habilidades y herramientas para adaptarse al entorno y al sistema. Es decir, cuando las potencialidades del sujeto tienen una mayor posibilidad de desarrollo y estímulo. Es por lo anterior que se consideran tan relevantes las propuestas, oportunidades y los modelos identificatorios que ofrece el mundo adulto, sea este la familia, el Estado o una institución educativa. No obstante, aún en la actualidad ocurre que en ciertos sectores de la sociedad, políticamente influyentes, tanto niños como adolescentes padecen un estigma social que condiciona tales oportunidades. Circula en el imaginario social la idea de que “la juventud está perdida” y es un hecho que en el plebiscito de octubre de 2014, el 47% de los uruguayos votó a favor de bajar la edad de imputabilidad penal. Son asimismo significativos los aportes sobre la inversión de gasto público según sectores, que desarrolla De Armas (2008) acerca de la Sustentabilidad Social en el marco de la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia:

(...) cuando se analiza la prioridad que el Estado uruguayo, y el país como colectivo, ha asignado a otras áreas de política social se advierte que la distribución de los recursos públicos entre generaciones dista de ser equitativa; dicho de otra forma, Uruguay no protege del mismo modo a los segmentos más jóvenes de la población que a los adultos y, en particular, que a los adultos mayores. (p.20)

La brecha de inequidad intergeneracional en relación a la inversión de recursos destinados a la protección de los adultos mayores y a los NNA, viene actuando históricamente a modo de fenómeno estructural. Esto implica que NNA en situación de vulnerabilidad, sean percibidos como una amenaza, delincuentes en potencia, lo que disminuye la solidaridad social necesaria para implementar políticas redistributivas. Ocurre sin embargo, que desde el año 96, el gasto público dirigido al mencionado sector incrementó su valor “(...) generando las condiciones fiscales y políticas para desarrollar

políticas sociales de calidad que contribuyan a garantizar los derechos sociales de los niños y adolescentes” (De Armas, 2008 p.22).

Retomando el aspecto de la implicación, es pertinente destacar que la relevancia de la perspectiva grupal y comunitaria en mi historia personal, encuentra sus raíces en la militancia estudiantil del núcleo familiar. La experiencia de pertenecer a grupos de cooperación y reivindicación de derechos impulsan a emprender, de acuerdo a una postura político-filosófica, el proyecto de “volver a la tierra”, habitar zonas rurales, practicar una forma de vida de encuentro con otros y con la naturaleza. Esta ideología se materializa en “La chacra”, experiencia de vida comunitaria familiar, en una granja del barrio Peñarol viejo. La dinámica de roles y tareas era flexible y compartida: todos participaban del trabajo en la tierra y del cuidado de los animales; mientras que los niños concurrían a una escuela rural, los adultos cumplían tareas dentro y fuera del hogar. En todos los casos las decisiones correspondían a los adultos sin considerar la participación de los niños. Esta experiencia se convierte en un modelo capaz de impulsar la práctica de un estilo de vida comunitario y en un entorno natural, de manera responsable, autogestiva, autónoma y sustentable. Se considera que el haber atravesado este modo de vida permite pensar la vida familiar de una manera alternativa a los estándares.

Asimismo, la participación en el movimiento Castores (iniciativa del Colegio Seminario) durante la adolescencia, cuyos pilares fundamentales son la vida comunitaria, la fe y el servicio, aportaron experiencias de gran impacto: construir casas en el programa MEVIR, colaborar con la refacción de escuelas en diversos lugares del país, brindar apoyo en merenderos y clubes de niños y acompañar ancianos en hogares. Es en el marco de este movimiento que se materializa la participación en La Huella, espacio en el que, junto al grupo de Castores, se colabora en la construcción de viviendas y mantenimiento de las instalaciones, se comparten experiencias con los niños, con otros grupos de voluntarios y con educadores del lugar que transmiten su perspectiva acerca de otras formas de vivir. El pasaje por el hogar La Huella me brindó la posibilidad de cuestionar los modelos de vida y de familia naturalizados socialmente, pues la filosofía subyacente significa compartir la vida con otros, valorizando el aporte que cada uno hace desde su singularidad y no desde el beneficio económico.

Las experiencias descritas se condensan en la elección y abordaje del recorte temático expuesto en el presente trabajo. El principal interés es indagar acerca de las posibilidades que ofrece el modelo comunitario para pensar nuevos modelos de educación social.

4. **Marco conceptual y referencial**

4.1- **Psicología Social del Río de la Plata**

El marco teórico referencial se sustenta en la Psicología Social del Río de la Plata, cuyo pionero y principal exponente es Enrique Pichón Rivière. Este psiquiatra argentino retoma los planteamientos del último Freud, quien sostiene que toda psicología es psicología social y marca un quiebre en el paradigma psicoanalítico clásico. Desarrolla un enfoque alternativo a la clínica individual. Concibe a la estructura vincular como el camino a través del cual se constituye el sujeto, desde las experiencias sociales tempranas, que determinan las posibilidades del aprendizaje de la realidad.

A partir de la Teoría del Vínculo Pichón Rivière (1987), hace énfasis en la importancia de los dispositivos grupales, utilizando el método dialéctico como central en su enfoque de salud mental; entiende que el criterio fundamental de la misma es la adaptación activa a la realidad. La anterior refiere, en un sentido dialéctico, a que el sujeto se transforma a partir de la experiencia en el mundo y que ese cambio repercute en el entorno, generando una espiral de mutua transformación. También establece una fuerte relación entre la adaptación activa y el aprendizaje, siendo éste el resultado de la misma.

El acontecer del grupo centra así la investigación del psicólogo social en el fenómeno universal de la interacción, de donde surge el reconocimiento de sí y del otro en un diálogo e intercambio permanente que sigue una trayectoria en espiral. (Pichón Rivière, 1987 p.152)

El grupo se define como un conjunto de personas reunidas según variables temporales y espaciales, que generan una mutua representación interna y cuyo fin es una tarea definida de forma explícita o implícita. En el acontecer grupal se despliega la dinámica de roles, es decir cómo éstos son asumidos o adjudicados por los miembros del grupo.

Pichón Rivière (1987) plantea que todo vínculo está históricamente determinado y considera al sujeto como emergente de un sistema vincular al que pertenece y en el que se inserta desde el interjuego que se da entre necesidad y satisfacción. Se considera a la necesidad el motor motivacional del contacto con el mundo y por ende de todo aprendizaje y todo vínculo. La noción de vínculo que desarrolla Pichón Rivière refiere a una estructura dinámica, en continuo movimiento que engloba sujeto y objeto, e implica la totalidad de la persona a partir de una buena diferenciación del objeto. Desde este concepto desarrolla su Teoría del Vínculo con el fin de comprender las conductas, sanas y enfermas, a partir de la dinámica de los procesos de proyección e introyección de vínculos internos, que se exteriorizan y son reintroyectados por el individuo.

Dicho autor plantea que el concepto de vínculo sintetiza tres elementos, a saber: sentir, pensar y actuar. Respecto del aprendizaje considera que incluye ansiedades, miedos y angustias que emergen en el encuentro, es decir, en la interacción entre sujetos y objetos. El sentir se relaciona con el momento sensible del conocimiento, el pensar con el momento lógico conceptual y el actuar con el momento práctico.

Pichón Rivière (1987) trata de comprender las relaciones vinculares en la vida cotidiana, considerándola como objeto de análisis, con el fin de problematizar los hechos y las relaciones que allí ocurren, en cuanto constituye el ámbito de construcción de la perspectiva del mundo que tiene cada sujeto. Plantea asimismo que las características del aprendizaje de la realidad dependerán de la estructura vincular internalizada y de su articulación con el mundo interno. Por lo tanto, ese vínculo generador de aprendizajes puede ser muy variado dependiendo de cómo sea el intercambio entre el mundo interno y externo del sujeto.

4.2- Psicología Social Comunitaria en América Latina

En las décadas de 1960 y 1970 tienen lugar a nivel mundial una serie de movimientos sociales, culturales y políticos que pretenden dar respuesta a la situación de crisis global que acontece en ese momento: guerras, dictaduras, represión, violencia. Esto genera un desplazamiento del foco de atención-acción hacia los grupos sociales, la sociedad y los individuos que la integran, entendiendo que éstos tienen un rol protagonista, activo y dinámico en la construcción de la realidad. El interés por valorar la participación de los sujetos en la problemática en la que están inmersos, encuentra un antecedente en el campo de las ciencias humanas de América Latina en los años 50,

concretamente en el compromiso y la militancia en favor de los derechos de los oprimidos, producto de la desigualdad social a la que se asistía en dicho contexto histórico.

(...) la visión del sujeto pasivo, receptor de acciones o productor de respuestas dirigidas, predeterminadas, no generador de acción difícilmente permitían hacer un aporte efectivo a la solución de problemas urgentes de las sociedades (...). (Montero, 2005 p.42)

La Psicología Comunitaria surge a partir del cuestionamiento de la Psicología Social con tendencia al individualismo, por considerarse inadecuada para dar respuesta a los problemas sociales de una América Latina atravesada por el subdesarrollo. Por tal motivo plantea un enfoque crítico respecto de la práctica de esta última y de las circunstancias del mundo en que se inserta, con el objetivo de proponer una herramienta acorde a las demandas sociales y así producir intervenciones útiles para el medio en que enmarca su tarea.

Se planteó entonces como una psicología de la acción para la transformación, en la cual investigadores y sujetos están del mismo lado en la relación de estudio, pues ambos forman parte de la misma situación. (Montero, 2005 p.50)

Respecto al paradigma desde el cual posiciona su práctica, hace énfasis en los aspectos positivos, en los recursos y potencialidades de las comunidades, en el entendido de que el fortalecimiento de los mismos promueve la acción y participación transformadora hacia el desarrollo de su bienestar. Se esboza aquí un punto clave de la Psicología Comunitaria a nivel de su perspectiva ontológica: el rol activo de los sujetos respecto a su problemática y a la construcción de realidad. Montero (2005) define la Psicología Comunitaria como:

(...) rama de la psicología cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social. (p.70)

La validez de las transformaciones, por su parte, deriva del potencial de una práctica que persiga el bienestar personal, relacional y colectivo, la reducción de desigualdad producto del abuso de poder y el incremento de la acción, participación y compromiso

político; (...) toda psicología comunitaria busca aumentar bienestar y reducir la injusticia (...). (Montero, 2005 p.30)

Montero (2005) establece cinco dimensiones en cuanto a los referentes teóricos para pensar en una educación social liberadora y enfocada a la autonomía. La dimensión *ontológica* considera central el saber de los miembros de las comunidades en la producción de conocimiento, por ser portavoces de la demanda y los más afectados por la intervención. Los mismos se perciben como seres activos, constructores de realidad y protagonistas de su cotidianidad, sobre la que piensan, actúan, crean y deciden. Los investigadores serán en este sentido facilitadores de los procesos comunitarios y no expertos que imponen su visión y *modus operandi*. En la práctica comunitaria confluyen los saberes popular y científico.

La perspectiva *epistemológica* plantea que la producción de conocimiento es de carácter monista. El sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento son parte de la misma dimensión, la influencia entre ellos bidireccional. Se construye conocimiento en un proceso dinámico, donde la diversidad enriquece los vínculos y procesos que devienen en la situación social.

A nivel *metodológico*, el paradigma es la Investigación Acción Participativa, que postula que el método se construye y transforma colectivamente de manera dialógica, dinámica y transformadora a partir de un enfoque crítico-reflexivo. Parte del cuestionamiento para generar preguntas que motiven la búsqueda de respuestas.

La *ética* por otra parte, refiere al posicionamiento e inclusión del Otro en la producción de conocimiento. Propone que la aproximación desde la igualdad y el respeto, permite que se despliegue la singularidad de la problemática de la comunidad con la que se va a intervenir, a partir de las voces de sus múltiples actores. Premisas fundamentales: acercamiento al otro desde la apertura a la diversidad y la alteridad; mayor relevancia del interés común frente al individual; inclusión de los múltiples atravesamientos culturales; dinámica indisoluble entre teoría y práctica, y actitud crítico-reflexiva frente a la tarea.

El nivel *político*, refiere al “para qué” de lo producido, el ámbito en que se desarrolla y los efectos que genera en la comunidad, en la esfera pública y ciudadana. La dimensión política representa la apertura a las voces de los grupos oprimidos. Es el ámbito del

intercambio dialógico con la diversidad de sectores de la población, cuya función desalienante promueve la conciencia crítica en oposición a la verticalidad de la ideología impuesta desde los centros de poder.

La metodología de la psicología comunitaria (Montero, 2006) se toma como insumo para el análisis de las experiencias. Los siguientes pasos responden al abordaje que la autora plantea respecto a situaciones comunitarias:

1. Familiarización: proceso que inaugura el trabajo comunitario. Refiere Al primer encuentro entre agentes externos e internos de la comunidad, en el que se despliegan los procesos de conocimiento, confianza, sensibilización, comunicación y esbozo del proyecto colectivo. Es posible un primer contacto con los obstáculos y facilitadores del campo de intervención.

2. Identificación de necesidades y recursos: implica hacer una lectura de fortalezas y debilidades de la comunidad, enfatizando en los recursos que la misma presenta para hacer posible la satisfacción de sus necesidades. Lo anterior es la materia prima que permite orientar la acción en reclamo de los derechos de la comunidad y de la justicia social que corresponde. La identificación de lo anterior es posible a partir del diálogo entre quién investiga y los sujetos de la comunidad, el cual debe ser desde una postura abierta, dinámica y flexible.

3. Reuniones con líderes y miembros de la comunidad: permiten establecer metas específicas de corto y largo plazo así como la división de tareas. En primer lugar es importante el intercambio con personas referentes de la comunidad, cuya acción sea positiva dentro de la misma, ya que su testimonio será relevante para construir una visión del campo en el que se establece la tarea. Hay otras vías que es importante explorar, como archivos, prensa, investigaciones o intervenciones previas, etc.

En lo que refiere al establecimiento de metas, objetivos y tareas, se considera en primer lugar que los objetivos a largo plazo tienen que fraccionarse en acciones específicas ya que al concretarse en logros generan que las expectativas de la comunidad se vean satisfechas. Las tareas por su parte serán asignadas de manera tal que la mayor cantidad de personas puedan participar, el logro de las mismas tiene un impacto fortalecedor en el grupo que las desarrolla, ya que aumenta el sentimiento de cohesión y pertenencia.

4. Trabajo colectivo: es el momento de participación-acción propiamente dicho, que supone romper con la barrera entre el conocimiento científico y el popular, e implica que los agentes implicados (internos y externos) tomen la palabra, que se tomen decisiones, acciones, se planifiquen lo que acontece en el territorio de manera democrática y se oriente a la transformación positiva de la comunidad. En este sentido es fundamental que la tarea de cada participante esté organizada según sus posibilidades y que incluya al mayor número de miembros que sea posible. El agente comunitario tiene el rol de catalizador y facilitador de los procesos, que los mismos se orienten hacia la realización de las metas planteadas y produzcan transformaciones y conocimientos enriquecedores para todos los implicados.

4.3- Paradigma de Educación

Las experiencias tomadas como fuente de análisis corresponden a modelos de educación social, por lo que se considera relevante plantear las líneas en las que debe discurrir la práctica educativa. Para dicho propósito se parte de una perspectiva pedagógica que integra reflexiones de Freire, Pichón Rivière, Lapassade y Freinet, puesto que su perspectiva respecto del proceso de aprendizaje se concentra en la potencia del niño, en la importancia del vínculo con el entorno y en la apuesta a una educación por la autonomía, la libertad y la autogestión, que posiciona al educador en el rol de instrumento para el aprendizaje y no el de autoridad para disciplinar.

Freire (1983) propone una educación orientada a estimular la autonomía y la libertad, como alternativa a la masificación y a las estructuras de dominación y explotación en los vínculos, que supone el sistema actual de producción. Sin embargo, se asiste actualmente a un esquema que fomenta seres ajustados y normalizados de acuerdo a los intereses del modelo capitalista: sujetos alienados, consumidores y con fuerza productiva. Se cree que cuanto más “entrenados” están los sujetos, mayor será el acatamiento a los estándares de vida propuestos por los centros de poder. En respuesta a lo anterior se piensa en una educación cuyo horizonte sea la libertad, partiendo de una práctica transformadora, que estimule la capacidad crítica y el rol activo respecto a la realidad en la que se inserta. Se plantea que la “(...) actitud crítica, único medio por el cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, superando la actitud del simple ajuste o acomodamiento, comprendiendo los temas o tareas de su época” (Freire, 1983 p.33-34).

En la línea de lo anterior, Demarchi (1997) retoma la propuesta de Freinet acerca de cambiar la “escuela-cuartel”, cuyo cometido es disciplinar, castigar el error y mantener el orden instituido, por la “escuela-taller”, que potencia el espíritu creador y la acción por el cambio. De esta manera el vínculo entre maestro y alumno será de respeto y trabajo conjunto, en un ambiente de armonía y equilibrio, posibilitando un aprendizaje centrado en la realidad circundante.

(...) la escuela será el taller donde la palabra trabajo cobra todo su esplendor a la vez manual, intelectual y social, en cuyo seno el niño no se cansa jamás de buscar, realizar, experimentar, conocer y ascender, concentrado, serio, reflexivo, humano. (Freinet 1985, citado en Richero 1997 p.59)

Respecto al rol que debe tener el educador frente a su tarea, Freire (2003) considera fundamental una actitud ética, formación científica en el área de su interés, honestidad, coherencia, convivencia y aprendizaje en la diversidad, y ejercer el rol con responsabilidad. Resalta la importancia de realizar una reflexión crítica acerca de su práctica, pues enseñar no es pasarle un conocimiento a otro, sino que es promover condiciones para que se construya conocimiento, en una tarea de carácter bidireccional: “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2003 p.25). En el acto auténtico de enseñanza-aprendizaje se ponen en juego la curiosidad y el impulso creador: lo que ocurre es novedoso y esa novedad es aprehendida por quienes están involucrados en la situación, resultando un aprendizaje compartido.

Se considera el educador debe partir del sentido común y gestionar una práctica fluida, abierta y compleja, donde los valores y criterios emerjan de la inmanencia. En este proceso el alumno debe ser participante y no mero receptor:

Es decir, que nuestras técnicas, como primera razón de ser, han de responder a las necesidades de nuestras escuelas públicas. Lejos de descender de algunos proyectos imaginarios, o de teorías pedagógicas, ascienden exclusivamente de la base, del propio trabajo y de la vida de los niños de nuestras clases renovadas. (Freinet, 1986 citado en Demarchi, 1997 p.34)

Por lo anterior se sigue la idea de que las voces a escuchar son las de los propios actores -los niños-. Desde una práctica orientada por el espíritu crítico (Demarchi, 1997) se busca potenciar el cambio en la propia cotidianeidad, dando relevancia al contexto

ambiental en que se sitúa, con especial hincapié en el vínculo con la naturaleza. La escuela moderna se enfoca en el niño como miembro de una comunidad. Las técnicas, las materias y los criterios de aprendizaje se establecen en función del niño y la sociedad a la que pertenece.

El modelo educativo que se diseña según estos principios propone aprender desde la experiencia con el entorno, a través de vínculos cooperativos con los otros, sirviéndose de educadores que actúen como vehículos de un aprendizaje que estimule la libertad y autonomía del niño, quien se forme comprometido con la vida y la naturaleza.

Ocurre sin embargo, que en la tarea de educar se ocupan muchas veces posiciones asistencialistas, debido a que en el imaginario social el binomio educador-educando se constituye en la base de la verticalidad, de poseedor de conocimiento el uno y receptor el otro. De esta manera el alumno queda atrapado en la posición de objeto y no de sujeto activo frente a su aprendizaje (Freire, 1983). La actitud asistencialista supone el peligro de anular la posibilidad de diálogo y actuar en la línea de la domesticación. Para quien aprende desde tal paradigma, el resultado es la naturalización de un rol pasivo y la ausencia de enunciación y reflexión respecto a la realidad. Por el contrario, en esta línea de análisis se considera que el verdadero aporte educativo debe ser estimulante de la conciencia crítica, en el entendido de que su traducción será la acción transformadora.

Para Freire (1983) el estímulo de la conciencia crítica es un punto central de la práctica educativa. En este sentido, afirma que el educador debe ofrecer herramientas para discutir las problemáticas con el fin de que el educando pueda ubicarse activamente respecto a la transformación de las mismas; el resultado es una actitud de lucha contra las condiciones de sometimiento. El diálogo tiene un lugar central en este sentido, ya que desde el intercambio con otros es posible revisar la situación, analizarla críticamente y potenciar el movimiento necesario frente a eso que se impone. “De ahí la necesidad de una educación valiente, que discuta con el hombre común su derecho a aquella participación. Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio” (Freire, 1983 p. 88).

Por último se considera de gran importancia el enfoque teórico-práctico de Lapassade (1986) acerca de la autogestión en instituciones educativas. El autor

propone las primeras experiencias de este carácter en el año 1963, con el cometido de que se configuren en modos de cuestionamiento del sistema institucional vigente, y permitan elucidar los aspectos invisibles que se incorporan en los discursos y el devenir de las sociedades.

El modelo educativo basado en la autogestión se plantea como objetivo la “(...) liberación de las fuerzas instituyentes” (Lapassade, 1986 p.17). Se entiende a estas últimas como el impulso que surge de la creación, la imaginación, la novedad y la espontaneidad en el encuentro con el mundo. Lo anterior implica que en educación tome la palabra el educando para diseñar y elegir su forma de aprehender, pues se entiende que los cambios son asimilados y aceptados de manera trascendente cuando son decididos y gestionados por el propio interesado. De esta concepción de la educación surge la pedagogía institucional, que se vale de la autogestión pedagógica como instrumento, para indagar y resolver el modo en que la institución se vuelve “cuerpo” en los grupos y la subjetividad de los sujetos, configurando sus posibilidades de enunciación y visibilidad acerca de sí mismos y el entorno.

La *autogestión pedagógica* es un sistema de educación en el cual el maestro renuncia a transmitir *mensajes* y define, en consecuencia, su intervención educativa a partir del *médium* de la formación y deja que los alumnos decidan los métodos y los programas de su aprendizaje. (Lapassade, 1986 p.19)

Los objetivos que persigue la autogestión pedagógica son:

1. Que el trabajo no aburra a los alumnos ni al educador.
2. Procurar una formación sistemática, que se desarrolle tanto a nivel intersubjetivo como intrasubjetivo, además de tener concordancia con el entorno en que se enmarca.
3. Estimular el espíritu crítico respecto al sistema social en que se inserta. La apropiación del mismo se da en el cuestionamiento a través de la experiencia.

Las experiencias de autogestión, según Lapassade (1986) centraron su quehacer fundamentalmente en el cuestionamiento, que sirvió para visibilizar y analizar obstáculos, resistencias e imposibilidades de las instituciones.

4.4- Concepción histórica y evolutiva del niño y el adolescente

Al centrarse este trabajo en el impacto de experiencias de educación social orientadas a niños, niñas y adolescente se expondrá brevemente un desarrollo histórico de tales nociones, pues se considera que están ligadas a factores sociales, históricos y culturales.

Para analizar el concepto de infancia se parte de la revisión histórica que realiza Amorín (2010). El autor plantea que desde la Antigua Grecia el niño se concibe como futuro ciudadano, desestimando la singularidad de tal etapa y quedando sus posibilidades de desarrollo ligadas al actuar del adulto, quien ocupa el rol de propietario respecto del infante. Durante la Edad Media se mantiene la idea de que en la infancia los sujetos carecen de derechos por ser personas “incompletas”, en tanto se consideran adultos pequeños.

En el siglo XVIII -también en Uruguay- ocurre un cambio de perspectiva, en cuanto se produce la diferenciación entre ser adulto y ser niño. Comienza a definirse un lugar particular para la infancia y se hacen patentes los derechos específicos, con énfasis en las necesidades que implica el desarrollo en tal etapa de la vida. Otro acontecimiento fundamental es que empieza a considerarse al niño como ser necesitado de afecto y de cuidados especiales. Según Barrán (1994), a principios del siglo XX en el marco de la sociedad civilizada, se produce un cambio radical de paradigma: ya no se observa a los NNA como objetos de protección y disciplinamiento sino que se los empieza a considerar en su condición de “sujetos de derecho”, capaces de expresar necesidades y deseos, de participar y de ser meritorios de cierto grado de autonomía, entre otros. Este siglo de importantes cambios, finaliza con un hito trascendente para Uruguay, que es su adhesión a la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1990), garantizando el compromiso del Estado en el cumplimiento de los mismos.

Esta nueva perspectiva constituye un indicio de que las antiguas estructuras, cristalizadas en torno a la juventud, empiezan a transformarse. Se habilitan las posibilidades para el empoderamiento y la enunciación del mencionado grupo, se vuelve relevante su participación en temas sociales, y desde el mundo adulto comienzan a habilitarse espacios para que ello sea posible. Se plantea en este sentido la importancia de su integración en procesos sociales y políticos, en el entendido de que; “la participación infantil se considera una mejor forma de reflejar verdaderamente

los problemas y necesidades de la infancia al diseñar las políticas, que además fortalece el pensamiento crítico, el diálogo y las habilidades ciudadanas de los niños” (Amarante & Arim, 2005: p.25).

Respecto al período de pubertad y adolescencia Amorín (2010) destaca los fenómenos inherentes a la maduración gonadal de carácter biológico que determinan cambios a nivel corporal y afectivo, relacionados con el crecimiento y la preparación para la vida adulta. Este período es anudado históricamente a la emergencia de las pasiones, lo cual se percibe de manera negativa por asociarse con la sexualidad desenfrenada, la violencia y la rebeldía, e implica que la actitud con la que se aborda sea de controlar, disciplinar y reprimir. Lo anterior tiene que ver propiamente con características de una cultura uruguaya “envejecida”, pero no se debe incurrir en el error de la generalización pues su concepción está impregnada de factores sub-culturales ligados a los diversos modos de imaginario social existentes.

Como se mencionó anteriormente, algunos de los procesos que ocurren durante la adolescencia tienden a la configuración madura de la vida psíquica; logro de la separación e independencia de la familia nuclear, establecimiento de la identidad sexual, desarrollo del área de interés laboral y/o profesional, etc. Las posibilidades de que tales procesos discurran de manera positiva para el sujeto se relacionan con un contexto que los determina, que son portadoras de construcciones socio-culturales que tienden a naturalizarse a través de procesos conscientes e inconscientes. Estas construcciones, según Dolto (1990), llegan al individuo a través de sus medios de socialización; familia, cultura, escuela, trabajo, religión, medios de comunicación masiva, etc. “El estado de adolescencia se prolonga según las proyecciones que los jóvenes reciben de los adultos y según lo que la sociedad les impone como límites de exploración” (p.12).

5. Presentación de las experiencias de educación social.

5.1- Hogar La Huella

La aproximación al modelo de educación social al que se hace referencia aquí, se logra a partir del libro “Historia de la Huella”. Sus autoras, Isabel Sans y Ana Agostino, relatan en la introducción del mismo, los motivos que las llevan a generar visibilidad sobre el hogar para niños abandonados La Huella y la tarea que allí viene

desarrollándose desde hace casi 40 años. A través de entrevistas a los protagonistas, niños y educadores, publicaciones de la institución, testimonios de personas allegadas, logran reconstruir los principales vectores que enmarcan la experiencia. Comienzan destacando que el proyecto de vida comunitaria y solidaria logra consolidarse aún en las condiciones adversas del contexto en que surge, de falta de libertad en todos los ámbitos, consecuencia de la dictadura cívico-militar.

Las autoras refieren a la situación actual de Uruguay en lo que respecta a la educación, la experiencia de ser niño y adolescente, así como a las problemáticas que estos enfrentan en la cotidianeidad y las oportunidades que tienen cuando conviven en entornos de riesgo. Respecto a lo anterior se expresa que La Huella es “(...) una fuente de inspiración, en tanto iniciativa de un grupo de jóvenes guiados por la fe, el amor, la voluntad de compartir, la vocación de servir a los más desamparados y un profundo deseo de justicia social” (Sans & Agostino, 2014 p.5).

A través del testimonio que aportan se vislumbra que el objetivo de Sans y Agostino es promover, a través de esta experiencia, posibilidades de vida alternativas a las que actualmente dominan los modos de ser en nuestro país. Estimular la potencia del encuentro con los demás, con el entorno y con la naturaleza, fundado en valores de solidaridad, respeto y amor.

El hogar para niños abandonados La Huella surge como experiencia a mediados de la década del 70 en Uruguay. Las características socio-políticas de ese momento histórico resultaron un factor determinante en su surgimiento, a nivel local el país se encontraba en los comienzos del período de mayor represión de su historia, la dictadura cívico-militar, que implicó crisis tanto a nivel social como económico. Esto no ocurría solo en Uruguay, en América del Sur numerosos países estaban bajo el mando de las Fuerzas Armadas, los gobiernos de facto impusieron su poder en Argentina, Chile, Brasil, Bolivia, Perú entre otros. A nivel regional las sociedades asistían a un estado generalizado de temor y sumisión frente al poder coercitivo de las FFAA, el cual impactaba en la cotidianeidad de la población, en los vínculos con otros, con el espacio y con uno mismo.

En el plano internacional, se asiste a un momento de ebullición de grupos reivindicativos y movimientos sociales, que impulsados en su mayoría por jóvenes estudiantes, desarrollaron acciones de protesta y repudio a la guerra y la violencia. A

través de manifestaciones en las calles y reclamos por causas como la paz, la igualdad, la tolerancia, el amor, el cuidado al entorno es que se generó visibilidad acerca de la vulneración de derechos (humanos y de la tierra). El movimiento hippie, los movimientos estudiantiles de Mayo del 68, la revolución cubana y la figura de Ernesto “Che” Guevara son modelos que los jóvenes latinoamericanos toman como referencia para una alternativa al sistema perverso que se imponía.

En medio de este clima de tensión entre fuerzas opresivas generadoras de miedo, desconfianza e incertidumbre y movimientos sociales fomentando el encuentro para promover la paz y la justicia social, es que se configura la experiencia del hogar La Huella. La misma surge del impulso de un grupo de jóvenes por nuclearse en torno a lo social, con el fin de dar respuesta a la situación de emergencia que suponía la vulneración de los derechos de determinados grupos. Se hace referencia aquí a los miembros del Movimiento Castores del Colegio Seminario. “Desde 1957 en el movimiento participan voluntariamente alumnos de bachillerato que desean vivir con intensidad tres dimensiones fundamentales de la espiritualidad ignaciana: la fe, el servicio y la vida comunitaria” (Sans & Agostino, 2014 p. 10).

La filosofía de los Castores se basaba en la perspectiva religiosa de San Ignacio de Loyola, que implica preocupación y entrega por los más vulnerables, los que sufren, están expuestos a injusticias o privados de sus derechos. Su propósito es “(...) ser una Iglesia más abierta al mundo, más terrena (...) que empieza a formular su opción preferencial por los pobres y a definir su misión evangelizadora en relación con las aspiraciones de emancipación y liberación de los pueblos oprimidos” (Sans & Agostino, 2014 p. 8).

El espacio físico en el que se desplegó la experiencia fue una chacra donada por una familia cercana a los miembros, ubicada en Las Piedras, departamento de Canelones. El entorno natural brindaba la posibilidad de desarrollar tareas de agricultura y ganadería, así como de esparcimiento y contacto con la naturaleza, aspecto central de la propuesta de La Huella. “La tarea con los niños estaba clara; estaba claro que íbamos a convivir, a compartir la vida, que iba a ser en un medio rural, porque queríamos unir la tierra y el trabajo con lo educativo” (Sans & Agostino, 2014 p.20).

El primer día de agosto de 1975 abre sus puertas el hogar La Huella, con la propuesta de ser un espacio de convivencia entre niños que llegaban sin estructuras de

contención y jóvenes dispuestos a compartir su vida como un modelo alternativo de familia, ensayando una forma de organización y participación más solidaria y humana. En los primeros tiempos se mudaron al hogar 10 niños varones de entre 7 y 14 años, más adelante, cuando llegaron a ser 16 de entre 8 y 16 años, nació la hija de un par de comunitarios y se inauguró la llegada de niñas al hogar y de chiquitos en edad preescolar. El número de NNA conviviendo en La Huella se mantuvo a lo largo de los años en aproximadamente quince, entre ingresos y egresos. Circularon por el hogar más de 60 niños, niñas y adolescentes durante los 26 años que duró la comunidad.

Respecto a los referentes adultos, empezaron siendo solo varones y luego se incorporaron mujeres, circularon numerosos referentes, hombres, mujeres, solos, casados, sacerdotes, jóvenes que vivían allí, otros que formaban parte de movimientos voluntarios de diversas instituciones. Frente a la gran rotación de gente, la permanencia de una pareja con sus hijos, que vivió en el hogar durante toda la experiencia, fue decisiva para la transmisión de un organizador social para los niños.

La vida cotidiana dentro del hogar se organizaba según el horario escolar y las actividades de la casa, se definían tareas y horarios en que las mismas debían cumplirse, había una hora de hacer los deberes, de las labores agrarias, de colgar la ropa, etc. Las mismas eran dirigidas por equipos de dos responsables adultos. El modo de organización dentro de la comunidad implica compartir las propiedades, el dinero, las tareas y la producción así como los rituales propios de la religión cristiana. Se considera fundamental compartir la experiencia y generar redes para proyectar que es posible transformar los modelos de vida dominantes, por eso consideran que no deben aislarse sino abrirse a los vínculos y configurarse como un espacio de intercambio, de crítica reflexiva, que aporte a la creación de una nueva sociedad.

La Huella funciona como comunidad desde 1975 hasta 2001, período durante el cual la vida de sus miembros se organizó con responsabilidad y alegría, una alternativa al egoísmo y el consumismo impuesto por el sistema capitalista imperante. Al mismo tiempo que se pudo generar visibilidad y transmitir la experiencia, que hay otras maneras posibles de abordar problemáticas complejas, como la de los niños a quién se dirigió la propuesta, alternativas al encierro, la estigmatización y segregación.

Se refleja que los aspectos más importantes para quienes eligieron formar parte de este proyecto son el amor, la libertad y la solidaridad. También la participación y el

consenso frente a las decisiones que debían tomarse, “Las decisiones que afectan al común las tomamos en común y cada uno tiene siempre en cuenta no solo la justicia sino el amor – la pre-dilección – por el más necesitado de la comunidad en cada circunstancia” (Sans & Agostino, 2014 p.46).

5.2- Escuela Martirené

Impulsada por el profesor Leonardo Clausen se desarrolla en la Escuela Martirené, dependencia del Consejo del Niño ubicada en el departamento de San José, una experiencia pedagógica vanguardista, entre los años 1969 y 1976. El surgimiento de la misma es contemporáneo a la experiencia de La Huella, se hizo mención anteriormente a las características del contexto sociopolítico que atravesaba Uruguay en ese momento, marcado por la crisis y el conflicto social y por los movimientos de agrupaciones que se resistían a aceptar tales condiciones.

La institución era originalmente un internado para adolescentes “abandonados y delincuentes” con una dinámica de características más bien represivas en lugar de educativas. Según relata Clausen del primer acercamiento al lugar; “(...) *lo que encontramos ahí, era un sistema carcelario, traje gris, en fila. Con los vigilantes dando órdenes a lo milico, cerraban el pabellón con candado (...)*” (Clausen citado en Silva & Pastore, 2013 p.12).

La escuela se ubica en el medio rural, lo que representó una dificultad para el acceso de inspectores así como de profesionales especializados en las áreas necesarias. El equipo de la institución carecía de formación técnica y esto implicó que la propuesta educativa fuera sobretodo una forma de “entretenerlos”. Había 64 empleados, entre ellos maestros-talleristas, cocineros, personal de servicio, etc. La dirección del establecimiento no mantenía un vínculo a través del diálogo o la contención, se encargaba fundamentalmente de imponer reglas y castigos.

En el año 69 Clausen asume el rol de Director y se muda al establecimiento con su familia, persiguiendo la idea de reformular la propuesta educativa que venía dándose en la vieja escuela. Junto a un equipo de dos psicólogos y un asistente social hicieron un estudio de psicología institucional como primer acercamiento. En ese momento había en la institución 90 adolescentes varones de alrededor de 15 años. El panorama de los jóvenes transmitía la impresión de que estaban: “(...) devastados, abatidos,

rehenes de las prácticas institucionales represivas” (Silva & Pastore, 2013 p.10). El proyecto de Clausen se planteaba en una dirección muy distinta a la vigente hasta el momento, con una perspectiva de estimular la potencialidad y la capacidad de autogestión, producción y organización de los chiquilines.

El acercamiento del nuevo director a los adolescentes ocurre desde un lugar alternativo al planteado desde la anterior gestión. La experiencia previa los posicionó en lugares rígidos y estigmatizados, proyectando en ellos una amenaza social y el rol de “menores delincuentes”. El nuevo lugar que habilitó Clausen fue el de la responsabilidad compartida, de la cogestión del espacio, de que cada uno tiene cosas valiosas para aportar al grupo y que cuando eso ocurre lo que se genera es positivo y estimulante para todos los miembros. El cambio de modalidad implicó que los jóvenes se mostraran reticentes y resistentes, se estaban desarmando las condiciones de su cotidianidad lo cual generaba inseguridad e incertidumbre.

La alternativa pedagógica planteada por Clausen se inspiró en las ideas de Makárenko, cuya historia es en varios puntos análoga a la de él mismo. El autor fue una referencia para empezar a organizar la vida cotidiana de la comunidad desde un modelo de familia, con rituales, participación responsable de todos, espacios de aprendizaje, cooperación, intercambio y reflexión. Planteó un esquema de organización de los jóvenes en grupos autogestivos, los cuales se reunían semanalmente para plantear y resolver entre ellos sus problemáticas. También se aplicó el dispositivo grupal para discutir temas relativos a toda la comunidad, tomar decisiones importantes, resolver conflictos, entre otros.

El resultado de la experiencia fue la apropiación del espacio por parte de niños y adolescentes, tener conciencia de voz y voto respecto a la gestión de las problemáticas inherentes a la vida cotidiana, los vínculos, los conflictos, las tareas. Lo anterior supone un impacto positivo en la configuración de la subjetividad y la autoestima, en tanto los posiciona en un rol protagonista respecto a las condiciones de su vida y de la comunidad. A partir del esfuerzo común, empezaron a comer bien, con platos y cubiertos, en lugar de guisos “guerreros” en bandejas dobladas:

Teníamos 200 colmenas, teníamos miel en la mesa siempre a todo trapo, con dulce de leche y queso se servía lo que quisiéramos. Pollo para comer, huevos para comer y

vender, para comprar calzado deportivo o tablas de dibujo cuando empiezan el liceo.
(Clausen citado en Silva & Pastore, 2013 p.21)

La Escuela Martirené pasó de ser un lugar de reclusión, aislamiento, castigo y sumisión frente a la autoridad, a ser un espacio de placer, cooperativismo y relaciones transversales. La cotidianeidad autogestionada habilitó el disfrute de la vida comunitaria, a través de la tarea común de compartir responsabilidades desde el cariño por el otro y el espacio y también una variedad de actividades: eventos anuales, competencias deportivas, campamentos, cenas de fin de año, historias bajo las estrellas, música para dormir. Estos rituales sostenían la vida cotidiana y generaban sentido de pertenencia.

La experiencia en la escuela fue clausurada por la dictadura militar en el año 76, dándoles un plazo de 24 horas para abandonar el lugar. Con este hecho se clausuró la vida autogestiva que se desarrollaba, no hay evidencia acerca del destino de los chicos que allí vivían. Clausen, años más tarde, fue director del hogar “Las Brujas”, espacio en el que desempeña una práctica desde una perspectiva similar a la anteriormente planteada.

6. Análisis de las experiencias

El objetivo de este trabajo es analizar las experiencias de educación social previamente descritas, por resultar novedosas y vanguardistas como dispositivos de abordaje de la problemática de niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de vulnerabilidad. Esta refiere en gran medida, a la carencia de un marco familiar de contención y cuidado que atienda el cumplimiento de sus derechos; por lo que garantizar la satisfacción de las necesidades básicas queda en manos de la intervención de instituciones.

Se trata de hacer una lectura crítica tomando como referencia autores clave de la Psicología Comunitaria y de la Psicología Social, tales como Maritza Montero y Enrique Pichón Rivière, así como del área educativa, Paulo Freire, Georges Lapassade y Célestin Freinet, entre otros. Se pretende pensar, a partir del marco teórico propuesto, la participación de los NNA como protagonistas del hecho social en el que están insertos, así como el rol del educador como mediador de experiencias educativas que potencien en los educandos la libertad, autonomía y protagonismo de sus condiciones de vida.

Es importante mencionar que el análisis no implica un juicio de valor, lo que no quiere decir que no esté lleno de juicios de este tipo: al hacer el recorte, al elegir como abordarlo, que aspectos destacar, los que resultan irrelevantes, etc. Es de destacar que ninguna de las experiencias tiene como encuadre a la Psicología Comunitaria, por lo que no se pretende que el abordaje sea según su método. El cometido es analizar las experiencias desde la mencionada perspectiva y de manera crítica, cuestionadora y reflexiva volverlas insumo para pensar alternativas que respondan a las necesidades sociales en que se enmarcan. Los proyectos que se mencionan son de naturaleza diversa: El hogar La Huella es creado por jóvenes voluntarios del Colegio Seminario, sus fuentes de inspiración son la escuela de educación social de Makárenko y el trabajo de Clausen en la Escuela Martirené, así como la doctrina religiosa en que se basan. La Escuela Martirené por otro lado, plantea un abordaje interdisciplinario, con inspiración también en Makárenko y en “Summerhill”, a través de un equipo en el que participaron psicólogos, docentes y un asistente social.

El abordaje se delinea según el enfoque comunitario (Montero, 2006), que implica ubicarse desde un rol diferente al que es planteado tradicionalmente desde la psicología, desde la horizontalidad, que posibilita la interacción entre el saber profesional y el del actor de la comunidad con el cometido de un fin común: la transformación del campo en que se plantea la práctica. Para lograr este fin es fundamental el trabajo desde la interdisciplinariedad, porque los campos de acción están atravesados por multiplicidad de dimensiones; la articulación de saberes enriquece y multiplica las posibilidades de cambio, en el entorno, el individuo y las relaciones entre estos, los grupos y la sociedad.

El primer punto de análisis será el posicionamiento ontológico desde el cual discurre cada práctica, el lugar que se otorga a NNA dentro del proyecto de vida comunitaria y su participación en relación a la enunciación y resolución de problemáticas.

6.1- El rol de niños, niñas y adolescentes en cada experiencia.

En base a los desarrollos teóricos planteados y la aproximación bibliográfica a las experiencias seleccionadas, se pretende analizar el espacio habilitado a los NNA en cada una y la forma en que se despliega la dinámica de roles.

En primer lugar se indaga acerca de cómo ocurre la fase de familiarización (Montero, 2005), que implica conocer a la comunidad y sensibilizarse con los problemas que motivan la intervención, se evidencian dos posturas diferenciadas.

Por un lado tenemos la experiencia de La Huella, en la que un grupo de jóvenes nucleados por una institución católica deciden ponerse al servicio de quienes consideran "los más vulnerables". El voluntariado que parte de la propuesta del "Colegio Seminario", tiene una historia de promover en los alumnos el servicio a la comunidad desde diferentes ámbitos, arraigados en los valores cristianos de la fe, el servicio y la vida comunitaria. "El Movimiento Castores busca sensibilizar a jóvenes-jóvenes ricos, distantes del mundo del cantegril, jóvenes de los barrios de Pocitos, Carrasco, con oportunidad de ser dirigentes en el futuro inmediato-respecto a los problemas sociales del país" (Sans & Agostino, 2014 p.11).

El posicionamiento desde el cual los educadores de La Huella realizan su abordaje, se percibe con un componente de asimetría y verticalidad. El cometido es dar ayuda a quienes no tienen nada, por eso se entiende que actúan desde el tener frente al no tener, ellos son la solución al problema de los niños que no poseen herramientas para afrontarlo. Desde el espacio de encuentro del movimiento Castores comenzó a gestarse la idea de asistir a "a niños huérfanos, de la calle, (...) chicos sin familia" (p.19). En el entendido de que bañarlos, alimentarlos o ayudarlos a hacer los deberes no requería demasiada especialización, sino más bien ganas y disposición para hacerlo. Lo anterior hace pensar en el grado de sensibilización respecto a las problemáticas de los niños con los que se iba a intervenir, los aspectos culturales del contexto al que pertenecen y sus experiencias vitales previas al ingreso al hogar. Como aspectos que precedieron a la práctica se explicitan la búsqueda del lugar y las reuniones de asesoramiento pero no se aclara el contenido de las mismas.

Respecto a la sensibilización con la historia vital de los niños, el encuadre de su situación previa y los antecedentes familiares, no se mencionan datos, salvo que la mayoría vivía en la calle y que la madre del primer grupo de hermanos que ingresa había muerto recientemente. Es interesante rescatar una anécdota que refleja la brecha cultural entre los implicados y su impacto en el reconocimiento de unos por otros: cuando llega el primer grupo de chicos al hogar se sorprenden de que haya una cama y un cepillo de dientes para cada uno y que las primeras estuviesen "vestidas" (porque

tenían sábanas), por otro lado ocurrió que los niños salían a cazar apereás, los cocinaban y los compartían con todos, la reacción de los jóvenes fue de asco pero aceptaron el gesto como símbolo de gratitud (Sans & Agostino, 2014). Aquí se aprecia la manera en que se enfrentan las diferencias culturales y sociales, la cuestión es cómo articularlas sin que se resignen particularidades de cada uno. ¿Cómo integrar la diversidad para que enriquezca la convivencia? Este punto es fundamental, pues el mundo adulto y el infantil tienen en esta situación procedencias muy distintas y por lo tanto rasgos culturales que pueden generar interferencias en la comunicación. No se trata de cambiar los modos, ni de llevar al otro al lugar conocido sino de hacer jugar los rasgos identitarios con el fin de que sumen fuerzas para mejorar la experiencia. Por un lado hay adultos con recursos económicos y educativos y por otro, jóvenes que atravesaron situaciones en las que tuvieron que desenvolverse de manera práctica, sin demasiados recursos. Las mismas seguramente hayan implicado poner en juego creatividad, astucia e inteligencia para resolver cuestiones cotidianas, por ejemplo alimentarse, que determinaron aprendizajes tales como cazar para comer.

Acerca de la manera en que los voluntarios presentaron la propuesta a los niños, no se aportan datos. No se sabe si se hizo explícita la situación, si hubo posibilidad de trabajar con miedos, ansiedades o angustias que podrían haber surgido frente al cambio en su modo de vida. Lo anterior es de gran importancia, hacer explícito lo que está ocurriendo y poder tomar contacto con las emociones que despierta para trabajar con ellas. Se tiene la impresión de un acercamiento por inmersión, es decir, se gesta la idea y se lleva a cabo sin demasiados preámbulos, tomando contacto con los niños a medida que se acercan al lugar y trabajando de manera inmanente, con lo que va aconteciendo. Esta modalidad tiene concordancia con los planteos de Freinet (1997) acerca de que los valores y herramientas del educador deben partir del sentido común en cada situación que va aconteciendo. El tema es que el sentido común, contrario a su nombre, tiene la ideología singular de quien lo aplica y en este caso hay más de diferente que de común, y esto debería estar más presente en la forma en que se aborda la familiarización con los NNA.

En el caso de la práctica de Clausen en la Escuela Martirené, es posible cotejar la manera en que este se acerca a la institución y a sus integrantes, con el modelo de familiarización propuesto por Montero (2006). Se hace patente que hubo un momento de sensibilización respecto a la situación en la que se iba a intervenir, a través de la

observación, la recopilación de datos sobre la historia del lugar y la institución, la metodología que se aplicaba, el vínculo con funcionarios y referentes y las problemáticas de los jóvenes que allí vivían. Este primer momento derivó en el encuentro con:

(...) una escuela que tenía el ambiente característico del Consejo del Niño, con una metodología un poco atrasada, encasillada en determinados esquemas, muy dura, muy rígida, en que había 90 muchachos de alrededor de 15 años con todos los problemas típicos de un internado clásico de adolescentes, con un promedio de nueve fugas por mes. (Clausen, 1995. p.76)

Se toma contacto con las problemáticas acuciantes, las condiciones de represión y falta de estímulos y alternativas dentro del espacio. Las mismas hacen síntoma a través de la explosión violenta de la sexualidad, la agresión y la búsqueda de comprensión, que no es satisfecha. Respecto a la postura de la autoridad de la escuela, expresa Clausen (1995) que la dirección era un organismo únicamente de control y disciplinamiento, y que no mantenía ningún diálogo con los jóvenes, solo para penalizar o sancionar. Frente a este primer encuentro con la institución y la impresión de que había mucho por hacer, el futuro director propone constituir un grupo de trabajo con allegados de su confianza. Desde un enfoque interdisciplinario pretende establecer un panorama lo más amplio posible, integrando la perspectiva de varios miembros de un equipo técnico, para elaborar un diagnóstico de la situación:

Fue un equipo de dos psicólogos, y un asistente social a ayudarnos, e hicieron un intento de estudio de psicología institucional. Hicieron un estudio tomando Martirené como un todo y desglosaron: muchachos, funcionarios, maestros, etc. Y entonces establecimos un poco las pautas a seguir. (Clausen, 1995 p.77)

Acerca de los primeros tiempos, Clausen (2013) relata la experiencia de sentirse estudiado por los jóvenes, de estar generando inseguridad por el cambio que implicaba su presencia allí, por eso su postura fue la de observar en silencio, caminar por la escuela y tomar mate, hasta que un día lo invitan a jugar un partido de fútbol, él se descalza, se banca las patadas y se planta firme, “(...) todos vieron que yo daba y ellos daban, y ellos no hablaban y yo tampoco hablaba” (Clausen citado en Silva & Pastore, 2013 p.12). Esta prueba simbolizó su aceptación. A partir de ahí contactó con los líderes naturales que había detectado previamente y generó instancias de diálogo para

compartir su perspectiva y empezar a gestionar juntos el cambio en el lugar. De este primer contacto fue posible una reunión con todos los chicos para poner sobre la mesa la posibilidad de una vida alternativa, este espacio de diálogo se mantuvo y fue fundacional de la nueva gestión de la escuela.

Las diferencias entre las intervenciones se consideran en relación con las posibilidades y herramientas de acción disponibles en cada uno de los casos. Esto se observa en las maneras de abordaje de la etapa de familiarización, así como de las siguientes del modelo planteado por Montero (2006). La tarea que se desarrolla en la Escuela Martirené tiene una base de conocimiento técnico, fruto del trabajo interdisciplinario y la formación de quienes integran la práctica. Se parte de las nociones pedagógicas presentes en la obra de Makárenko, sobre la importancia del aspecto colectivo en el proceso educativo; la forma de organización en “pandillas”; la educación orientada según las necesidades cada niño, comprometidas con las de la comunidad a la que pertenece; la producción como motivo del aprendizaje a través de la práctica y la autogestión como ideal del trabajo grupal. También se basa en el proyecto educativo “Summerhill” desarrollado por Neill en Inglaterra, que promovía la formación de sujetos capaces de generar una opinión propia, que fuesen autónomos, libres y comprometidos con alcanzar nuevos ideales a nivel comunitario.

Es importante para el presente trabajo, pensar el modo en que se articula “lo comunitario” en cada experiencia, el lugar que se habilita al niño y el impacto que tiene la apropiación de su rol en la conformación de la identidad y el desarrollo de potencialidades. Se plantea indagar acerca del aspecto ontológico desde el cuál se enfoca cada propuesta educativa, a la luz de los conceptos desarrollados previamente.

La Psicología Comunitaria (Montero, 2005) plantea el trabajo con “actores sociales” en lugar de con sujetos, activos en lo que refiere a la producción de realidad y con un saber considerado trascendente en el devenir favorable de la práctica. Desde esta perspectiva se integra el derecho de los mismos a decidir sobre qué y cómo se va a intervenir, así como también los recursos que poseen para aportar a la concreción de la tarea común. Lo anterior deriva en un rol profesional que actúe como facilitador y no como experto, promoviendo el carácter participativo de la práctica en el entendido que; “(...) la relación entre agentes externos e internos debe ser horizontal, fundamentada en el intercambio de saberes y en el diálogo” (Montero, 2006 p.44).

En ambas experiencias ocurre que el encuadre que se pretende dar es el de un modelo familiar, puesto que se parte de la idea de que es la carencia de esta referencia lo que hace necesaria la intervención. Para Pichón Riviere (1987) la familia es históricamente, la unidad fundamental de la organización social. La dinámica que despliega es el encuadre en que ocurre la definición y conservación de las diferencias, a través de los roles básicos del padre, la madre y el hijo. ¿Pero qué ocurre cuando esta referencia falla? Es importante cuestionar si en estos casos es necesaria una prótesis familiar, establecer esos roles de manera sustitutiva por otros padres y madres. Teniendo en cuenta que para esos niños las figuras paternas “fallaron”, ¿por qué no pensar en otras formas de desempeñar roles significativos de contención y estímulo?

En cuanto a la dinámica de roles en la Escuela Martirené plantea Clausen (1995) que con la transformación de los espacios (el comedor se convierte en lugar de reunión, se pintan y arreglan los cuartos) se empiezan a definir también los roles, tanto de los educadores como de los jóvenes:

Y apareció, por supuesto, la figura del padre, la representaba yo. Y raro y un poco anecdótico, jamás se les ocurrió llamarme papá. Me pusieron “profe”. Diminutivo de profesor. Evidentemente que significaba papá. Con Cristina entre los muchachitos más chicos, de 10 a 12 años, empezó a aparecer la figura de madre, de mamá, y para ella si apreció esa palabra. (p. 79-80)

Los roles se van adjudicando y apropiando en la práctica, había jefes, jefes máximos, consejeros de pandilla, había un jurado para resolver los conflictos y encargados para cada una de las actividades que había que desarrollar en la escuela. Según Pichón Riviere (1987) la forma en que se asumen los roles permite hacer un pronóstico del devenir de la situación familiar, puesto que a través de las dinámicas en que estos se asumen y se delegan, ocurren procesos que permiten aprehender la realidad, tarea fundamental del grupo. En este sentido, se percibe al funcionamiento de la escuela como un grupo operativo, pues se evidencia un buen nivel de comunicación y eficacia en torno a la tarea de convivir de manera plena, cooperativa y responsable. “En un grupo sano, verdaderamente operativo, cada sujeto 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, en relación dialéctica con el medio” (Pichón Riviere, 1987 p.72).

Lo que ocurre en La Huella es similar, respecto al abordaje como grupo, la idea era ofrecer la oportunidad de una vida en familia, con figuras paternas y maternas, en función de atender la ausencia de las mismas. Generar una comunidad heterogénea con una dinámica familiar en la que pudieran aprender y enseñar unos de otros y acompañarse en la cotidianeidad. Los roles de los integrantes se asumen y asignan de acuerdo a las necesidades y posibilidades de cada uno y se mantienen estables salvo circunstancias coyunturales. Las tareas, a diferencia de otros hogares en que hay una persona que limpia, se hacen entre todos, aunque se afirma que el desempeño resultaba un tanto caótico. También las tareas de ordeño, preparar el desayuno, llevar la leche a la ruta, entre otras, las hacían entre todos, NNA inclusive.

Si bien el encare que se hace en ambas situaciones tiene el aspecto común de la perspectiva familiar, mantienen un punto de divergencia que resulta radical. Se trata de la inclusión del niño dentro de la comunidad, su participación activa en las tareas cotidianas y en la resolución de las problemáticas que en esta surgen. En el caso de la Escuela Martirené, tanto niños como adolescentes se consideran miembros de la comunidad mientras que en el hogar La Huella se incluye únicamente al grupo de referentes adultos.

La experiencia comunitaria en el hogar está formada por jóvenes cristianos que aportan para concretar las metas que se proponen. Las decisiones que debían tomarse surgían de reuniones entre los miembros, sin la participación de los niños y jóvenes. A nivel ontológico esta postura supone que no se habilita a niños y niñas un espacio de decisión y participación en las condiciones de vida del hogar, su rol respecto las mismas es de seres pasivos. Ellos llegan a la institución con problemas y carencias que deben ser solucionados, en función de lo cual, los educadores proveen aquello que consideran necesario para la satisfacción de las mismas. Desde la perspectiva de Montero (2006), este enfoque resulta contradictorio con el paradigma comunitario. Se considera fundamental indagar las necesidades manifiestas así como las latentes o naturalizadas de un grupo, para poder atenderlas. Y en este caso, las mismas son interpretadas y “resueltas” de manera unidireccional por los educadores. En la experiencia del hogar, NNA no parecen ser parte de la dinámica de los espacios de intercambio y discusión, no

se menciona la postura de los mismos respecto a su problemática, tampoco la perspectiva de su vivencia en la situación en la que participan, ni de sus deseos.

El carácter participativo es sustancial para la Psicología Comunitaria, la ejecución de la tarea así como el logro de resultados exitosos dependerá de este aspecto, por eso se destaca la importancia de la horizontalidad entre los agentes implicados, el intercambio de saberes y el diálogo. Si esto no ocurre el riesgo es que los agentes internos, en este caso los NNA, se limiten a cumplir órdenes o seguir instrucciones y su opinión, conocimiento y necesidades serán relegadas a lo que consideren los agentes externos.

Respecto a la enunciación de NNA sobre sus problemáticas, se destaca el manejo de los educadores de La Huella en base al reclamo que hacen los adolescentes por falta de herramientas para afrontar el egreso del hogar: "(...) se sintieron perdidos, sin saber cómo manejarse fuera del entorno protector en que se habían formado" (Sans & Agostino, 2014 p.136) La vida dentro del hogar había sido de protección y contención, de manera que las habilidades para enfrentar los avatares de la vida extramuros y la integración a nuevos espacios se vieron restringidas. A raíz del reclamo de los adolescentes frente a esta situación es que se decide hacer un diagnóstico para contar con insumos que faciliten el proceso de egreso. Como resultado se implementan las casas de preegreso, donde los adolescentes viven en grupos y gestionan su vida de manera autónoma con el fin de adquirir habilidades para la independencia. Este hecho es significativo, en tanto ilustra la importancia y pertinencia de integrar a los sujetos con los que se interviene en la búsqueda de soluciones a sus problemáticas.

De lo anterior es importante retomar el aspecto problemático que fue la tendencia a la sobreprotección, en tanto que la educación en el hogar quiso compensar las desventajas con que llegaban NNA, manteniéndolos dentro de una "burbuja". Según se describe, los mismos recibieron una crianza en un entorno muy diferente al suyo, también cuidados y atenciones que no habrían tenido en su ámbito original. En esta línea, se percibe que el enfoque de los educadores fue de dar un tipo de crianza como la que ellos habían tenido, pero poner su propia experiencia como modelo implicó negar la de los NNA, así como su identidad, lo cual tuvo impacto respecto a las habilidades de inserción social que se vieron limitadas. En este punto se ve como juega el pretender resolver "de afuera" problemáticas de las que se tiene escasa vivencia. Si bien la actitud de los educadores fue de brindar alternativas a los NNA, en su forma de encare no

articularon aspectos de la cultura y la identidad en que se arraiga su modo de vida anterior. La carencia de un espacio que permitiese conformar una identidad integrando aspectos de su pasado, devino en sujetos dependientes y desprovistos de las herramientas necesarias para una adaptación activa a la realidad.

Al articular el tema de la sobreprotección con lo expuesto anteriormente, sobre la importancia del rol activo de los NNA en la resolución de sus problemáticas, se piensa que no fue tenido en cuenta el aspecto de la vulnerabilidad frente al abandono. Esto se refleja en la angustia y ansiedad que surgen tanto al egresar de la institución, como al final de la experiencia, cuando el hogar pasa a ser gestionado por una Asociación Civil. Se evalúa también el para qué del llevar adelante este proyecto. El cometido de los educadores era colaborar de manera favorable frente a la situación de vulnerabilidad de NNA, pero al no integrar su participación en la resolución del conflicto, se perdieron de vista sus necesidades reales y la gestión de soluciones operativas al respecto.

Siguiendo en la línea anterior se adhiere a lo que plantea Demarchi (1997) a partir de los desarrollos teóricos de Freinet; que las voces que hay que escuchar son las de los actores. La práctica, en este sentido, implica hacer un análisis crítico para convertirlo en cambio en la propia cotidianeidad, dando relevancia también al contexto ambiental en que se sitúa. El alumno en este proceso debe ser participante y no mero receptor.

La perspectiva de Clausen, toma como referencia a Makárenko y reivindica la participación activa, a través de los espacios de reunión y la apropiación de responsabilidades, en el entendido de que generan un nivel de compromiso y valoración de uno mismo y los demás. Al promover que todos son fundamentales para el funcionamiento del espacio y que la diversidad se valora porque enriquece al grupo, se logra un nivel de cohesión y pertenencia que impacta de manera positiva en la percepción que los jóvenes forman acerca de sus posibilidades.

A partir de la discusión en asambleas, sobre temas de la cotidianeidad de la escuela, se plantea la necesidad de organizarse y gestionar la institución de otra manera. Por ello surgen nuevos roles; el de "jefe", había tres por sector, que se encargaba de gestionar los horarios de levantarse, la limpieza de los sectores, etc. Había encargados para todas las tareas a realizar para que el espacio funcionara bien, todos querían asumir responsabilidades ahí adentro:

Cuando quisimos acordar, la escuela la teníamos totalmente cubierta y dominada por los muchachos. Y el funcionario empezaba a sentirse cada vez más acorralado en sus cosas. Y nosotros empezamos a desplazarlos en la relación con los muchachos a puestos secundarios: portería, a la quinta, o a trabajar en cualquier tipo de cosa que no tuviera relación con los muchachos, en lo posible. (Clausen, 1995 p.81)

Lo anterior refiere a su vez a otra diferencia entre las dos instituciones, el valor que se otorga a la autogestión. Clausen explicita que es uno de sus objetivos, a diferencia del hogar La Huella que no la tenía como perspectiva: “Si bien los muchachos mayores tuvieron responsabilidades en la producción y en la casa, la autogestión no existió como mecanismo de asambleas y jefaturas, sino que la dinámica fue más bien la de una familia” (Sans & Agostino, 2014 p.74).

La autogestión pedagógica tal como la plantea Lapassade (1986) es sobre todo un modo de cuestionar la forma en que las instituciones impregnan de discursos y posicionamientos el devenir de las sociedades. En procura de lo anterior plantea la construcción de contrainstituciones que permiten analizar y dar luz sobre los elementos institucionales que se mantienen ocultos. La metodología autogestiva rompe con la clase tradicional, pues las actividades pedagógicas se implementan de manera cooperativa. También se da un quiebre en la antigua relación educador-educando. Se considera que la acción instituyente que se promueve tiene implicancias terapéuticas. Lapassade (1986) diferencia 3 tendencias de autogestión pedagógica:

1. Autoritaria: los educadores son quienes proponen modelos de funcionamiento autogestivo. Un exponente de esta modalidad es Makárenko.
2. Restringida: es entre autoritaria y libertaria, se presta atención a la base material de la institución, a los medios educativos. Se considera al alumno responsable de su educación. Freinet plantea un modelo que se rige por este tipo de autogestión.
3. Libertaria: los educadores se abstienen de proponer cualquier tipo de modelo institucional, dejan q los educandos instalen las contrainstituciones (instituciones internas) y se ubican en el lugar de consultantes.

La intervención pedagógica se hace siempre en el contexto de una institución, las instituciones internas son medios a través de los cuales la estructura en que se

enmarcan puede ser transformada. La acción de educadores y educandos está regulada por reglamentos, normas y programas que les son impuestos y determinan las condiciones en que discurre la tarea educativa. Según Lapassade (1986): “La regla fundamental, para el educador, en la autogestión pedagógica, consiste en analizar la solicitud del grupo, para intervenir en función de ese análisis” (p.29).

En el entendido que es uno de los objetivos de Clausen fomentar dentro de la escuela un modelo autogestivo, se plantea analizar el modo en que este es impulsado. En sus inicios la institución tenía, como se mencionó anteriormente, un sistema de organización vertical, con un director y docentes que procuraban el orden y la disciplina dentro de la misma. El modelo de Clausen dista mucho de éste, pero la transición entre uno y otro debía realizarse de manera progresiva y prudente para que fuera operativa.

Una clase en la que se instituye la autogestión no puede quedar librada a sí misma bruscamente y sin precauciones (...) debe proporcionársele información sobre la naturaleza del método que se quiere emplear con él, y de las razones por las que se emplea. (Lapassade, 1986 p.24)

El nuevo sistema de la escuela empezó a gestarse de manera colectiva, a través de espacios de discusión e intercambio. Se organizaron asambleas que se disponían en círculo -denotando horizontalidad- en las que participaban todos los implicados. En las mismas se tomaron las decisiones pertinentes para promover cambios orientados a mejorar la experiencia educativa en Martirené. Lo que allí se generó fue producto de la gestión grupal, pues el ambiente fue propicio para que ganaran terreno las fuerzas instituyentes de los jóvenes, en tanto se desplegaron posibilidades para la creación y la innovación. Este protagonismo tiene gran impacto en el colectivo, como consecuencia se generaron movimientos y transformaciones que tuvieron implicancia en el vínculo de los sujetos consigo mismos, con los demás y con el entorno:

(...) el jefe máximo hacía una asamblea general de pandillas una vez por semana. Iban contentísimos a las reuniones de ellos solos. (...) El jefe máximo tenía todos los lunes asamblea de pandilla, se trataba todo lo que vivía esa pandilla lo bueno y lo malo a fondo. El orgullo grupal empezó a florecer. (Clausen citado en Silva & Pastore, 2013 p.15)

El ambiente de la escuela antes de la llegada de Clausen era de mucha violencia. Los responsables adultos eran autoritarios, agresivos, perversos, intransigentes e insensibles frente a los problemas de los adolescentes. Esta violencia fue instituida y reproducida en los vínculos entre los chicos a través de peleas, abuso, maltrato, etc. que cesaron en la medida en que lo colectivo empezó a tener valor de pertenencia. El cambio implicó que los chiquilines empezaran a hacerse cargo de los espacios que antes ocupaban los vigilantes y fueran desplazando a estas figuras fuera de la institución. Clausen relata un hecho simbólico; a raíz de los cuentos que le hacen sobre los maltratos ejercidos por los vigilantes decide traer marrones y dárselos a los jóvenes para que destruyan los bancos en que se los castigaba, se entiende que esto permitió canalizar la violencia recibida, resignificar los espacios y que es posible destruir para construir cosas nuevas. Es un ejemplo del modelo de autogestión restringida, en que la acción del educador surge de la escucha activa de los educandos, pero la propuesta parte de su reflexión acerca de los planteos de estos últimos.

A través de la autogestión las condiciones de vida en la escuela Martirené cambian radicalmente, se genera un movimiento instituyente. Esto implicó; que se habiliten espacios que se mantenían clausurados, nuevas maneras de organizarse, de vivir los vínculos, de alimentarse, que cambie la estética del lugar, las actividades, el sentimiento de pertenencia. Comían lo que producían en el lugar, resolvían sus problemas de forma colectiva, se encargaban de arreglar las habitaciones y construir los muebles, elegían de forma democrática a los responsables de coordinar las pandillas, se iban de campamento, hacían competencias deportivas, talleres, investigaban sobre los temas que les interesaba, contemplaban la naturaleza. “Era muy rica nuestra vida. De tardecita deportes, baños, duchas, reuniones antes de la cena en general pandillas, por sector. De noche siempre había algo. (Clausen citado en Silva & Pastore, 2013 p.21)

Se considera que el modelo de autogestión impulsado por Clausen tiene concordancia con el de tendencia restringida que formula Lapassade, en tanto el educador propone un modelo de funcionamiento (en la línea de la pedagogía de Makárenko), pero deja el espacio necesario para que los propios implicados sean responsables de las condiciones de la institución y de su propio aprendizaje. El educador en este caso no es solamente un consultante, pues toma decisiones respecto al devenir de la vida dentro de la institución. Lo anterior fue necesario porque los jóvenes tenían una base educativa que excluía la participación, y eso limitó que

pudiesen apropiarse de inmediato de las condiciones de su cotidianeidad. Por eso, Clausen ocupó el lugar de referente y propuso un dispositivo que hizo de soporte para que el cambio ocurriese de manera operativa.

6.2- Análisis del rol del educador

La figura del educador tiene relevancia en cuanto representa el rol de quien viabiliza y articula la experiencia educativa en la institución. El educador enmarca, desde su formación técnica, las herramientas para que NNA se aproximen a los contenidos seleccionados, poniendo en juego los valores y dispositivos que considera pertinentes. Es por lo anterior que se pretende abordar el modo en que se desempeña el rol de educador en cada una de las propuestas educativas en las que se centra este trabajo.

En la línea de lo anterior las nociones de Núñez (1996) ponen de manifiesto la importancia de la coherencia metodológica entre los contenidos y la forma de transmitirlos, que deben traducirse en acción transformadora orientada hacia los objetivos planteados. "(...) una "metodología dialéctica" es el camino adecuado que nos permite tener como "punto de partida" del proceso, la práctica real de la organización transformando su realidad" (p. 59).

La metodología dialéctica en educación, supone que la postura ontológica respecto al educando sea de un sujeto con voz, con un rol activo en su formación y un contexto socio-histórico que enmarca su saber y sus intereses. A través del modo en que se desarrolla la familiarización de los equipos técnicos y los grupos de NNA, en cada una de las experiencias analizadas, se puede obtener información acerca de la utilización o no del método mencionado.

El proyecto de La Huella tiene como perspectiva asistir a los niños abandonados, en el entendido de que son los más pobres entre los pobres, los más desfavorecidos. El marco familiar se plantea como solución, pues se considera la carencia más trascendente y urgente de resolver. No hay evidencia del uso del método dialéctico para intercambiar acerca de si el anterior es realmente el aspecto más urgente, o si el marco que proponen es la solución más acertada. No se explicita que haya reuniones con niños y niñas, pero sí que son escuchados, que su punto de vista es valorado y también sus iniciativas. Se relata la anécdota sobre la llegada de un nuevo miembro al hogar, la misma transmite el clima en que se desarrolla un momento de diálogo:

Frente a la estufa de leña fuimos conversando sobre la alegría que significaba para cualquier familia la llegada de un hermanito. Los chiquilines estaban radiantes: nos preguntaban el nombre, la edad, a qué clase iba, en qué cuarto iba a dormir (casi se arma lío todos lo querían en el suyo). Íbamos recordando el momento de la llegada de cada uno de ellos. (Mujica, 1976 citado en Sans & Agostino 2014 p. 24)

De lo anterior se percibe que el ambiente en la institución era ameno, se evidencian instancias para intercambiar experiencias y sentimientos, recordar hechos de la historia en común, vivir con entusiasmo el compartir con personas nuevas y la referencia de un educador que guarda anécdotas de la vida de los niños y las rememora en un momento de alegría. La Huella se configura como una familia, una comunidad heterogénea, en que el aprendizaje ocurre de forma multidireccional; niños y adultos enseñan y aprenden mutuamente al igual que con el entorno del medio rural en que se ubican.

La línea pedagógica de Freinet (1997), promueve una educación desde el respeto y el trabajo conjunto, cuyo fin fuese el aprendizaje de la realidad circundante. La escuela moderna que propone, deja de lado el aspecto disciplinar de acatar las normas, castigar el error y exigir la verticalidad de los vínculos y enfoca su tarea en el niño como parte de una comunidad. Materias, técnicas y criterios de enseñanza refieren a la infancia y la sociedad como punto de partida, pues no se puede sustituir el aprendizaje desde la experiencia directa por el meramente racional, el vínculo con la naturaleza es parte fundamental del enfoque del autor. Por eso se considera al educador como mediador y referente, cuya práctica debe estimular y cooperar con la libertad y la autonomía de NNA, al mismo tiempo que expresar compromiso con la vida y la naturaleza. “Guardad en vuestros alumnos el apetito natural. Dejadles escoger su alimento en el medio rico y favorable que vosotros les prepararéis. Entonces seréis educadores” (Freinet, 1985 pg.67 citado en Richero 1997).

La perspectiva de vincular lo ambiental con lo educativo es central en la propuesta de los educadores de La Huella. Había árboles para trepar, agua para bañarse, espacio para correr y esto tenía un impacto terapéutico para los niños que venían con cargas importantes de agresividad. Las tareas del campo eran desempeñadas por los NNA, aspecto fundamental para la apropiación de herramientas y habilidades de adaptación activa al medio rural en que se inserta la práctica. El enfoque de La Huella mantiene coherencia con el de Montero (2006) en tanto se hace énfasis en los aspectos positivos

y las potencialidades de los NNA, estimulando según áreas de interés la participación en las tareas cotidianas

En el modelo que plantea Clausen se advierte que la práctica del rol de educador ocurre de manera flexible, a través de la escucha activa. Pone el cuerpo como herramienta para viabilizar las demandas de los jóvenes desde la propia iniciativa de estos. La importancia que otorga a los espacios de reunión e intercambio; a la apropiación de roles para el funcionamiento autogestivo; a la transformación de la cotidianidad en motivo de placer; determinaron que la vida en la institución potenciara el sentimiento de bienestar de los jóvenes respecto a sí mismos, el entorno y la comunidad.

Lo anterior es viable pues Clausen da relevancia al contexto socio-histórico de la comunidad en que se inserta, el conocimiento de los jóvenes emerge de una práctica educativa transformadora y solidaria, que estimula la formación de ciudadanos responsables con el entorno y con un espíritu democrático. Por eso la importancia de promover dispositivos como las asambleas y las pandillas, pues generan el intercambio desde la diversidad para lograr soluciones a las problemáticas que ocurren, la participación de todos en referencia al bien común y la apropiación de las condiciones en que discurre la vida cotidiana.

Respecto a la manera de abordar las problemáticas que surgen, es interesante contrastar el modo en que se manejaban en la gestión anterior de la escuela y en la actual. Un ejemplo es el encare del conflicto de la sexualidad descontrolada, el director anterior castigaba y reprimía a los jóvenes, sin una instancia de dialogo mediante, lo cual suponía que las acciones fueran ejercidas en procura de infundir temor, en lugar de estimular la conciencia o el entendimiento. Clausen, por el contrario, no considera lo punitivo como herramienta pedagógica, su propuesta fue convocar psicólogos para que dieran charlas a los adolescentes, en el entendido que allí había un monto de energía que necesitaba ser descargada y no encontraba una manera saludable para hacerlo. También habilita un buzón para que se planteen dudas e interrogantes con el fin de ser atendidas, pues el anonimato permite zanjar el problema de la vergüenza y el pudor inherentes al tema. También se atienden necesidades según las edades. Los adolescentes más grandes, por ejemplo, no conseguían adaptarse a la nueva dinámica

de la institución, se generó una instancia de diálogo para buscar soluciones, a raíz de lo cual se resolvió que empezarían a trabajar y esto zanjó el problema.

Para Freire (2003) enseñar implica reconocer y asumir la identidad cultural del otro, es decir, descubrir y habitar roles así como lugares de pertenencia. El educador puede promover la experiencia del educando de asumirse en el vínculo con otros, como ser socio-histórico, que piensa, comunica, transforma, crea. A partir del contacto con la otredad se hace posible asumir el yo mismo. En esta línea, relata Clausen (1995) que: “Aquella separación famosa entre grandes y chiquitos empezó a desaparecer, y apareció el nuevo concepto: protección y ayuda a los chicos, los cachorros de la familia” (p.81). Esto es relevante en cuanto expresa que la modalidad de los vínculos se transforma hacia relaciones de cariño, cuidado y cooperación. También es significativo, respecto al impacto de la experiencia en la construcción de identidad, que al comienzo cuando iban al liceo en la camioneta de la escuela pedían que los dejaran más lejos porque no querían ser identificados con Martirené, luego del cambio de gestión se quedaban hasta último momento. Se expresa la transformación del ambiente en varios aspectos, con respecto a la amistad y también a las relaciones con chicas: “Hace poco fue un baile, y la reina del baile y las dos princesas eran novias de tres de nuestros muchachos” (Clausen, 1995 p. 83).

En relación a lo anterior, se cree que el enfoque pedagógico de Martirené dio especial importancia y estímulo al interjuego de habilitar y asumir roles dentro de la institución, y que los mismos fuesen dinámicos y acordes a las necesidades y preferencias de los educandos. El sentimiento de pertenencia habilitó la gestión organizada por los propios chicos, fruto de las instancias de intercambio y discusión, también a la resignificación de lugares a través de la responsabilidad por los arreglos de los mismos. Pintaron y arreglaron los dormitorios, construyeron muebles, abrieron la biblioteca que se mantenía cerrada con candado y dos de los chicos se encargaron de gestionarla, arreglaron el comedor y empezaron a comer con platos y cubiertos, rompieron los bancos usados para castigo y en su lugar hicieron una piscina.

Respecto a la experiencia de La Huella, se entiende que si bien la intención de los educadores era transmitir nuevos modos de vida, ocurrió que el lugar otorgado a niños y niñas se mantuvo reducido a la pasividad. Lo anterior se evidencia en que no se habilitaron espacios para gestionar y discutir líneas de acción en relación a las

problemáticas que atravesaban. Por otro lado, se infiere una necesidad de los educadores subyacente a la práctica, el encontrar un sentido a estar en el mundo. De la experiencia de los comunitarios se rescata el valor de sentirse útiles y competentes en la vida a través de la realización de una tarea significativa, que sea alternativa al trabajo alienante, al mismo tiempo que genere alegría y confianza al volverse obra común, libre del lucro y el capital. En este contexto se plantea la cuestión acerca del para qué de la comunidad, cuál es la verdadera necesidad en juego, si la de los NNA en situación de vulnerabilidad social o la de los miembros de la comunidad de sentirse satisfechos con su tarea.

Para Freire (2003) enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo, es decir que las palabras no significan nada por sí mismas si en el acto de educar no se hacen patentes. “Pensar acertadamente es hacer acertadamente” (p.35). En el hogar, a nivel filosófico, la idea de ser ejemplo de cambio frente a la injusticia social, se materializó de manera parcial en relación a la práctica y transmisión de alternativas a los estándares capitalistas. Los educadores de La Huella centraron su intervención en la perspectiva que tenían acerca de las problemáticas y necesidades de los NNA, el tema es que el trasfondo desde el cual estas fueron analizadas parte de su condición de jóvenes de clase media-alta con una educación cristiana. El contexto socio-cultural de los educadores difería mucho del de los niños con los que se intervino, cuya perspectiva fue escasamente integrada en el desarrollo de la experiencia.

Lo anterior tuvo implicancia en cuanto los NNA que integraron la experiencia provenían de situaciones de desvinculación familiar, de abandono, y la postura sobreprotectora de los educadores generó un exceso de dependencia respecto a la institución y a sus referentes. Esto se materializó en la ansiedad e inseguridad que experimentaron al momento de egresar del hogar, pues se sentían perdidos y sin herramientas para afrontar la vida fuera del mismo. De lo anterior se extrae un aspecto positivo que es la dimensión crítico-reflexiva de los educadores en cuanto a su tarea, al evidenciar el aspecto anterior, hacen una revisión de su accionar y concluyen que:

Estos muchachos contaron por ejemplo con el apoyo y la confianza de gente que permanentemente apostó por ellos, lo cual los ayudó en muchos aspectos, pero al

mismo tiempo fueron perdiendo las habilidades de la calle, la capacidad de aceptar la frustración, de desenvolverse por su cuenta. (Sans & Agostino, 2014 p.142)

En suma, se considera que el educador puede ocupar el papel de enriquecer la experiencia educativa, si la posición en que se coloca respecto al educando es de instrumento y no de fin. Cuando esto ocurre, se habilita el aprendizaje multidireccional, que el otro pueda desplegar sus intereses y saberes en relación a la tarea y que se integren aspectos del entramado socio-cultural al que pertenece. El educador en este sentido podrá actuar como estímulo y herramienta para que el niño pueda desarrollar su deseo epistemofílico y desarrollar al máximo su potencialidad. Se cree de gran relevancia a su vez, el enfoque ecológico en la educación, pues el aprendizaje debe discurrir acorde al contexto en que se enmarca, a sus condiciones y problemáticas. Lo anterior podría configurar el enfoque idóneo para promover una pedagogía que colabore en la formación de sujetos críticos, autónomos, responsables y libres, cuyo impacto sea instituir formas sustentables, comprometidas y solidarias de habitar el mundo.

7. Reflexiones finales

Resultaría demasiado ambicioso proponer conclusiones cuando este trabajo constituye un comienzo en relación a la tarea del psicólogo comunitario en el campo educativo, en lo concerniente a la infancia y adolescencia. Esta aproximación desde experiencias anteriores permiten un uso referencial de las mismas, enfocado al desarrollo de propuestas, enmarcadas en las nuevas realidades socioeducativas. En la actualidad se percibe una tendencia a dar mayor relevancia y recursos al campo de la educación. Esto se debe a múltiples factores, de los cuales se destacan: las posibilidades de interdisciplina en el ámbito educativo; la existencia de un espacio de formación en educación social; el recambio generacional de educadores; el avance en las políticas educativas; el incipiente espacio que van ganando los paradigmas alternativos en la educación. Aun así, se piensa que el devenir educativo en Uruguay dista mucho de estar encausado hacia modelos y prácticas, que estimulen en los sujetos capacidades para una vida autónoma y libre.

De las experiencias que se sirve este trabajo para su análisis, se destaca la relevancia de la postura del educador, en cuanto representa el rol de quien habilita los

modos en que deviene la tarea institucional. Es decir, que pone a disposición su conocimiento, herramientas, ética, valores para que los educandos puedan apropiarse, a través del método dialéctico, de instrumentos con los que aprehender la realidad. En función de lo anterior, se percibe lo complejo que resulta desnaturalizar el lugar de poder inherente al mismo, sortear las dicotomías de saber-no saber, activo-pasivo, consciente-ignorante, adaptado-desadaptado, que históricamente acompañaron al conocimiento y su transmisión. Por eso es fundamental, siguiendo los planteos de Freire (2003) integrar la crítica y la revisión de la práctica a fin de que sea coherente y ética con el posicionamiento teórico al que se adhiere y con la calidad de la educación que se pretende fomentar.

A partir de profundizar en las dos propuestas pedagógicas y hacer un análisis comparativo de ambas, resulta difícil no tomar postura respecto al abordaje educativo de cada una. Si bien ambas plantean como objetivo promover el bienestar de niños, niñas y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad social, la metodología que persigue tal fin varía en una y otra. Es en esta diferencia que radica el posicionamiento por el enfoque pedagógico que propone Clausen. La forma en que desarrolla la intervención ubica como protagonista al joven y no al educador, a la sociedad disconforme o al “proyecto de persona” -con perspectiva al futuro de NNA en lugar de al presente-. Según esta perspectiva, la aproximación a la situación de los adolescentes en la institución se hace desde la escucha y la observación de lo que acontece, con una mirada crítica y una base teórica inspirada en la autonomía y la autogestión, apelando a la sensibilidad y empatía por las problemáticas de estos. A partir de esta postura se realiza un abordaje que genera movimiento en un lugar donde estaba todo estancado, instituido, se habilita el terreno para que emerja la fuerza instituyente de los jóvenes, de manera de que se apropien de su voz y de su capacidad de enunciación. Desde el trabajo colectivo y la posibilidad de autogestionarse, los jóvenes que participaron en esta experiencia se hicieron cargo de manera responsable de las condiciones de su cotidianidad, mejorando su calidad de vida, su forma de relacionamiento y su autoestima, a través del desempeño de actividades que surgieron del interés y el deseo.

También se destaca el valor que se otorga en Martirené a la diversidad como potencia de la experiencia, en la medida en que la historia personal de cada uno aportó singularidades que enriquecieron la vida en común. Esta perspectiva en educación es

instituyente, por ser diferente a normalizar, moldear y alienar según parámetros que respondan al orden del sistema capitalista; es decir, potencia el valor de la propia subjetividad y refuerza la responsabilidad y autonomía sobre las condiciones de vida.

En cuanto a la experiencia de La Huella, aun cuando no es la perspectiva a la que se adhiere, se consideran significativos los valores de solidaridad y compromiso con el sufrimiento de los NNA. Los mismos subyacen a la práctica, motivando acciones que en ese entonces contribuyeron a paliar la situación de riesgo de estos últimos y a promover un modelo de vida que fuese alternativo al que determinó las condiciones de su vulneración. Se observa como falencia en la implementación del proyecto, la escasa participación en lo inherente a la resolución de problemas que se otorgó a NNA, dificultando el acceso a herramientas que les permitiese ser protagonistas y responsables de lo que ocurría en sus vidas. Esto implicó que los sujetos a quienes se dirigió la propuesta ocupasen el lugar de receptores pasivos y dependientes de otro que tuviese la solución a sus conflictos. Al ser naturalizada esta posición la perspectiva de la libertad y la autonomía se ve coartada, en tanto no hay posibilidad de ocupar un rol activo en la gestión de recursos para resolver sus problemáticas.

Se entiende que, si bien los movimientos instituyentes generan resistencias en el entorno (es significativo en este sentido que ninguna de las experiencias comunitarias siga vigente), ambos proyectos tuvieron un impacto en el colectivo receptor y en el contexto en que se desarrollaron, al mismo tiempo que sirvieron de modelo para otras experiencias educativas, tanto por haber sido vanguardistas en educación social en Uruguay, como por el posicionamiento novedoso del educador respecto a NNA. Se destaca la entrega y el compromiso que los educadores mantuvieron respecto a la tarea, la perspectiva de ponderar la problemática de NNA y pretender ser agentes de transformación de las condiciones injustas y alienantes, a través de la práctica educativa y la forma de vida alternativa. Es por lo anterior que se torna tan relevante el aporte de Montero para pensar dispositivos que integren el saber científico y el saber popular, porque permiten entretelar redes de acción desde la diversidad en procura del bienestar comunitario y el avance de la ciencia hacia horizontes acordes con una sociedad menos triste y más libre.

Se cree que es fundamental en la formación de educadores, una base interdisciplinar que permita abordar una multiplicidad de aspectos que atraviesen la práctica, en tanto su rol es portador de un encuadre y una ideología que atraviesa la experiencia educativa. Esta última debe desarrollarse de manera cooperativa, enfocada al interés y a la curiosidad de NNA para la apropiación de saberes y herramientas, en el estímulo de sujetos activos, responsables y comprometidos con el entorno a través de la participación. Este enfoque se considera como el más adecuado en procura de una educación implicada con el bienestar comunitario. La tarea como psicólogos comunitarios es potenciar acciones para que sea posible.

Este trabajo tuvo por cometido concretar la formación como psicóloga dentro de la Universidad de la República. En la realización del mismo se condensaron intereses y deseos, a saber: ser instrumento para que la experiencia educativa de NNA se oriente hacia su autonomía y libertad; realizar un aporte al desarrollo de una conciencia crítica, en relación al agotamiento de las condiciones de vida que postula el sistema capitalista; ser agente activo para promover un cambio de paradigma respecto a la forma de habitar el mundo.

8. Referencias Bibliográficas

- Agostino, A., y Sans, I. (2014). *Historia de La Huella*. Montevideo: Trilce.
- Amarante, V., y Arim, R. (2005). *Las políticas sociales de protección a la infancia*. En Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Inversión en la infancia en Uruguay. Análisis del gasto público social: tendencias y desafíos*. Montevideo: Universidad de la República, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Amorín, D. (2008). *Apuntes para una posible Psicología Evolutiva*. Montevideo: Psicolibros- Waslala.
- Barrán, J. (1994). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Banda Oriental.
- Clausen, L. (1995). Experiencia de la Escuela Martirené. Psicología del adolescente marginado. En A. Bar-Din (Comp.), *Los niños marginados en América Latina: Una antología de estudios psicosociales* (pp. 76-84). México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Armas, G. (2008). ENIA / *Sustentabilidad social*. Recuperado de http://www.oei.es/pdf2/Sustentabilidad_SOCIAL.pdf
- Demarchi, M. (1997). Célestin Freinet (1896-1996). En *Freinet-Jakobson-Piaget-Vigotsky 1896-1996* (pp. 30-46). Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Lapassade, G. (1986). *Autogestión pedagógica*. Barcelona: Gedisa.
- Lourau, R. (1988) *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Manero, R. (2013) Introducción a los conceptos básicos del análisis institucional. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, 5, 6-20.
- Montero, M. (2005). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar*. Buenos Aires: Paidós.
- Núñez, C. (1996). *Educación para transformar, transformar para educar*. Buenos Aires: Humanitas.
- Pichón Riviére, E. (1987). *El proceso grupal*. Montevideo: CEUP.
- Richero, N. (1997). Célestin Freinet, la acción desde la escuela popular. En *Freinet-Jakobson-Piaget-Vigotsky 1896-1996* (pp. 47-64). Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Silva, S., y Pastore, P. (2013). Experiencia pedagógica en Martirené: recuerdos para configurar una historia de la educación social en Uruguay. *Revista de Educación Social*, 17.