

Referencia para citar este artículo: Sans, I. (2017). Granja-hogar La Huella para niños y adolescentes: Fusión metodológica de involucramiento radical. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 281-293.

Granja-hogar La Huella para niños y adolescentes: Fusión metodológica de involucramiento radical*

ISABEL SANS**

Profesora Universidad de la República, Uruguay.

Artículo recibido en mayo 31 de 2016; artículo aceptado en agosto 11 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *El objetivo del estudio fue considerar las claves del éxito del sistema educativo para niños, niñas y adolescentes del hogar La Huella en sus primeros 25 años. La experiencia es un referente, y el conocimiento de sus características puede aportar a la generación de nuevas prácticas con poblaciones juveniles. Se estudiaron materiales institucionales, se realizaron entrevistas semiestructuradas, y se analizaron los elementos centrales de la propuesta. El involucramiento personal de los educadores y el diseño de la experiencia resultaron claves en su éxito: la conjunción de ambiente de familia, vida comunitaria, referentes educativos estables, relación con la naturaleza, y educación en el trabajo doméstico y agrario.*

Palabras clave: Niñez, adolescencia, niños de la calle, educación social, comunidad (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

The La Huella Farm-Home for children and adolescents: methodological fusion of radical involvement

• **Abstract (descriptive):** *The aim of the study was to consider the key elements of the success of the education system for children and adolescents in the La Huella home for street children in its first 25 years. The experience is an important reference point, and awareness of its characteristics can contribute to the generation of new practices with youth populations. Information materials produced by public institutions were collected and studied, a series semi-structured interviews were conducted and the central elements of the La Huella proposal were analyzed. The personal commitment of the educators and the way in which the experience was designed were key to its success. The project involved the combination of a family environment, community life, stable educational staff, a relationship with nature and education in domestic and agricultural work.*

Key words: Childhood, adolescence, street children, social education, communities (Unesco Social Science Thesaurus).

Chácara e Lar “La Huella” para crianças e adolescentes: Fusão metodológica de envolvimento radical

• **Resumo (descritivo):** *O objetivo do estudo foi considerar as chaves do sucesso do sistema de educação para crianças e adolescentes do lar “La Huella” nos seus primeiros 25 anos. A*

* Este **reporte de caso**, área Ciencias de la educación, subárea Educación social, se basa en parte en la investigación *Historia de La Huella* realizada por la autora en colaboración con Ana Agostino entre 26.5.2011 y 29.11.2013, con financiación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (Fondos concursables para la cultura 2012, categoría: Memoria y tradiciones, n° de referencia: 16184).

** PhD. en Estudios Culturales de Arizona State University. Docente del *Núcleo Pensamiento crítico en América Latina y sujetos colectivos* y de la Facultad de Agronomía de la Universidad de la República, Uruguay (Udelar). Correo electrónico: isans@fagro.edu.uy



experiência é uma referência, e o conhecimento de suas características pode contribuir para a geração de novas práticas com populações jovens. Materiais institucionais foram estudados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, e os elementos centrais da proposta foram analisados. O envolvimento pessoal dos educadores e o desenho da experiência foram fundamentais para o seu sucesso: a combinação de ambiente familiar; vida comunitária, referentes educacionais estáveis, relacionamento com a natureza, e educação no trabalho doméstico e agrícola.

Palavras-chave: infância, adolescência, crianças de rua, educação social, comunidade (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Historias de vida. -3. La experiencia. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

La granja-hogar La Huella en Uruguay fue creada por un grupo de jóvenes cristianos que vivió en comunidad entre 1975 y 2000 y que atendió en ese período 60 niños que ingresaron en cuatro generaciones. Desde un compromiso vital con la tarea, la comunidad puso en práctica un entorno de acogida familiar, con referentes educativos estables, e integró la enseñanza formal con el trabajo doméstico y el agrario y el amor a la naturaleza. Este artículo considera qué elementos resultan positivos en esta experiencia de modo de poder manejarlos en experiencias futuras.

La atención de niños y niñas en situaciones de riesgo es muy demandante en la actualidad debido a la existencia de contextos de exclusión persistentes. Los indicadores socioeconómicos en Uruguay en los últimos años señalan una reducción en la pobreza e indigencia. No obstante las situaciones de pobreza en niños de hasta 12 años de edad duplican el promedio nacional (INE-Instituto Nacional de Estadística, 2014, p. 51). Esto se acentúa en la capital del país, donde la pobreza supera el 16%, y el porcentaje de niños en esa situación se ubica en torno al 34% (INE, 2014, p. 51), lo cual se conceptualiza como “infantilización de la pobreza”.

La atención de estos sectores de la infancia a lo largo de la historia ha tenido enfoques diversos, con aportes de la sociedad civil, de organizaciones religiosas y del Estado. A partir de 1934 con la promulgación del Código del Niño y la creación del Consejo del Niño como organismo estatal se introdujo un enfoque basado en el concepto de los derechos del niño. Luego esta institución agregó enfoques

jurídicos, médicos, psicológicos y educativos, para centralizar en la actualidad todo lo relativo a atención, directamente o por convenio con instituciones de la sociedad civil (Inau-Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay, 2015).

En su primera época este Consejo constituyó un sistema de internados con criterios represivos en que los funcionarios actuaban como vigilantes (Inau, 2015). En 1967 se intentó concentrar la atención en la madre y el bebé y se priorizó el servicio social. Se buscó modificar el carácter asilar mediante Centros de Observación y Hogares de Derivación y se capacitó a los funcionarios en experiencias multidisciplinarias de orientación pedagógica y terapéutica. En los 70, en el contexto de la dictadura, hubo auge del enfoque de atención en familia sustituta, jerarquizando la adopción; se clausuraron establecimientos y la Escuela de Funcionarios.

Fue entonces que surgió la granja hogar La Huella, inspirada por dos experiencias religiosas, agrarias y comunitarias en el país: Cerro Chato y La Frontera, inspiradas a su vez por Makárenko (1977 [1933]) y en Uruguay por el trabajo llevado adelante por Leonardo Clausen y su equipo en el hogar Las Brujas (Pastore & Silva-Balerio, 2016, Castro, González, Naya & Zabala, 2001). El hogar de Cerro Chato nace a fines de los 60 como granja-escuela gestionada por un sacerdote y un grupo parroquial, con el apoyo solidario de numerosos actores del pueblo. Aquí fue clave el trabajo de un grupo de jóvenes Scouts que decidieron hacer una vida de servicio en común y constituyeron una comunidad educativa mixta y autogestionaria, a pesar de no contar con formación curricular para la atención infantil. Construyeron instalaciones residenciales y una sala de ordeño para el tambo,

incorporaron producción agrícola y ganadera, montaron un aserradero, una carpintería y una herrería. La producción generaba un ingreso y cumplía con un fin educativo. Se ofrecía a los niños un lugar para vivir, comida y apoyo con el sistema educativo formal. Pasaron por allí más de cien niños, niñas y adolescentes de familias rurales en situación de pobreza crítica. Los adolescentes participaban de las asambleas y de la toma de decisiones en torno al quehacer del hogar.

La Frontera se instaló a comienzos de los 70s cerca de la capital del país, a iniciativa de un grupo de jóvenes Scouts sensibilizados por los niños en situación de calle. Este hogar fue solo para varones. También aquí los jóvenes fundadores, sin formación específica más allá de las metodologías Scout, integraron una comunidad de vida mixta y autogestionaria. La comunidad de La Frontera buscó crear un entorno apartado del contexto de la sociedad cuyos valores cuestionaba radicalmente. Intentaron autoabastecerse mediante la producción agraria -con frutales, invernáculos, molinos para producir raciones, conejos, cerdos- una fábrica de bloques y ladrillos, carpintería y fabricación de muebles de mimbre. Vivieron en este hogar 700 niños en el correr de 18 años. En la época se hablaba de “niños abandonados” y se consideraba que era mejor para ellos estar lejos de su familia si esta tenía dificultades de diversa índole. La metodología educativa, basada en Makárenko (1977 [1933]), Clausen (Pastore & Silva-Balerio, 2016, Castro et al., 2001) y Paulo Freire (2002 [1970]) y -como en el caso de Cerro Chato- en un fuerte compromiso y mucho amor, se fue elaborando sobre la marcha. Con el tiempo crearon instancias de pre egreso para preparar a los chicos para su inserción al salir del hogar. Los buenos resultados del hogar llevaron a que el Estado apoyara con un aporte monetario por cada niño atendido.

La propuesta de La Huella parte de estas experiencias. Profundizaremos aquí en torno a los elementos que la constituyen, la forma en que se fueron implementando en la práctica y en los primeros 25 años de funcionamiento. Nos interesa discutir el involucramiento personal y estable de los y las referentes como elemento fundamental así como la construcción

de un ambiente de familia, la relación con la naturaleza y la educación en el trabajo doméstico y agrario en forma complementaria a la educación formal. Planteamos esta hipótesis porque las experiencias previas señalan el valor de estos elementos, y por el reconocimiento público que tuvo La Huella. Como objetivos de investigación nos planteamos establecer cuáles fueron los aspectos positivos en este enfoque de granja-hogar, de modo de aplicar este conocimiento en la implementación de futuras experiencias.

2. Historias de vida

El enfoque de investigación fue cualitativo, la estrategia metodológica el estudio de caso, y la técnica empleada la entrevista semiestructurada. El estudio de caso se usa para estudiar situaciones únicas en profundidad (Stake, 1995) y la entrevista semiestructurada permite profundizar el conocimiento mediante una pauta base (Blanchet & Gotman, 2005) sin que esto restrinja la introducción de otros elementos. La información se reunió mediante 20 entrevistas de 1,5-2,5 horas de duración con grabación de audio, concebidas para recoger fragmentos de historias de vida representativas de los grupos que contribuyeron a fundar el hogar, integrantes del núcleo comunitario estable, educadores que compartieron la tarea en distintos momentos, colaboradores con menor involucramiento y adultos de distintas generaciones que crecieron en el hogar. Las entrevistas se analizaron por el método análisis temático de contenidos, una técnica de interpretación para una lectura sistémica y replicable que permite inferir generalidades válidas para su contexto (Krippendorff, 1990).

Retomar las historias de vida supone tener en cuenta las dimensiones del trabajo de investigación, el contexto histórico concreto, y las formas de discurso que son vigentes en él (Santamarina & Marinas, 1999). Por ello, el estudio partió de la revisión de documentos de la comunidad, incluyendo boletines de divulgación y un estudio sobre la situación de los adolescentes (Berruti & Radiccioni, 2001). El marco teórico y los antecedentes están en las concepciones educativas de Makárenko

(1977 [1933]), inspirador de la experiencia de Clausen (Castro et al., 2001, Pastore & Silva-Balerio, 2016) así como de las de Cerro Chato, La Frontera y La Huella; en Paulo Freire (2002 [1970]) y en Luis Pérez-Aguirre, sacerdote que convivió con la comunidad durante casi todo el período de estudio (Pérez-Aguirre, 1993, 1988, 1979).

3. La experiencia

3.1 Jóvenes inspirados

La iniciativa de crear una granja-hogar surge de un movimiento de jóvenes orientado al trabajo social: el Movimiento Castores del colegio Sagrado Corazón, con el apoyo de un grupo de sacerdotes jesuitas jóvenes. El objetivo fue atender a niños en situación de vulnerabilidad social; poner en práctica una forma de vida comunitaria, sostenerse económicamente con la producción agraria, y actuar a nivel político y social para incidir en una democratización del país.

La comunidad fundadora reunió a cinco varones en el entorno de los 20 años de edad, acompañados por un sacerdote de 30. Contaron con el apoyo del grupo mayor y mixto del Movimiento Castores y de un grupo de sacerdotes jesuitas jóvenes. No obstante este origen, la experiencia no centró en lo religioso su planteo, sino que tuvo una impronta educativa, política y social desde lo comunitario y el servicio como opción de vida. La comunidad se instaló en un predio rural de 20 hectáreas a 25 km de Montevideo, la capital del país, y enseguida recibió los primeros niños. Al año se radicó en el lugar un matrimonio joven, se incorporaron más mujeres a la experiencia y el hogar se hizo mixto, quedando delineada su propuesta y la integración de la comunidad en términos generales a partir de 1979.

Si bien casi todos los integrantes del equipo fundador tenían experiencia como docentes de secundaria o primaria, con o sin una carrera formal, en los primeros tiempos tuvo un peso determinante el entusiasmo propio de la juventud. La conceptualización de la propuesta no se hizo a priori, sino que fue dándose con el tiempo en un diálogo entre praxis y reflexión.

En la base de la idea está el involucramiento personal decidido y profundo de los jóvenes con los niños y niñas¹. Se preocuparon por generar un marco de familia: dar a los niños casa y comida, acompañarlos en su vida cotidiana. Establecieron fuertes vínculos personales, al punto de que más que de chicos institucionalizados podríamos hablar de una adopción grupal, en que la vida en su cotidianidad y su trascendencia fue compartida plenamente.

Apostaron a una forma de conocimiento que cuestiona lo hegemónico, en que el ser humano es uno con la naturaleza, y en que el trabajo educa, crea, dignifica, y va unido a lo lúdico y a la fiesta. Enfatizaron el vínculo entre lo intelectual, lo manual y la naturaleza: “estamos convencidos de que si se vuelve a juntar la tierra con la mano y con la mente, de manera estable y auténtica, se cambia la misma estructura mental... y la realidad se ve diferente a cómo es presentada por la sociedad y su sistema educativo” (La Huella, 1991, pp. 29-30). También incorporaron la búsqueda de un intercambio cultural en una perspectiva freireana -en que todo/as enseñan y todo/as aprenden- y un buen balance entre la actividad física, intelectual y social.

3.2 Castores y Scouts

El camino recorrido por el equipo fundador en el Movimiento Castores fue central en este proyecto. La educación jesuita, de la que los Castores forman parte, tiene como objetivo último “el crecimiento global de la persona que lleva a la acción” (Movimiento Castores, 2006, p. 11), con tres dimensiones que van unidas: la fe, el servicio y la vida comunitaria, y con una metodología que incorpora lo recreativo y el contacto con la naturaleza a las actividades grupales.

La estructura de Castores funciona en base a equipos mixtos, con tres niveles por grupos de edad y una dinámica de reuniones semanales.

¹ Se trata de un involucramiento muy distinto a la “implicación” que analizan Albarrán y Tarracena-Ruiz (2012) en educadores con historias de vida no muy diferentes a las de los niños con quienes trabajan. En el caso de La Huella los jóvenes promotores de la experiencia provenían de un medio social solvente y realizaron una opción de vida sin presiones económicas.

Para generar una experiencia de convivencia y de encuentro con la naturaleza organizan campamentos. Allí el fogón, la guitarra, y la ceremonia de bautismo con las herramientas manuales apuntalan la fraternización (Serpaj-Servicio Paz y Justicia, 2001, p. 18).

Para educar en valores realizan tareas de construcción en barrios periféricos y actividades de animación con grupos de niños o ancianos. El concepto central es el diálogo permanente entre acción, reflexión y praxis. En esta intensa actividad van desarrollando lo organizativo junto con lo pedagógico, la acción junto con el análisis, con la mano como herramienta de expresión y de transformación, que responde a una cabeza que reflexiona, a sentimientos y emociones.

Es una metodología similar a la Scout, que tiene como pilares: i) educación a través de la acción, con actividades que parten del interés de los jóvenes en un proceso de acción, reflexión, acción; ii) vida comunitaria, en que cada integrante tiene una responsabilidad y todo se comparte; iii) adhesión la Ley Scout que expresa cómo quieren ser y a dónde quieren llegar; iv) progresión personal, que llama a cada uno a hacerse responsable de su propio desarrollo; v) contacto con la naturaleza, por las oportunidades que ofrece de aprendizaje, transformación y encuentro; vi) acción educativa de los adultos, responsables de generar espacios para vivir los valores que propone el movimiento. También se organiza en una estructura de grupos por edad (Movimiento Scout del Uruguay, s/f).

Los elementos metodológicos de Castores y Scouts son incorporados en el estilo educativo de La Huella, tanto en las actividades con los niños del hogar como en la promoción y apoyo de grupos de voluntarios para realizar actividades en la granja.

3.3 Makárenko y Clausen

El sistema desarrollado a partir de 1920 por Antón Makárenko (1888-1939) en una escuela de educación social para “delincuentes menores de edad” y niños huérfanos o abandonados fue un referente fundamental para hogares juveniles en Uruguay que precedieron e inspiraron a La Huella, como es el caso de Cerro Chato, La

Frontera y las experiencias en el ámbito estatal de Leonardo Clausen.

En circunstancias históricas en que la sociedad rusa discutía la forja del hombre nuevo de la revolución bolchevique, Makárenko asumió la responsabilidad de recrear una colonia para menores disuelta al comienzo de la revolución. Ni el nuevo gobierno ni la pedagogía de la época tenían respuesta sobre la manera de alcanzar los objetivos planteados. Según se desprende de su obra *Poema pedagógico* (1977) [1933], Makárenko afrontó su tarea con base en el ensayo y el error, con una enorme vocación, basada en su intuición y sensibilidad, con sentido del humor y cariño por los muchachos. Así fue encontrando una forma heterodoxa de realizar las tareas que tuvieron resultados sorprendentes.

Partió de la aceptación de los códigos de poder que manejaban los muchachos, con una buena dosis de autoritarismo y rigor, y de la concepción socialista donde el trabajo productivo es determinante, superando la distinción entre trabajo manual y trabajo intelectual. El trabajo se fue organizando en base a destacamentos con tareas específicas, con jefes y responsables, aprovechando los liderazgos naturales pero también rotando los roles. Para la toma de decisiones se puso en marcha un mecanismo de asambleas y reuniones de centralismo democrático. La planificación general se fundó en las decisiones colectivas. Makárenko respetó siempre los estados de ánimo en las asambleas y se apoyó en la opinión de los líderes. Los adultos en el equipo docente -hombres, mujeres, parejas- tuvieron un rol como modelo para niños y jóvenes, pero más importantes fueron los líderes entre los propios jóvenes -varones y mujeres- y la motivación que contagiaban los grupos de pares. Incorporaron uniformes y rituales que contribuyeron a la construcción de la identidad y al espíritu de cuerpo. Crearon un clima de convivencia basado en el respeto, la disciplina y la mística revolucionaria, que hizo aflorar lo mejor de cada joven (Makárenko, 1977 [1933]).

En Uruguay, en 1967, el Consejo del Niño encargó a Leonardo Clausen la dirección de la escuela Martirené, en una zona semi-rural. Clausen y su equipo adaptaron la metodología de

Makárenko a la realidad local. La experiencia, también para jóvenes con antecedentes penales, se basó en la autogestión. En la escuela vivían 90 varones de alrededor de 15 años, con los problemas típicos de los internados de adolescentes: muchas horas diarias de encierro, dormitorios con candados, bajo nivel de la oferta educativa, falta de incentivos, fugas. El primer objetivo de Clausen fue “el muchacho”. Comenzaron a tener reuniones y asambleas con los jóvenes, al principio para conversar y relacionarse, luego para repartir responsabilidades, manejar sus problemas internos y ayudarse (Pastore & Silva-Balerio, 2016, pp. 27-33).

La experiencia de Clausen tomó de Makárenko el plano místico y colectivo, la organización, la producción y el estudio. Utilizó el sistema de “pandillas” y los liderazgos naturales. Se manejó en base a su intuición, circulando por la Escuela, trabajando desde el mismo plano que los adolescentes, estando presente en los acontecimientos. Dirigió la experiencia más desde un hacer que desde una reflexión teórica. Junto a la obligatoriedad del trabajo y el estudio se generaron mecanismos de organización interna que comprometieron a los muchachos a asumir responsabilidades con la comunidad. La agresividad se canalizó a través de actividades y deportes, y la Asamblea de los muchachos llegó a auto-regularse. Se crearon las figuras de Jefes de pandilla por dormitorio y de Jefe Máximo. Se instituyeron ceremonias en la mañana y en la tarde, para el encuentro, para la comunicación, para decidir cómo afrontar distintos problemas. Clausen y su esposa Cristina Mega representaron las figuras paternas y otros educadores las de abuelos o tíos (Castro et al., 2001, pp. 19-23, Pastore & Silva-Balerio, 2016, pp. 34, 39-40, 43-45).

El trabajo al principio se encuadró en tareas de mantenimiento del hogar; más adelante incorporaron talleres de carpintería, cestería y herrería, quinta, tambo, chiquero, gallinero y apiario. Cuando los resultados eran favorables, separaban el dinero para reinvertir y distribuían el excedente entre los ‘trabajadores’ proporcionalmente al esfuerzo. El trabajo y estudio se complementaron con actividades culturales y recreativas. Se equipó la biblioteca,

se dieron talleres de sexualidad. En vacaciones realizaban “multicompetencias” (Castro et al., 2001, pp. 19-23, Clausen & Mega, 2016, pp. 85,89-92, 98).

El proyecto se refirió al joven como protagonista del proceso educativo: lo llevó a ser crítico de su realidad y de sí como sujeto político, participativo, con iniciativa y capaz de incidir en las decisiones. El trabajo funcionó como terapia, como generador de habilidades y destrezas, como forma de sustento económico, como elemento dignificador, como derecho y obligación. Se utilizó la oratoria como forma de apropiación de la palabra. El tiempo libre se manejó como ocio productivo, incorporando la música y la literatura, las noticias y los medios masivos de comunicación.

La ubicación geográfica tuvo una justificación desde el punto de vista terapéutico. Para Clausen “el contacto con el atardecer, el madrugar y tomar mate con el amigo, toda esa hiperactividad que traen de la ciudad la van lentamente dejando de lado, entonces aparece un ser apaciguado, más tranquilo... la naturaleza te atrae, te va llevando, te estructura de otra manera” (Castro et al., 2001, p. 200).

En La Huella tuvieron esta experiencia muy presente. Una de las integrantes de la comunidad dice: “no nos perdíamos cosas de Clausen”. Apostaban mucho al trabajo, los niños participaban en las tareas, en el campo. “Todo era hacer experiencia, no hablar tanto sino vivir”.

3.4 Prácticas de La Huella

Las experiencias de Castores y Scouts, Cerro Chato, La Frontera, Makárenko y Clausen, que tienen varios elementos en común, inspiraron a La Huella al momento de ir concretando su concepción educativa. Con Cerro Chato y La Frontera comparte la apuesta a la vida comunitaria. Con el resto de estas experiencias comparten además el lugar prioritario en que colocan a la responsabilidad personal, el contacto con la naturaleza, la perspectiva de superar la distinción entre el trabajo manual e intelectual, la producción agraria. Cuando estuvo en condiciones La Huella optó por que

el hogar fuera mixto y con un relacionamiento equitativo en asuntos de género. Los roles modélicos sí estuvieron presentes, así como los grupos por edad. 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.

La convivencia y el involucrarse en una relación personal fuerte con niños y niñas fueron centrales, y el intercambio cotidiano -elaborado en dos instancias semanales de reunión- fue el espacio educativo privilegiado. La religión no jugó un rol central en la formación de los niños, sino que quedó circunscrita a los ámbitos de los adultos y los movimientos de jóvenes solidarios que se integraron a la experiencia colaborando con las tareas de campo, casa, atención de niñas y niños o recreación.

La Huella generó un marco de familia para los niños con las necesidades básicas resueltas y una relación personalizada, no masiva, con cada niño o niña. El número de niños en el hogar no fue preestablecido, pero después de un tiempo se estabilizó y nunca aceptaron muchos más de veinte, por las posibilidades de los integrantes de la comunidad de darles un marco afectivo de contención, de atenderlos y acompañarlos. De modo que con ciertas fluctuaciones mantuvieron una relación de tres niños por persona adulta. Se priorizó entonces el compromiso personal de los responsables y la afirmación del ámbito interpersonal como significativo².

3.5 Ingreso

Los adultos integrantes de la comunidad de La Huella se habían propuesto hacerse cargo de niños sin familiares que se ocuparan de ellos. Los niños y niñas que vivieron en el hogar tenían historias muy duras: unos eran huérfanos, otros provenían de familias desintegradas por

distintos motivos y de distintos lugares. En algunos casos venía de instituciones estatales de funcionamiento rígido y burocrático. Tuvieron que avanzar con ellos de lo básico a lo más complejo, empezando porque el niño se sintiera querido y respetado.

Una opción desde el inicio fue recibir grupos de hermanos para darles la posibilidad de mantenerse unidos, ya que las instituciones oficiales solían separar por ejemplo niñas de varones. Las edades de ingreso en los primeros tiempos fueron variadas, luego se apuntó a menores de seis años. Si bien esto no fue rígido, consideraron la edad ideal entre los dos y los seis años, o como criterio más amplio, antes de que hubieran entrado en la adolescencia.

3.6 El arte de hacer aflorar lo más hermoso

La concepción educativa de La Huella encuentra en palabras de Luis Pérez-Aguirre su marco teórico. Para él educar es “vivir la cotidianidad de tal manera que el hecho de estar uno ante alguien, ese otro pueda sentirse afectado y modificado en lo profundo de su persona” (Pérez-Aguirre, s/f, p. 2). “Es el arte de hacer que aflore todo lo más hermoso, lo más valioso, lo más digno, lo más humano que hay en el corazón de cada persona. Es posibilitar el despliegue de todos sus talentos, sus capacidades, sus dinamismos positivos más personales”³.

Pérez-Aguirre comparte con Paulo Freire la crítica a la educación bancaria según la cual educar es “introducir en la mente y el corazón de la persona (infantil y adulta) unos contenidos”; afirma que por el contrario la palabra educación (e-ducere: conducir hacia afuera, hacer aflorar, sacar a luz) niega la posibilidad de “meter, depositar, inyectar (Pérez-Aguirre, s/f, p. 3)”. Para Pérez-Aguirre educar también es asombrarse, maravillarse, sorprenderse con todo eso que aflora, no solo de la persona, sino del vínculo.

2 Cárdenas menciona un “profesionalismo amoroso” (2010, p. 1066): los jóvenes de La Huella fueron no tan profesionales al comienzo, pero sí fueron un paso más allá en términos de disposición afectiva, probablemente en virtud de su inspiración religiosa y de la fuerza con que usualmente se asumían los compromisos en la época. De hecho varios de los factores de afiliación al espacio educativo que analiza Cárdenas (2010, p. 1058) -grupo de pares, vínculo niño-adulto, enfoque participativo, experiencia del ser colectivo, juego, servicios- son elementos fundamentales en la propuesta de La Huella.

3 En otras palabras, la concepción que actualiza Jiménez-Abadías (2011) cuando se refiere a estar junto a alguien compartiendo, de un giro a la alteridad (p. 121), al acompañamiento de una persona en un trayecto vital (p. 128).

Por eso para Luis Pérez-Aguirre es tan importante el lugar desde dónde se educa, que nunca es neutral y que tiene que ver con “el lugar que elijo para mirar el mundo o la realidad, para interpretar la historia y para ubicar mi práctica educativa” (pp. 9-10). No se puede educar desde un lugar de poder, de distancia, de neutralidad, sino desde el lugar social del que sufre.

El principio de la educación en derechos humanos para Pérez-Aguirre es la compasión que se manifiesta en la experiencia del dolor ajeno sentido como propio, en la vocación sostenida y desinteresada a favor del oprimido. Lo que llama a la movilización de las energías amorosas, a la compasión, no es la teoría ni la reflexión, sino la capacidad de oír el grito del sufriente y responder. Rescata el principio de la sensibilidad afirmando que “hoy ya nadie sostiene que la razón pueda explicarlo y abarcarlo todo... abajo existe algo más antiguo, más profundo, más elemental y primitivo que la razón: la sensibilidad”. La capacidad de ser afectado y afectar implica una forma de conocimiento mucho más abarcativa y profunda que la razón, a la que incluye y desborda (Pérez-Aguirre, s/f, pp. 7-8). Porque educar, en definitiva, según Pérez-Aguirre, “es hacernos y convertir a los demás en vulnerables al amor (p. 12)”.

Pérez-Aguirre vivió en La Huella desde 1978 hasta su muerte en 2001, cultivando un diálogo permanente entre la teoría y la praxis.

3.7 Rutinas domésticas y educación formal

En la vida comunitaria se dividían tanto las tareas productivas como las relacionadas con la casa y la vida escolar y liceal: responsabilidades del tambo, la cría de cerdos, apoyar con los deberes escolares, llevar a los niños y niñas a natación, coordinar con los profesores de apoyo, con los grupos voluntarios, limpiar la casa, lavar la ropa, preparar la comida, organizar fiestas, cumpleaños, campamentos de verano. Cada tarea implicaba decisiones previas que se tomaban en comunidad: por ejemplo a qué centros educativos irían los niños buscando opciones en línea con los criterios educativos que los guiaban respecto a la importancia

de integrar lo intelectual y lo manual para el desarrollo de capacidades.

Los niños y niñas llegaban al hogar con necesidad de amor, y muchas veces con enormes cargas de agresividad. Las rutinas de la casa, las clases -escuela primaria y secundaria- y el campo iban canalizando la agresividad y creando condiciones para los vínculos afectivos. El ámbito de la granja tenía un efecto terapéutico. Dice una de las educadoras comunitarias:

En el hogar sobraban árboles para treparse, agua para bañarse, lugares para correr. Las cosas esencialmente terapéuticas son el espacio, el campo que tiene algo muy especial, los animales, el integrar el trabajo. El espacio y la naturaleza: no hay palabras. En otros hogares está ‘la persona que limpia’, y allí hacíamos todo entre todos.

Las rutinas contribuyeron a la tarea educativa: la repetición diaria de las actividades tuvo la virtud de serenar a los niños. La dinámica cotidiana estuvo muy marcada por los horarios. Al comienzo de cada jornada tocaba ordeñar, desayunar y prepararse para la escuela. La tarde arrancaba con la vuelta a casa, la merienda, los deberes escolares y la cena. “El tambo es ideal para crear rutinas”, dice un educador:

Siempre había un educador en el ordeño, hasta que se hizo una rutina. Aprendieron a ordeñar, a agarrar un caballo. El camión pasaba a dos kilómetros, había que llevar la leche en un carro con un caballo. Después estaba el régimen de la familia: levantarse a tal hora, estar en un equipo de ordeño, preparar el desayuno, el que lleva la leche a la ruta viene con el pan calentito.

El trabajo, dirigido a generar responsabilidades y hábitos, siempre iba unido al juego. Las tareas en el tambo, el criadero de cerdos y la huerta promovieron la formación de hábitos. “Incluimos a los niños en el registro de celos y de partos, aprendieron cómo tratar a los lechones recién nacidos”, dice el educador.

El contacto con animales, especialmente con caballos, tuvo una influencia positiva como herramienta de trabajo, por lo lúdico, y por la forma de relacionarse el animal. “A los niños los tranquiliza, les da independencia, les cambia

el carácter”, dice una maestra voluntaria de La Huella⁴. “La granja no solo daba un ingreso, daba hábitos de trabajo, todos esos chicos que estarían tirando piedras gastan la energía en otra cosa”, dice un joven que creció en el hogar.

Evitar caer en estereotipos de tareas femeninas o masculinas fue esencial en la propuesta educativa, que buscaba una nueva manera de ser hombre y de ser mujer. Se insistió mucho en que las chicas también fueran a ordeñar y los varones a colgar la ropa o barrer los cuartos.

Las tareas agrarias y domésticas se integraron con las ocupaciones de la educación formal escolar en instituciones de enseñanza pública. El objetivo fue que los niños completaran como mínimo el ciclo básico de secundaria, regular o en oficios, para tener la posibilidad de un buen trabajo en el futuro. También crearon espacios en lo artístico, de manera que aprovecharan al máximo sus posibilidades. En algunos casos completaron la secundaria, e incluso comenzaron la educación terciaria, en otros casos no lo lograron.

3.8 Grupos de edad y referentes

En los primeros tiempos de La Huella, con una población de 16 varones de entre 8 y 16 años, todos los educadores se ocupaban indistintamente de todos los niños y adolescentes. Se ofreció a los chicos la oportunidad de convivir con una pareja y participar de una vida en familia, como forma de atender la ausencia de las figuras paterna y materna. La pareja era muy buscada por todos los niños, de modo que se constituyó en modelo y referencia (Mazzeo, 2011, p. 36).

Más adelante se vio la necesidad de la atención más personalizada, y se formaron subgrupos por edades. Cada grupo tuvo una pareja de referentes y esto favoreció una relación más estrecha (La Huella, 1985). Un matrimonio se ocupó de los mayores de 15, otra pareja de los intermedios -10 a 15 años- y otra

de los menores; otra educadora se encargó de crear el grupo de menores de seis años.

En algunos casos les decían mamá, papá, aunque algunos educadores no lo quisieran y lo dejaran claro. Fue un tema de discusión permanente. Dice una educadora: “es inevitable cuando vienen tan chiquitos. Es una necesidad de los niños poder decir ‘mi madre’.”

Las y los referentes fueron figuras modélicas con un relacionamiento equitativo en asuntos de género, no agresivas, disfrutando de una relación armónica, dedicadas a las tareas del hogar, al trabajo productivo y a las actividades recreativas de grupo. Los chicos y chicas de los movimientos juveniles solidarios también representaron modelos alternativos.

La propuesta de un entorno de familia consistió en crear vínculos fuertes y mantenerlos en las distintas etapas de la vida. Según un comunitario “nosotros hicimos lo que nos parecía que había que hacer. Si algunos de los más grandes quedaban sin empleo, ¿a dónde iban a ir? A casa. Y bueno”. Involucrarse había sido un requisito esencial de las exitosas prácticas de Makárenko y de Clausen, que implicaron la convivencia entre educadores, niños y adolescentes y generaron relaciones interpersonales de gran intensidad.

3.9 La inserción social

En La Huella los chicos vivieron en un entorno diferente al suyo original y en cierta forma perdieron habilidades para la inserción social. Un aspecto difícil fue la tendencia a la sobreprotección por querer compensar las desventajas con que llegaban al hogar. Esto se manifestaba por ejemplo en la poca exigencia para el cuidado de la ropa y la comida, en un entorno material por encima del que disponían otros niños en su barrio, en ser permisivos con el estudio. Dice un educador:

Nosotros no podíamos ir todos los días a comprar un kilo de arroz como hace una familia, teníamos bolsas de arroz. El niño visualiza eso y le parece que sobra. Por ejemplo les decías ‘te toca rastrillar el jardín’: ‘que lo hagan los Castores el sábado’. ‘A ver la ropa, cómo la tenés, los zapatos’, ‘no importa, hay cantidad en la ropería’.

4 Estudios muy diversos dan cuenta del efecto terapéutico de los entornos naturales, la horticultura o jardinería y la relación con animales, particularmente con caballos (véase por ejemplo Lentini & Knox, 2015, Jiang, 2014, Wiley, 2010, Blair, 2009, Chalquist, 2009).

En sus recuerdos, una mujer joven que creció en el hogar y ahora tiene su propia familia, coincide con que había cierta cuota de irrealidad: “a tus hijos no les podés dar lo mismo que tenías en La Huella. Por ejemplo los frecuentes cambios de camioneta”.

A una voluntaria de muchos años le preocupaba que no se insistiera demasiado con que los chicos hicieran las tareas:

En su casa uno tenía que hacer más cosas, lavar los platos por ejemplo. Nosotros pedíamos ayuda para lavar los platos y no había mucha disposición... Siempre comentábamos que por ser un hogar se veía que había que protegerlos. Capaz era demasiado y a veces no tenían hábitos.

Respecto al estudio, esta educadora planteó a los comunitarios si no tendrían que ser más exigentes. Respondieron que hay que ser realista y no esperar tanto, ya que los chicos llegaban con un handicap difícil de superar.

Una de las hijas de una pareja comunitaria, que compartió su infancia con los demás niños y niñas del hogar, tiene la sensación de “haber estado como en una burbuja”. Por ejemplo, cuando iban grupos solidarios a ayudar con las tareas: “todos iban a ser buenos. Después te vas dando cuenta que el mundo no es tan bueno, que no está lleno de gente así, o que todos tienen sus errores y defectos”.

3.10 Adolescencia y egreso

Aunque por su formación con los Castores la mayoría de los comunitarios tenían experiencia en el trato con adolescentes, cuando fueron los niños del propio hogar los que llegaron a la adolescencia no les resultó sencillo manejarse. Según uno de los fundadores del hogar en esa etapa les costó mucho más acompañarlos.

Se generaron conflictos con el estudio y varios abandonaron. Dice un educador: “con 18 años y una maduración diferente, por la necesidad de tener sus recursos, porque ya tenían pareja, se empezaron a plantear su independencia”.

Una joven hija de educadores que creció en La Huella coincide con que fue la etapa más difícil, y que a los chicos del hogar les

costó mucho la secundaria. Dice que hubo muchísimos conflictos “por escaparse, por la ida a los bailes, falta de responsabilidad, falta de ganas de estudiar”.

Una educadora voluntaria se pregunta si hubiera sido posible exigirles más: “obviamente no era una educación como la de otro medio. Pero seguro que era mejor que la educación que hubieran tenido en su medio de origen, que era mucho más carenciado. Tenían posibilidades de seguir estudiando, gente que los ayudaba”.

La cantidad de niños hacía imposible un seguimiento como hace un padre con dos hijos. Un comunitario cree que a pesar de sus limitaciones lograron, con apoyo del cura y de dos psicólogas, responder a los desafíos de la adolescencia: “los planteos eran ‘no tenemos las herramientas para atender a estos chicos con esta problemática’. Siempre la devolución era que ellos tampoco, y que lo estábamos haciendo bien. En algún momento nos desbordaba, pero se conversaba, se acompañaba de mil maneras diferentes”.

Los egresados se quejaron de una cierta falta de atención durante la adolescencia y en el momento del egreso. Esto preocupó particularmente a los comunitarios, que buscaron dar respuesta a esas dificultades con la contratación de una consultoría sobre el tema y con un sistema de pre-egreso de independencia progresiva y pasantías laborales. Además acordaron que los jóvenes se quedaran en las casas del hogar hasta que pudieran efectivamente independizarse. Estas innovaciones funcionaron bien.

La vida de los jóvenes a la salida del hogar, según los testimonios de los referentes y los suyos propios, siguió una diversidad de trayectorias. Los egresados de la primera época se orientaron sobre todo a ocupaciones rurales, los más recientes al estudio y el trabajo urbano, algunos emigraron (Berruti & Radicioni, 2001). En la mayor parte de los casos no vivieron situaciones de miseria, tuvieron hijos y no repitieron historias de abandono. Las chicas son bastante compañeras entre sí y se apoyan mucho entre ellas.

Las y los jóvenes entrevistados valoran la estabilidad del hogar, la posibilidad de

estudiar lo que quisieron, las oportunidades para salir adelante, y el entorno afectivo familiar que generó vínculos de largo aliento con sus referentes y hermanos, biológicos o no. Comparan La Huella con su ambiente de origen -donde lo usual es vivir en la calle, la mendicidad, el embarazo precoz- o con la internación en instituciones de población masiva y dinámicas burocráticas.

3.11 Hogar terapéutico

Si bien las experiencias traumáticas sufridas por los niños antes de llegar al hogar no son fáciles de superar aun creando un ambiente de afecto y seguridad, los comunitarios sostienen que La Huella fue un espacio terapéutico. Destacan el efecto positivo del contacto con la naturaleza. Según una maestra del equipo “da paz a los niños, les ayuda a entender sus ritmos”. Agrega esta maestra que “un acercamiento con los animales es importante para los niños. En el campo pueden ver la reproducción y entender con naturalidad las cosas de la vida”. Otros educadores también valoran la relación con la tierra y el cuidado de los animales, que van generando responsabilidades.

La educación en el trabajo y sus rutinas es otro de los componentes del sistema de La Huella en su primera época que una maestra voluntaria valora como positivo: “tener talleres de carpintería, plástica, electricidad, para los menores es como un juego y los mayores pueden elegir talleres pre-ocupacionales”.

En lo educativo formal, en comparación con los estratos medios y altos de la población, la situación de las y los egresados fue de cierta desventaja -la mayoría no accedió a una formación universitaria-, pero fue mejor que la de su entorno de origen y no difirió sustancialmente del promedio nacional, caracterizado por altos niveles de deserción.

La gran mayoría no se orientó en lo laboral a lo agrario, pero algunos, después de pasar por la experiencia del trabajo urbano, volvieron a lo rural. En este sentido La Huella les aportó los hábitos y la capacidad de asumir responsabilidades.

4. Conclusiones

El modelo educativo de La Huella consiguió dar a chicos y chicas un entorno material y afectivo que les permitió manejar la situación de quiebre emocional con que llegaban, ir desarrollando capacidades personales en forma armónica, adquirir hábitos para la vida cotidiana y avanzar en el sistema educativo formal. Sin el involucramiento radical y el compromiso profundo del equipo adulto con su tarea esto no hubiera sido posible.

Los testimonios de quienes crecieron en el hogar dan cuenta de que se sintieron atendidos, de que sus referentes se ocuparon de su educación, de ayudarles a estudiar, de que no tuvieran carencias materiales; comparativamente estuvieron en mejor situación que otros niños en la zona vecina al hogar. Contaron con una buena atención de la salud incluso en caso de requerir un cuidado especial. Su infancia fue “linda” según ellos mismos expresan: disfrutaron de juegos, piscina y vacaciones fuera del hogar.

Para ellos La Huella es su casa. Hablan de sus referentes como de su familia, confirmando el valor de la creación de un entorno de familia como una de las opciones centrales en materia educativa, que implicó la convivencia y la generación de vínculos afectivos fuertes.

Según una maestra voluntaria, “es imposible no involucrarse trabajando con niños cara a cara, día a día. Es como que no te involucres con un hijo”. En el caso de La Huella el involucramiento de carácter familiar fue posible porque mantuvieron un número acotado de niños, sin acceder a masificar el hogar.

La formación previa de los educadores no fue esencial: si bien muchos tenían experiencia docente cuando se integraron a La Huella, no estaban especialmente preparados para la atención de niños que requiere un hogar. “Lo nuestro era a corazón, a intuición, a mí nadie me pidió currículum para entrar a La Huella”, dice una educadora que se integró siendo docente de secundaria.

Como en las experiencias de Makárenko y de Clausen, optaron por convivir, compartir trabajo, estudio, comidas y recreación con una población numerosa y diversa. En este compartir es que se da la educación por

contexto conceptualizada por Paulo Freire (2002 [1970]) y Pérez-Aguirre, de vivir la cotidianidad en intercambio con los demás, educando no desde la distancia o la neutralidad sino desde el lugar de quien sufre. El convivir con los niños implicó, desde esta toma de posición, una presencia permanente y estable, en que el rol de los referentes como modelos fue central. Hubo personas adultas presentes de manera permanente o trabajando fuera pero viviendo en el hogar, compartiendo las actividades cotidianas. Actuaron como referentes en lo afectivo, con un rol orientador y de acompañamiento.

Los referentes adultos son importantes en un contexto social donde compiten como figuras modélicas personajes mediáticos de la televisión y juegos electrónicos donde prevalecen modelos exitistas, consumistas, sexistas y violentos. La presencia de referentes alternativos resulta por lo tanto fundamental en una propuesta educativa que busca ser liberadora y no reproductora del sistema.

Referentes y egresados de La Huella destacan las ventajas de la presencia permanente de una comunidad en situación de convivencia con los niños, que les trasmite una sensación de estabilidad y seguridad.

Tanto La Huella -en la integralidad de su propuesta- como sus predecesores (Castores, Scouts, Cerro Chato, La Frontera, Clausen y Makárenko) vincularon con éxito el trabajo y lo educativo, lo intelectual y lo manual. El aprendizaje en la asunción de responsabilidades con el colectivo fue parte del proceso. En caso de quedar la producción agraria desatendida se veía afectada la alimentación de todos y la economía del hogar. La delegación temprana de responsabilidades, sin faltar nunca el acompañamiento adulto, planteó desafíos a los chicos en un ámbito de libertad y de contención para manejar eventuales travesuras, errores o descuidos.

Lista de referencias

Albarrán, G. & Taracena-Ruiz, B. E. (2012). Análisis de implicación de educadores de niños y niñas en riesgo de calle: el trabajo en una organización de asistencia

social en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2) pp. 957-970.

Berruti, E. & Radiccioni, D. (2001). *Análisis de la situación de egreso de jóvenes del hogar "La Huella" 1975-2000. Informe diagnóstico. Primera etapa.* Repartido interno de La Huella de enero 2001, sin publicar.

Blair, D. (2009). The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of School Gardening. *Journal of Environmental Education*, 40 (2), pp. 15-38. Recuperado de: <https://www.cpp.edu/~smemerson/business318/articles101/childrens%20gardens.pdf>

Blanchet, A. & Gotman, A. (2005). *L'enquete et ses méthodes: L'entretien.* Paris: Armand Colin.

Cárdenas, S. (2010). Niños y niñas de la calle: Coordenadas explicativas del cambio de vida. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 1051-1067.

Castro, O., González, M. M., Naya, G. & Zabala, A. (2001). *805 Las Brujas. Rescatando la experiencia pedagógica.* Recuperado de: <http://www.scribd.com/doc/171093407/805-Las-Brujas>

Chalquist, C. (2009). A Look at the Ecotherapy Research Evidence. *Ecopsychology*, 1 (2), pp. 1-10. Doi: 10.1089/eco.2009.0003.

Clausen, L. & Mega, C. (2016). Escuela Dr. José Martirén: Una experiencia educativa (1969-1976). En P. Pastore & D. Silva-Balerio (eds.) *Martirén. Trazos y legados de una experiencia pedagógica*, (pp. 49-116). Montevideo: Carlos Álvarez.

Freire, P. (2002 [1970]). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.

INE (Instituto Nacional de Estadística) (2014). *Estimación de la pobreza por el Método del Ingreso. Año 2013.* Montevideo: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de: <http://www.ine.gub.uy/biblioteca/pobreza/Pobreza%202013/Estimaci%C3%B3n%20de%20la%20pobreza%20por%20el%20M%C3%A9todo%20del%20Ingreso%20>

- 2013.pdf#page=19&zoom=90,-229,773.
- Inau (Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay) (2015). *Historia*. Recuperado de: <http://www.inau.gub.uy/index.php/institucional/historia>
- Jiang, S. (2014). Therapeutic landscapes and healing gardens: A review of Chinese literature in relation to the studies in western countries. *Frontiers of Architectural Research*, 3 (2), pp. 141-153. Doi: doi.org/10.1016/j.foar.2013.12.002
- Jiménez-Abadías, Ó. A. (2011). Aproximación conceptual al acompañamiento pedagógico: Una lectura desde la educación social. En S. Moyano-Mangas & J. Planella-Ribera (coords.) *Voces de la educación social*, (pp. 121-130). Barcelona: UOC.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- La Huella (1985). *La Huella. 10 años al servicio del niño abandonado. Boletín*. Montevideo: Centro de Medios Audiovisuales (Cema).
- La Huella (1991). *La Huella. Boletín artesanal*. L. P. Aguirre (ed.) *Las Piedras*. Montevideo: La Huella.
- Lentini, J. A. & Knox, M. S. (2015). Equine-Facilitated Psychotherapy With Children and Adolescents: An Update and Literature Review. *Journal of Creativity in Mental Health*, 10 (3), pp. 278-305. Doi: [0.1080/15401383.2015.1023916](https://doi.org/10.1080/15401383.2015.1023916).
- Makárenko, A. (1977 [1933]). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.
- Mazzeo, M. (2011). *A campo traviesa. Los caminos de Mario Costa*. Montevideo: Trilce.
- Movimiento Castores (2006). *Manual del Coordinador. Versión 0.5. Repartido interno fotocopiado*. Montevideo: Movimiento Castores.
- Movimiento Scout del Uruguay (s/f). ¿Qué es el Movimiento Scout del Uruguay? Recuperado de: msu.website/que-es-el-msu/.
- Pastore, P. & Silva-Balerio, D. (eds.) (2016). *Martirené. Trazos y legados de una experiencia pedagógica*. Montevideo: Carlos Álvarez.
- Pérez-Aguirre, L. (1979). Desde La Huella (en el año internacional del niño). Carta a Arturo. *Enlace, XI, Boletín artesanal*, pp. 120-124.
- Pérez-Aguirre, L. (1988). Fidelidad a la vida y educación para los derechos humanos. *Educación y derechos humanos*, (4), pp. 5-8.
- Pérez-Aguirre, L. (1993). Educar para los derechos humanos es al revés. *Educación y derechos humanos*, (19), pp. 3-9.
- Pérez-Aguirre, L. (s/f). *Si digo educar para los derechos humanos*. Montevideo: Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, Administración Nacional de Educación Pública. Recuperado de: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/aguirre_dos.pdf
- Santamarina, C. & Marinas, J. M. (1999). Historias de vida e historia oral. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Serpaj (Servicio Paz y Justicia) (2001). El sentido de la vida es hacer cosas que transformen. Entrevista a Mario Costa, Coordinador Nacional Serpaj. *Educación y Derechos Humanos*, (42), pp. 17-23.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Los Angeles: Sage.
- Wiley, A. (2010). *Horse Therapy: A Life-changing Treatment*. Recuperado de: <https://www.nshss.org/media/1434/wiley.pdf>