

MARCAS PEDAGÓGICAS QUE INTERPELAN EL PRESENTE: TRES EXPERIENCIAS URUGUAYAS¹

Claudia MOREIRA
Alba MORENA
Anabela PALESO
Eduardo SÁNCHEZ

Resumen

El trabajo aquí presentado plantea el análisis de tres experiencias pedagógicas que recorrieron, en distintos momentos, el Uruguay del siglo xx. La experiencia del maestro Jesualdo Sosa en la escuela rural de Canteras del Riachuelo entre los años 1928 y 1935; la del maestro José Pedro Martínez Matonte en la escuela n.º 157 del barrio Villa García, Montevideo, desde 1952 hasta 1975; y la experiencia de Leonardo Clausen en Las Brujas, Canelones, en el (en ese momento) Instituto Nacional del Menor (actual Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay), desde 1986 hasta 1995. Se propone el análisis de estas experiencias a partir de la construcción de un marco conceptual que se desarrolló teniendo en cuenta las categorías de «alternativas pedagógicas» (Puiggrós), «construcción de lo común» (Cornú), así como la idea de igualdad desde los aportes de Freire y Rancière. Asimismo, se piensa la memoria como fundamento que otorga múltiples sentidos para la reconstrucción y análisis de estas. En cuanto a la metodología se recurrió a la compilación de bibliografía y de entrevistas publicadas e inéditas para la indagación y reconstrucción de las experiencias.

Palabras clave: memorias pedagógicas, alternativas pedagógicas, experiencias pedagógicas

PEDAGOGICAL MARKS THAT INTERPOL THE PRESENT: THREE URUGUAYAN EXPERIENCES

Summary

The work presented here consists of the analysis of three Uruguayan pedagogical experiences from different times within the XXth century. The experience of teacher Jesualdo Sosa in the rural school of Canteras del Riachuelo between the years 1928 to 1935; the one of teacher José Pedro Martínez Matonte in school N.º 157 in Villa Garcia, Montevideo, from 1952 to 1975; and Leonardo Clausen's experience in Las Brujas-Canelones, in the (former) National Institute for Minors (current National Institute of Adolescents and Children), from 1986 to 1995. The analysis of these experiences is proposed from the construction of a conceptual framework that was developed taking into account the categories of "pedagogical alternatives" (Puiggrós), "construction of the common" (Cornú), as well as the idea of equality from Freire's and Rancière's contributions. Memory is also thought of as a foundation that can provide multiple meanings for the reconstruction and analysis of said experiences. As for the methodology, published and unpublished interviews as well as specific bibliography were compiled to aid the investigation and make the reconstruction of the experiences possible.

Keywords: pedagogical memories, pedagogical alternatives, pedagogical experiences

¹ El presente artículo surgió en la línea de investigación *Alternativas Pedagógicas en Uruguay y en América Latina*, actualmente denominada *Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas en Educación* (GEPPred), ubicado en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad (Instituto de Educación, FHCE, UdelaR), a cargo de Pablo Martinis. Este artículo forma parte de la etapa inicial del grupo *Memorias Pedagógicas* (2015). Para esta versión final, fueron incorporadas las sugerencias dadas por las comentaristas Silvana Arbelo y Soledad Rodríguez.

Alternativas pedagógicas como referencia teórica para el análisis

Más allá de los vaivenes políticos y socioeconómicos del Uruguay en los casi setenta años que abarcaron las experiencias de Jesualdo Sosa en la escuela rural de Canteras del Riachuelo (desde 1928 hasta 1935); la del maestro José Pedro Martínez Matonte en la escuela n.º 157 del barrio Villa García, Montevideo (desde 1952 hasta 1975), y la de Leonardo Clausen en Las Brujas, Canelones (desde 1986 hasta 1995); al mirar las tres intervenciones en conjunto y desde el marco conceptual en que nos posicionamos, es posible establecer aspectos comunes.

En primer término, diremos que entendemos estas experiencias pedagógicas como *alternativas pedagógicas* en el sentido que Puiggrós (1990a) y el equipo APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina) lo proponen. En un cierto ordenamiento que realizan de las experiencias relevadas en América Latina, en el lapso 1880-1980, consideran como *alternativas* aquellas que «contienen elementos que se distinguen del modelo educativo dominante» (p. 18) y dentro de estas las que expresan «eventos democratizadores desde el punto de vista pedagógico» (p. 18). Conceptualizando esta categoría como eventos que

alteran la relación entre educador y educando, docente e institución, en el sentido de transferir poder educativo-cultural hacia los sujetos tradicionalmente excluidos u oprimidos por la cultura moderna, ampliando el espacio de participación, haciendo transparentes los mecanismos de gestión, desburocratizando la toma de decisiones, «dialogizando» el vínculo de enseñanza-aprendizaje, innovando en el currículum al introducir elementos que lo descongelaran, tornaran flexible, actualizaran, localizaran. Estos eventos podían haber acontecido dentro o fuera de la escuela pública (Puiggrós, 1990a, p. 18).

Las tres experiencias uruguayas deben comprenderse en la *plenitud de su historicidad*, allí contextualizadas es donde adquieren el carácter de alternativa, colocando lo educativo no como un reflejo armónico de las estructuras económicas y sociales, sino insertas en una «totalidad articulada en un proceso “complejo relacional abierto”, en movimiento, “compuesto por relaciones que no son esenciales sino históricas”» (Puiggrós, 1990b, p. 27). Esta mirada plantea el entramado dialéctico que existe en la relación entre lo socioeconómico, lo educativo y lo político; rompe con linealidades y con simplificaciones, y abre un abanico de posibilidades para lo específicamente educativo. Es allí donde hay que indagar y bucear para hallar lo alternativo en educación.

Puiggrós y su equipo señalan otro componente que nos permite definir la categoría de alternativa, este es el de *hegemonía*.² Entonces, la especificidad de lo educativo será una alternativa pedagógica si esta se da en una lucha por la hegemonía; es decir, que dispute o altere algún componente del orden educativo dominante (su filosofía de la educación, la relación entre educando y educador, la incorporación de otros sujetos pedagógicos, su currículum, etc.). Estos procesos o experiencias que irrumpieron la *normalidad*, que traían en su génesis la transformación, en general fueron interrumpidas,³ deben leerse en un marco desigual y combinado de su lucha por la hegemonía. Como afirma la autora «El hallazgo de las alternativas en forma fragmentaria obliga a producir un trabajo de reinscripción en la historia de la educación, que modifica el conjunto de los discursos en juego. [...] Tomarlas como huellas [...] como síntomas que denuncian procesos» (Puiggrós, 1990a, p. 23).

La memoria como experiencia

Entendemos que la categoría *memoria* adquiere sentidos polisémicos. Por un lado, como *memoria pedagógica*, nominación que da andamiaje a este grupo de trabajo dentro de la línea de investigación mencionada, plantea el sentido de **recuperación y resignificación** de experiencias pedagógicas alternativas desarrolladas en Uruguay a lo largo del siglo XX. En este sentido y tal como plantea Puiggrós (1990b), la intencionalidad es la de «alargar la mirada hacia el pasado y hacia el futuro», trascender la retórica de la inmediatez que inhabilita la construcción de «lazos culturales conscientes con el pasado» y afecta la «necesaria proyección del futuro» (p. 30). Desde esta perspectiva, la memoria como recuperación de experiencias alternativas intenta poner en cuestión la construcción de discursos que presentan a la educación en nuestro país como proceso con identidad única y total y como sistema cuyas variantes solo son presentadas desde su paulatino y constante deterioro. Al respecto Puiggrós (1990b) dirá:

² En el sentido epistemológico: «*Hegemonía* alude a la serie de acciones ordenadoras que un elemento o complejo de elementos ejerce sobre el conjunto, acciones basadas en un equilibrio entre consenso y coerción [...]. En un segundo nivel, el término *hegemonía* [es] usado especialmente para analizar la relación entre proyectos, propuestas, experiencias educativas y los procesos políticos en una determinada situación histórica. En este caso se trata de un concepto ordenador que nos permite entender las relaciones concretas entre educación y sus condiciones de producción en situaciones determinadas» (Puiggrós, 1990a, p. 29).

³ Jesualdo es destituido por la dictadura de Terra en 1935 luego de la publicación de *Vida de un maestro*, libro donde narra la experiencia que se encontraba realizando junto a su esposa Cristina Zerpa en la escuela rural Canteras del Riachuelo, departamento de Colonia. Martínez Matonte es encarcelado por la dictadura cívico-militar en 1975. Leonardo Clausen es notificado en el segundo gobierno de Julio María Sanguinetti en 1995 que debía retirarse del proyecto Las Brujas.

La creencia en la posible unificación de las cosas, así como en su identidad esencial originaria —trátase de una unidad espiritual o material— ha sido obstáculo epistemológico importante para aceptar la investigación de la educación como campo problemático, constituido por elementos necesarios y por otros contingentes (p. 40).

Pensar en la educación como campo problemático requiere hacer visibles, desde la investigación educativa, experiencias que se posicionaron críticamente con los discursos hegemónicos, aquellos que vincularon lo educativo en exclusiva relación con lo escolar y con ciertas problemáticas, «el dictado de normas, el control del cumplimiento de los rituales, la formulación de modelos político-académicos, el diseño de objetivos y muchas acciones que llevan la intención de controlar la totalidad de la producción de enunciados educativos» (Puiggrós, 1990b, p. 40), soslayando otras como el vínculo con la infancia, la revisión de las modalidades de construcción de la relación educativa, el reconocimiento de otros ámbitos educacionales, la participación vinculante de los diversos actores que interactúan en los procesos educativos, por mencionar solo algunos de los componentes que sí están presentes en las experiencias aquí presentadas.

Recuperar experiencias pedagógicas en diálogo con el presente permitiría pensar en la construcción de otros discursos que incorporen las fracturas de lo educativo en la historia, que reconozcan las diferencias, las *fugas* y que, tal vez, pongan en cuestión la repetición de procesos que a modo de *obstáculo epistemofílico*, como plantea la autora tomando a Pichon-Rivière, trabajan frenando el cambio institucional.

En relación con el sentido anterior, pero en el plano de las subjetividades individuales y colectivas, Jelin (2002) nos aporta un sentido complementario desde donde pensar la memoria, *el del trabajo de la memoria*, «referirse a que la memoria implica “trabajo” es incorporarla al quehacer que genera y transforma el mundo social» (p. 14). En este sentido, el recurrir a la memoria no tendría una intención museística como plantea Agamben (2005): «todo puede convertirse hoy en Museo, porque este término nombra simplemente la exposición de una imposibilidad de usar, de habitar, de hacer experiencia» (p. 110), sino precisamente de hacer experiencia de la memoria.

Se trata de trabajar con los olvidos, con los huecos, con los claroscuros de las experiencias a partir de los recuerdos de sus protagonistas, de los documentos que las registran, de la activación de preguntas desde el presente y, en este sentido, incorporando también las subjetividades de quienes indagamos.

Es en este encuentro de intersubjetividades que no trabajan en tiempos lineales o secuenciales, sino en la articulación de fragmentos del pasado con preguntas del presente

y preocupaciones puestas en el porvenir, donde está implicado el trabajo de la memoria. A decir de Jelin (2002), las «huellas en sí mismas no constituyen “memoria” a menos que sean evocadas y ubicadas en un marco que les dé sentido» (p. 14). La autora visualiza este trabajo como un desafío que provoca repensar la relación entre memoria y política, y entre memoria y justicia.

Encontramos aquí, en la relación entre memoria y justicia, otro sentido a la categoría con la que trabajamos y que se vincula con la trasmisión del pasado. Trasmisión que apoyada en la memoria se despliega como memoria narrativa (en sentido benjaminiano). La narración de la experiencia propia o de los otros, para ser trasmitada, requiere de un otro que se disponga a escuchar; es recién allí donde se establece un puente con el pasado. Al respecto, Bárcena y Mélich (2000) dirán «La memoria, como puente temporal, es interpretativa, y por eso su función es reflexiva» (p. 22). En el proceso de recordar, seleccionar, ordenar un relato y narrarlo, se pone en juego la identidad del colectivo, se amplía el conocimiento de lo que fuimos e hicimos como colectivo humano. La memoria asociada a la trasmisión, no museística —como ya fuera planteado— sino experiencial, reflexiva, busca generar efectos de justicia con las experiencias educativas presentadas, en el sentido de recuperar los acontecimientos que las produjeron y rodearon, los procesos singulares que las sostuvieron, la relación con el poder político e institucional del contexto sociohistórico en el que se desarrollaron, los abruptos finales que les fueron dados; para que en su trasmisión otras generaciones tengan la posibilidad de inquietarse, de pensar, de producir ya no desde el vacío o la soledad individual, sino en compañía de ideas y acciones del pasado, pero que han dejado sus marcas en el presente y tal vez en el porvenir, siendo esta posibilidad la principal vinculación entre memoria y justicia.

La construcción de lo común

Las experiencias que hemos tomado se enfrentaron a un modelo hegemónico reinventando la institución escolar en busca de la construcción de un *mundo común*, «posible, abierto, para todos, algo para probar, para cultivar y para construir como tal» (Cornú, 2012, p. 133), para resistir a la globalidad normalizada, para despertar lo común a través de *compartir lo sensible* (en sentido ranceriano), a través de un actuar, de un pensamiento atento y crítico, en acto (Cornú, 2012, p. 133). Esto supone la igualdad y emancipación de los sujetos a través de una pluralidad abierta que implica no solamente a la escuela. *Lo común* no significa *comunidad*: *comunidad* supone un grupo particular de *iguales*, cerrado en sí mismo, en sus hábitos y sus creencias (Cornú, 2012, p. 134). Un mundo común es cerrado y global; se trata de reinventar la institución escolar para la inserción de todos en un mundo común. Esto supone una resistencia que debe ser inventiva, se trata de reinventar la cosa pública y la acción política.

Las tres experiencias escogidas para el análisis establecieron las condiciones para crear un *mundo común*, lo que no significó «la desolación común de masas, el repliegue comunitarista y la crispación sobre modos antiguos de imposición de uniformidad»; sino, del lado de la acción, la reinención de la *cosa pública* y de la acción política; desde las concepciones, implicó un pensamiento dinámico de lo común, abierto, activo (Cornú, 2012, pp. 134-135). Ambos (acción y pensamiento) se articulan en las palabras del intercambio público. «Es necesario también reconstituirlos, y esa es la tarea de los *instituyentes* que son los locutores, y estos lo hacen a través de las palabras que se arriesgan contra la repetición de los discursos» (Cornú, 2012, p. 135).

Las sociedades de masas han generado una multitud, y la multitud no es un mundo común. El individualismo en estas sociedades nos crea idénticos, indiferenciados, fusionados, aislados: «tenemos todo en común sin poner nada en común, compartido o en público. Una forma de lo común desolada o arcaica está en expansión, mientras que una forma de lo común política está en un proceso de borramiento» (Cornú, 2012, p. 136). Las experiencias de Jesualdo Sosa, José Pedro Martínez Matonte y Leonardo Clausen resistieron y pusieron en acto formas de lo común, distintas cada una de ellas, pero todas permitieron la realización de las individualidades, que son distintas individuaciones. Buscar las condiciones de otra individuación supone un devenir sujeto:

Lo común buscado sería aquello que «separa y une», un espacio de subjetivaciones abierto por los mismos actos de *devenir sujeto*, un lugar para acontecimientos que resistan tanto al aislamiento consumista como a la

confusión de todos en *uno*. De ese modo, la condición es no solo tener inventiva política, sino rever las categorías heredadas que oponen al individuo con la colectividad. Lo que se opone son las maneras de *hacer* lo común, las cuales implican formas de individuación, que pueden ser o no subjetivaciones. De *hacer*, no de fabricar, sino de *hacer acontecer* mediante formas de acción (Cornú, 2012, p. 137).

No hay mundo común sin relación entre sujetos y entre sujetos y objetos.

Del lado de los sujetos, la cuestión no es tanto de la identidad, sino la del *reconocimiento*. Más que una *mismidad* de espejo, se trata de dos reconocimientos que pueden ser activos: [...] la consideración del otro como sujeto no igual, incluso en la diferencia de saber; el reconocimiento de que el otro es *mi semejante*, aunque sea otro (Cornú, 2012, p. 140).

Este reconocimiento de los sujetos se logra por la introducción de objetos, que son «objetos en común, fuera de las relaciones de propiedad, objetos circulantes, elementos de la cultura común, universal (las palabras, las obras, los saberes, las ideas)» (Cornú, 2012, p. 140). Sujetos que se acercan a los objetos para *pensar por sí mismos* sobre un objeto de *atención conjunta*. Exponer en público lo que se observa y comprende en *común* es el principio de una puesta emancipadora:

... se forma una *objetivación del mundo* y, en esta perspectiva intersubjetiva, se forma también una *subjetivación de los seres*. Al mismo tiempo que se verifica un mundo racional, inseparablemente se hace la verificación de la igualdad, se tejen las relaciones que hacen mundo (Cornú, 2012, p. 141).

Permite la universalización, el reconocimiento y el rigor crítico estableciendo al otro como sujeto de una destreza y de una respuesta posible; se trata de interlocutores. La universalización de puntos de vistas posibles supone comprender la existencia de otra postura que quizás uno mismo adoptaría si estuviera en ese lugar:

... sentir al otro como mi semejante, decirlo, reconocerlo [...], es imaginarse en su lugar, imaginarse en ese otro lugar; es tener la idea de los puntos de vistas diferentes, pero no incompatibles, no se trata de confundir ni de intercambiar, sino de tenerlos en la memoria, en la conciencia (Cornú, 2012, p. 142).

En sentido kantiano, imaginar el lugar del otro o un lugar para el otro permite el *pensamiento ampliado* del pensamiento hospitalario:

... de un lugar para *uno más*, para otro, otro que es *uno más* y que es forzosamente otro. La cuestión de lo común, sobre todo en educación, sería [...] *cómo pensar el actuar con hospitalidad en relación a quien «siempre está por llegar»*. [...] la experiencia en común tiene una dimensión sensible que constituye la *metáfora de una «comunidad por venir», jamás cerrada* (Cornú, 2012, p. 144).

El principio de igualdad como potencia emancipadora en Freire y Rancière

Hablar de igualdad y de emancipación en educación nos remite inmediatamente a Freire y Rancière⁴ quienes, aunque ubicados en *paradigmas* o *bibliotecas* distintas, han centrado su preocupación en la emancipación del otro, ese *otro* individuo o colectivo, reivindicando la igualdad como condición humana. Esta afirmación los une, aunque por caminos distintos.

Nosotros tomamos como categoría de análisis el principio de *igualdad como potencia emancipadora*, considerando que este está presente a su manera en cada uno de los tres autores tratados en este artículo. El abordaje combinado de Rancière y Freire permite dar cuenta de eso.

Instalar el principio de igualdad en la educación en relación a educador y educando es alternativo y cuestionador del modelo hegemónico, como lo expresan con claridad Freire en la crítica de la *educación bancaria* y Rancière al referirse al modelo *viejo* con relación al modelo que parte de la desigualdad. En ambos casos denuncian la dominación y la opresión, institucionalizadas en las relaciones de subordinación y dependencia entre *el sabio* y *el ignorante*. Así lo plantea Freire (1968):

En la visión bancaria de la educación, el ‘saber’, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro [...]. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como proceso de búsqueda (pp. 73-75).

Y de esta otra forma lo manifiesta Rancière (2003):

El Viejo no atonta a sus alumnos haciéndoles deletrear, sino diciéndoles que no pueden deletrear solos; no los emanciparía pues, los atontaría, haciéndoles leer por palabras, porque tendría mucho cuidado en decirles que su joven inteligencia no puede prescindir de las explicaciones que saca de su viejo cerebro. No es pues el procedimiento, el progreso, el modo, el que emancipa o atonta, es el principio. El principio de la desigualdad, el viejo principio, atonta se haga lo que se haga; el principio de la igualdad, el principio Jacotot, emancipa cualquiera que sea el procedimiento, el libro, el hecho al cual se aplique (p. 19).

Estos autores defienden un punto de partida a través del cual se busca superar la relación entre *sabio* e *ignorante*:

⁴ Se recomienda un interesante diálogo entre Freire y Rancière propuesto por Gabriela Rodríguez Bissio en <www.pedagogica.fhuce.edu.uy> revista del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación de la FHCE.

De este modo, el educador ya no es solo el que educa a aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos [...] requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas (Freire, 1968, p. 85).

Comenta Rancière (1987):

Bastaba con *anunciarlo*. Jacotot decidió dedicarse a ello. Declaró que se puede enseñar lo que se ignora y que un padre de familia, pobre e ignorante, puede, si está emancipado, realizar la educación de sus hijos, sin la ayuda de ningún maestro explicador. E indicó el medio de esta *enseñanza universal: aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto según este principio: todos los hombres tienen una inteligencia igual* (p. 14).

Tanto para Freire como para Rancière, el rol del emancipador debe generar algo en el otro; para el primero, *concientización* del oprimido, para el segundo, *voluntad* individual; en ambos casos superar los límites impuestos por las construcciones institucionales, sociales e históricas que amarran a los sujetos a las imposibilidades y a las incapacidades. Es aquí donde se visualiza la potencialidad del principio de igualdad como principio que posibilita la emancipación, la creación y un aprendizaje autónomo. Para cada uno de los autores, la emancipación tendrá efectos sociales distintos, pero en los dos casos no existiría tal emancipación si los sujetos no asumieran *el para sí puedo*. Así lo expresa Rancière:

Decidirlo no es simplemente una operación intelectual, es también una operación de la voluntad, en el sentido de que es una operación que reestructura las relaciones entre los hombres [...] La voluntad del maestro tal como Jacotot la describe es una voluntad que debe efectuarse completamente en la decisión del incapaz que decide que es capaz (Entrevista, pp. 48-49).

Para Freire (1965) «en el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las “situaciones límites”» (p. 113).

De esta manera, el principio de igualdad se transforma no solo en una alternativa, sino en un valor, una actitud y un estado de conciencia que posibilita la conquista de la libertad del sujeto dominado.

Jesualdo Sosa, Canteras del Riachuelo (1928-1935): una experiencia de creación entre iguales

Jesualdo llegó a la escuela rural n.º 56 en la localidad de Canteras del Riachuelo, Departamento de Colonia, en el año 1928. Trabajó hasta 1935 cuando fue destituido por la dictadura de Terra. El período que abarcó la experiencia estuvo signado por una fuerte

crisis económica, como efecto de la depresión económica mundial, el empobrecimiento de los sectores populares y el quiebre institucional con el golpe de Estado en 1933. Pero también en este período, en la pedagogía nacional, se comienzan a gestar ideas y experiencias que, además de encontrarse influenciadas por los aportes de la escuela nueva o activa, plantean una mirada crítica sobre la realidad social y, en particular, sobre el ámbito rural. Desde mediados de los años treinta, pedagogos como Jesualdo Sosa, Julio Castro, Agustín Ferreiro y Miguel Soler comienzan a desarrollar prácticas educativas y conceptualizaciones sobre educación que desde una perspectiva latinoamericanista repiense el vínculo de la educación con lo social y con lo educativo, y al interior del propio pensamiento pedagógico.

Involucrarse directamente con el entorno, conocer a partir del acercamiento a fábricas, centros culturales y parques, y a través del contacto con la naturaleza y su observación fueron algunos de los métodos que utilizó Jesualdo para transmitir a los niños lo que entendía como verdaderamente valioso, en la medida que contribuía a que comprendieran la realidad de la que eran parte. Con esto, generaba además niveles de experimentación y vivencias que el salón de clase no habilitaba de acuerdo a su intencionalidad educativa. El maestro estimulaba la expresión de estas vivencias desde distintos lenguajes: poesía, plástica, danza, entre otros, en el entendido de que la expresión es

el vehículo fundamental para alcanzar el mejor desarrollo posible en todas las relaciones de valores educacionales [...] en su función de completar el conocimiento y la experiencia del individuo; o como unidad en sí misma, caracterizada por su propia conciencia [...] en vías de ser el propio conocimiento (Sosa, 1995, p. 133).

Se podría decir que año a año construía junto con los niños un currículum ampliado donde la vida cotidiana, *sus intereses actuales*, se metían en la escuela; pero no para recortar o simplificar el acceso a la cultura, sino para revitalizarla, para hacerla letra viva desde lo que cada niño aportaba.

Durante siete años Jesualdo trabajó con los niños de Canteras del Riachuelo, formando parte de la comunidad, doliente de la realidad de los niños y sus familias, tal como deja plasmado en *Vida de un maestro*, pero sin resignar la exploración de modalidades educativas que mejoraran las posibilidades de esos niños en su entorno. Durante este tiempo realizó un gran acopio de reflexiones, investigación y profundización teórica que dio como resultado un claro posicionamiento político-educativo desde el que

se sostenía que el trabajo desde la expresión creadora con los niños debería ser un medio y un fin en el proceso de educar.

Con respecto a la posición social del niño y el vínculo con el aprendizaje, plantea que pudo demostrar a través de su experiencia

que en todos los niños, pobres y ricos, por sobre esa estúpida disciplina de conocimiento intencionado, conceptos triviales, burdos, por sobre todas las mentiras que nos obligaban a los maestros a inyectarles a todos los niños, había siempre un creador magnífico, rebelde, bravío, que estaba luchando por no perecer. En todos existía en esa célula esencial la unidad nunca jamás abatida. Eso no moría mientras se le dejara abierta una sola grieta de esa presión intencionada y grosera que hacían en su alma, dómynes y oficios. Siempre que se le permitiera eso que no permite la escuela: libre elección, amplio análisis, interés total (Sosa, 1940, p. 53).

En su obra, la igualdad está planteada no solo desde la concepción del sujeto de la educación y sus posibilidades creadoras, investigativas, reflexivas, sino que su posición social trabaje como obstáculo de esta potencia, sino que también se hace visible en el lugar que le otorga al educador en el proceso educativo. Con respecto a este punto dirá:

Aprendo más de ustedes que ustedes de mí [...]; excursionando sobre canteras o trigales, pero siempre juntos; aliados como potencias iguales; sin que ni la edad, ni la cultura, ni la jerarquía inclinaran el platillo de la balanza más de un lado que de otro (Sosa, 1995, p. 119).

En cuanto al vínculo con el ámbito comunitario, Jesualdo destacó en todo momento que su mayor preocupación era cumplir «con lo social de [su] misión como maestro» (1995, p.119). Eso se logró a través de la implementación de un programa de extensión cultural, concebido en sus inicios como un programa de ensayo a aplicarse a partir de tercer año, pero que al final se hizo con la participación de toda la escuela. Una de las actividades que se cumplían dentro de lo específico de la extensión cultural eran los paseos escolares que se fundamentaban en la importancia de la relación escuela-comunidad. En los paseos se exploraba el entorno, ya sea social como natural, se efectuaban visitas a fábricas, etc. Además, se publicó un periódico que salía semanalmente, al que le pusieron por nombre *El Marrón* por el color de las canteras. A través de este medio se informaban acontecimientos de la comunidad y actividades cumplidas por la escuela y por los alumnos, particularmente.

Una escuela abierta: Villa García en tiempo de Martínez Matonte, un lugar común y de iguales

La experiencia de la escuela suburbana en la periferia de Montevideo, en el barrio Villa García, liderada por José Pedro Martínez Matonte, se desarrolló entre 1952 y 1975. Abarcó un período muy importante en la historia del Uruguay: desde los inicios de la crisis del modelo de bienestar neobatllista, transitando por el ascenso del movimiento de masas y su derrota representado por el golpe de Estado cívico-militar. En el año 1975, la dictadura termina con la rica experiencia cuando el maestro y otros integrantes son detenidos en la misma escuela: lo vinculaban con «la acción organizada del comunismo».⁵ La escuela se había transformado para ese entonces en la Unidad Escolar Cooperativa,⁶ una experiencia singular de *comunidad* abierta, liberadora y popular.

El relato de Martínez Matonte y la experiencia nos recuerdan los fundamentos que hacen posible la educación, lo que realmente debe importar y muchas veces se descuida tras múltiples dispositivos y programas, artefactos metodológicos, etc. Se trata del vínculo humano y el diálogo entre todas las partes que están involucradas en el proceso. Nos habla de la necesidad de escuchar, de comprender, de reconocer al otro como sujeto histórico. No puede haber comunidad en el sentido de *mundo común* (Cornú, 2012) si no hay empatía y humildad. Nos recuerda que por encima de lo técnico y la técnica está el vínculo humano que, en definitiva, es el vehículo que posibilita el flujo de los saberes.

Principio de igualdad como potencia emancipadora

Martínez Matonte insistía en la necesidad de superar la función tradicional de la escuela, de no quedar preso de las formalidades, de la burocracia y el control. No para hacer menos, sino para liberar las fuerzas y las energías hacia las cuestiones fundamentales: permitir crear, transformar, motivar, escapar a la rigidez del tiempo formal. Decía:

⁵ En *Réplica de un maestro agredido*, Soler (2005) señala que en el libro *Testimonio de una nación agredida*, el comando del ejército expresa: «... otra modalidad de acción organizada del comunismo tiene referencia con el planteo de determinadas experiencias escolares [...] es ilustrativa, completa y significativa la de la escuela n.º 157 de 2.º grado en Villa García» (117-119).

⁶ Estaba compuesta por «La cooperativa agraria escolar. Sus frutos cubrían en parte la necesidad del comedor y se realizaban ferias de sus frutos en el año. La cooperativa habitacional: trabajo cooperativo de la comunidad para con el desarrollo de las construcciones escolares. La producción cooperativa artesanal: se desarrollaba en talleres incipientes y cursos vocacionales, con ensayos de producción e industrialización de productos» (Martínez Matonte, 1987, pp. 62, 64, 67, 69). Más la escuela y el liceo.

... había que abordar la situación rompiendo moldes, superando administraciones: estancos, organizaciones rígidas, graduaciones artificiales. El niño en la escuela es un eslabón [...]. El círculo educativo no parte con él ni con él se cierra [...].

Le preguntan: —¿Aisladamente, el educador puede hacer que el aula sea otra cosa que una celda? ¡Seguro que puede hacerlo! Se logra si el educador rompe las formas, mata a la escuela como ese montón de ladrillo con un techito rojo muy lindo, y se mete profundamente como expresión de sentir humano en el quehacer total (Martínez Matonte, 1987, pp. 23-55).

Esto lo debemos conectar con su visión de educación:

Por eso aspiramos a educar que es una tarea global; una experiencia siempre inacabada [...]. Ahí está el valor de la búsqueda. Ahí está el intento de horizonte [...] un horizonte ilimitado. Es decir, cometemos el error de creer que somos poseedores de la verdad. Y allí es que se limita la educación [...]. Pues, horizontes no hay; hay prolongación infinita de aspiración a horizonte [...]. Es una búsqueda permanente (Martínez Matonte, 1987, p. 19).

Atendiendo a estas afirmaciones, no es difícil asociar el pensamiento del maestro con las críticas freirianas o rancerianas al modelo institucional hegemónico. Para Matonte sería esta educación formalista, burocratizada, la que atenta contra el ser creador propio de la niñez. En cambio, la educación puede trabajar para alentar la búsqueda, reconocer la potencia creadora de cada sujeto; en este caso, la educación trabaja hacia la libertad, busca la libertad. En sus *conversaciones* pedagógicas, expresa:

Educar es un juego muy complejo. Tremendamente complejo. Porque cuando nos metemos en profundidad en ese juego, el de la educación, en la misma medida en que pretendemos ser educadores, estamos siendo educandos [...]. No creo que el presunto educando, que muchas veces se transforma para mí en educador, vaya a estar en totalidad de acuerdo ni con lo que deglutí ni con lo que yo planteo. Porque yo planteo, ¿en función de qué? Planteo en función de mi concepción... y él, ¿qué piensa? (Martínez Matonte, 1987, pp. 17-20).

Es clara su postura, alterando la unidireccionalidad de la *educación bancaria*.

También estas definiciones atraviesan la formación docente. El maestro reflexiona y redondea su planteo:

—La educación no tiene título.

Y le preguntan: —¿Qué quiere decir que no tiene título?

Yo no puedo pretender preparar a alguien para educador. Puedo sí incitarlo a que busque y rebusque en el orden de la investigación y de la transmisión (que es en alguna medida el insertarse en el otro, el sentir en el otro, el crear con el otro) (Martínez Matonte, 1987, p. 18).

El formador de maestros puede transmitir la voluntad en el sentido ranceriano, pero no puede fabricar un maestro porque este no es un objeto. «Habíamos hablado de la investigación creadora. Vamos a agregarle la transmisión de la inquietud permanente con un ingrediente muy importante, la humildad» (Martínez Matonte, 1987, p. 21). Estas

premisas matonteanas generan la posibilidad del encuentro en un espacio común, plantean una actitud de motivación existencial para el docente: *la inquietud, la búsqueda, la curiosidad y la empatía con los que recién llegan.*

La escuela de Villa García como un lugar en común

El discurso de Martínez Matonte fundamentado en la experiencia de la escuela de Villa García nos conecta con el concepto de *integración* freiriano⁷ —no desarrollado en este artículo— y a su vez con el planteo de Cornú (2012) de *reinventar* la escuela como *un mundo compartido, una experiencia en común*, que involucra a todos y espera *al otro*, abierta al devenir (p. 133). Martínez Matonte (1987) lo planteaba así:

Educar con la comunidad es integrarse a la comunidad. Lo que no quiere decir de ninguna manera, pongámoslo claro, que en ese integrarse nos pongamos en sermonistas, todo sabedores, en lo que traemos la verdad en el bolsillo. No. El integrarnos a la comunidad, implica el abrir la escuela para adentro y para afuera.

¿Qué significa una escuela abierta? «Si hablamos de abrir la escuela para adentro y para afuera, la asamblea de padres tiene el derecho del mundo de estar al tanto de todo lo que ocurre de puertas adentro [...] de la misma manera que el pretendido maestro, el docente, que atiende a su hijo, tiene el derecho del mundo de conocer qué es lo que está ocurriendo en su casa [...]. Usted venga a enterarse aquí, a la escuela, directamente, de todos los problemas que tiene a diario la escuela y entre todos vamos a tratar de solucionarlos [...] y convóqueme a mí a su casa, y yo voy a tomar mate con usted [...] **No voy a ir a investigarlos** [...] ¡No! voy a ir a jugar con ustedes todos sus problemas, que es posible que sean los míos en el orden de la familia chica, para ver como los solucionamos, ¡eso es integrarse!» (pp. 33-44).

Diría Cornú (2012), «la experiencia en común tiene una dimensión sensible que constituye la metáfora de una “comunidad por venir”, jamás cerrada» (p. 144). En sintonía, decía Martínez Matonte (1987): «Nuestro mundo, el mundo viejo, se enfermó de egoísmo y se muere inevitablemente. Los muchachos, nuestros muchachos, prohíjan y esperan el nacimiento de un nuevo mundo. Ayudemos los viejos a que el alumbramiento sea feliz» (p. 89). En este sentido, es necesario

tratar de renovar el lugar común de ese juicio sobre los daños que provoca el individualismo contemporáneo [...] en la actualidad, somos individuos sin sucesión. Y eso acontece al mismo tiempo que estamos expuestos a formas regresivas de lo común [...] resistir es, entonces, arriesgar una forma de lo común, ponerla en acto (Cornú, 2012, p. 136).

⁷ El hombre integrado es el hombre sujeto «Integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo, el de la historia y la cultura» (Freire, 1965, pp. 41-42).

Ese fue el logro de la experiencia Villa García, atreverse a poner en común la vida cotidiana; no había una problemática afuera del aula y otra adentro, sino un *continuum* entre semejantes y diferentes, pero compartiendo preocupaciones, el esfuerzo, el ensayo cooperativo, la búsqueda de soluciones a problemas comunes, el hacer de la escuela un lugar hospitalario para todos. En este transitar de intersubjetividades se objetiviza y se reafirma el sujeto, es decir, se humaniza.

La Escuela Agraria Las Brujas (1986–1997): *autogestión*, un espacio de construcción de lo común

En 1986, en la antigua estancia de Máximo Santos, en la actual localidad de Las Brujas (departamento de Canelones), comenzó a funcionar una escuela agraria dependiente del entonces Consejo del Niño (a partir del año 1988 INAME; actualmente INAU) que contemplaba a niños y adolescentes judicializados por la ley. Durante la dirección de Leonardo Clausen y Cristina Mega se configuró una experiencia educativa inspirándose, fundamentalmente, en el pedagogo soviético Antón Makarenko.

Atravesó las secuelas dejadas por la dictadura cívico-militar, los cambios de los partidos políticos en el gobierno (partido colorado entre 1985 y 1989, partido nacional entre 1990 y 1994, y nuevamente partido colorado a partir de 1995), las transformaciones en la estructura organizativa y las permanentes modificaciones en los directorios del INAME (desde 1988 hasta 1997 ningún directorio empezó y terminó con el período gubernamental), así como las políticas de corte neoliberal de la década de los noventa. A pesar de las modificaciones en las políticas sociales destinadas a la infancia y adolescencia (Convención Internacional de los Derechos del Niño, Naciones Unidas, 1989), debió convivir con los discursos represivos sobre el tratamiento a niños y adolescentes judicializados por la ley (discursos florecidos actualmente en nuestro país).

Clausen, basándose en la ausencia de lazos familiares-afectivos de los sujetos judicializados por la ley, configuró una organización que permitió la significación de estos niños y adolescentes como iguales, alejándose del típico adolescente *consejudo*⁸ que existía en otras instituciones. Es decir, *rompió* con la estructura organizativa característica de las instituciones dependientes del entonces INAME e instaló lo educativo, permitiendo

⁸ Explica un *brujoneano* el significado de *consejudo*: «Y [...] un resabiado, así, de callado para todo, cuando no te fías de nadie. Acá antes nadie te explicaba nada, te mandaban y chau, era todo a lo milico. En lo único que pensás es en fugarte, yo qué sé... es todo una joda y vos también» (Extraído de *Mate Amargo*, 1988, p. 3).

la significación de los sujetos mediante la construcción de lo común, reconociéndose como iguales de una experiencia.

Un lugar de iguales: sujetos constructores de un espacio común

La Escuela Agraria se inspiró en la *autogestión*⁹ como fundamento organizacional de la institución: «generar en los educandos necesidades que ellos tienen que corroborar, sentir mucho y tienen que resolver. El rol nuestro es asesorar, toma o deja; [...] el grupo es el que tiene que elaborarlo» (Clausen, 2011).

Caracterizar a la institución por la autogestión significaba que dentro de la escuela *desapareciera* el título de psicólogo, maestra, asistente social; es decir, a la interna cada técnico participaba en su función cuando correspondía; pero luego, era uno más: «toman mate, hablan poco, asesoran a los jefes máximos [...]. Es el compañero y amigo, el que te abraza y descubre que estás mal o que te ha pasado algo» (Clausen, s. d.; citado en Clausen y Mega, 2011). Educador y educando son partes de un proceso educativo de iguales, en sentido freireano. Algunas reuniones del equipo técnico eran una instancia de encuentro: todos los sábados (previo a la reunión de la Asamblea General) se reunían los técnicos con los jefes máximos de cada pandilla. Allí escuchaban el informe del equipo (el informe del psicólogo, del asistente social, etc.) y hacían un análisis de su pandilla (Mega, s. d.; citado en Clausen y Mega, 2011). Educandos y educadores (excepto el psicólogo y el asistente social) no tenían conocimiento de la vida anterior de los sujetos. No significaba un *borramiento de su pasado*, sino una reconstitución individual de los sujetos, un proceso interno que pasa todo educando.

Era un lugar con las puertas abiertas, no se trataba de aislarlo, sino de situarlo en un entorno armónico para tomar distancia de su *vida anterior* y reconstituirse: el medio rural lo ayudaba a controlar el carácter, a su recomposición afectiva (principalmente a través de los animales), a su reconstrucción y reconocimiento individual (Clausen y Mega, 2011). Se comenzaba con pequeñas responsabilidades, designadas y votadas por todos en la Asamblea de Pandilla y de Sector (encargado de la limpieza, de la pasta dental, del

⁹ En la entrevista realizada para el presente trabajo, Clausen y Mega refieren a la autogestión como eje organizador de la propuesta. Del relevamiento realizado en fuentes (diarios) de la época, Clausen (1988) refiere a la propuesta en los términos «autogestión y cogobierno». La educadora social Zabala en «Organización política y participación en la vida cotidiana» (Montevideo, 2003), retoma la discusión del equipo técnico durante la experiencia en la escuela Martirené (¿autogestión o cogobierno?) y concluye que a nivel conceptual es más preciso hablar de cogestión o cogobierno (Zabala, et.al. 2003, p. 208). En el presente trabajo consideramos pertinente tomar el concepto de *autogestión* tal como fue entendido por los educadores de la experiencia, analizando desde esa perspectiva la concepción y participación otorgada al sujeto.

lavadero, del suministro del papel higiénico, entre otros). El pasaje del sujeto por distintos roles permitía el reconocimiento del otro, posibilitando que sus pares lo votaran para formar parte de los grandes órganos de la institución (integrante del jurado, jefe de sector, secretario, presidente de la Asamblea General, entre otros). Su participación en los pequeños (Asamblea de Pandilla y de Sector) y grandes grupos de discusión (Asamblea General) le permitía identificarse a sí mismo y reconocerse frente a sus pares. Además, su participación en los distintos *centros de interés* (cooperativas) permitía su acercamiento con el medio social para construir un lugar común.

La construcción del mundo común y la libertad del sujeto para optar por *otro mundo diferente a su pasado* se entretejían en ese andamiaje que realizaba el educando en relación con sus pares, con los educadores y con el medio.

La Asamblea General era el órgano máximo de decisión de la comunidad escolar. Era convocada de forma ordinaria los sábados y funcionaba como lugar de encuentro de todos los sujetos como partícipes individuales y de un grupo (la pandilla y su sector). El encuentro de todos los sujetos en esta asamblea generaba la instancia para las preguntas «¿qué ves?», «¿qué comprendes?». Instancia importante para que el sujeto piense por sí mismo a través de lo que observa, tenga juicio crítico y lo manifieste al público sobre un objeto de atención conjunta; en sentido freireano, la emancipación individual se da lugar en la participación del hombre en colectivo. Es un momento de elaboración de sentido común crítico, en el que logra pensar por sí mismo (máxima de un pensamiento sin prejuicios), pensar poniéndose en el lugar del otro (máxima de la imaginación o del pensamiento ampliado), pensar de modo consecuente (máxima de la razón) (Cornú, 2012). Intercambiar y comprender, retener en la memoria puntos de vista diferentes que inclusive cada uno de ellos adoptaría si estuviera en ese lugar.

Sus vínculos e implicancias con su entorno extraescolar, a través de las *multicompetencias* o los centros de interés (cooperativas), permitían la construcción de una forma de objetivación del mundo, intersubjetiva, una forma de subjetivación de los seres. «Al mismo tiempo que se verifica un mundo racional, inseparablemente se hace la verificación de la igualdad, se tejen las relaciones que hacen mundo» (Cornú, 2012, p. 141).

Las cooperativas o centros de interés fueron variando con el tiempo. Tuvieron mayor reincidencia en la sociedad las dedicadas a la plantación de pepinos (en un principio para la empresa Mi Granja) y, más adelante, la de chacinería y charque. Otras, como el caso del tambo y la carpintería, sirvieron para el consumo dentro de la escuela.

En su interna, tenían como finalidad explícita el inicio de aptitudes de trabajo para su presente (el rédito económico que le dejaba) y su devenir fuera de la comunidad brujoneana. El rédito económico se daba por la organización que tenía cada cooperativa, cuya administración era compartida por educadores y educandos: estaba integrada por el administrativo del hogar, un gerente y un administrador nombrado y electo entre los brujoneanos. Estos se encargaban de llevar registrado en un libro de caja los ingresos y egresos de cada cooperativa. Lo obtenido se dividía en tres cuentas o latas: una de ellas era destinada al *banco interno* (se usaba para financiar otras cooperativas o para pequeños préstamos a otro centro de interés), la segunda era para la reinversión de ese centro de interés y la última era para el joven-trabajador. Estas ganancias individuales eran de uso libre, por eso se sugería que lo obtenido por cada uno se conversara con el consejero, principalmente los recién llegados o los más pequeños, para que se destinara en cosas útiles en la *escueliche*. Eran instancias de acceso al mundo de la cultura necesarias para que cada sujeto pudiera «diseñar su propia vida en libertad, para que no [viera] cercenada su capacidad de decisión y de acción» (Candioti, 2012, p. 272). Además de los talleres, la educación sexual, las actividades recreativas (por ejemplo, la multicompetencia, la *escueliche*) y las *fichas de conocimientos* fueron aspectos que atravesaron la experiencia, ofreciendo distintas direcciones para optar para su *nueva vida*. Resignificarlos implicó depositar confianza en que estos sujetos judicializados pueden cambiar-transformarse, rompiendo con los discursos hegemónicos que planteaban como única opción el castigo y la represión o la baja de edad de imputabilidad.

Finalizar para comenzar...

Entendemos que estas experiencias construyeron prácticas educativas críticas ante lo hegemónico. Superando el contexto político en que se desarrollaron, plantearon otro concepto de educación, otro tratamiento a los sujetos excluidos por la sociedad. Resignificaron el papel de los sujetos de la educación como constructores de un *lugar común*, donde educador y educando mantienen una relación dialógica, en sentido freiriano y lograron transformar la institución educativa en un «mundo abierto de todos y para todos» (1965). Construir un lugar común supone un acto-acción político que permita cimentar sujetos transformadores de la sociedad humana que integran.

Esta investigación inicial, nos permite afirmar la importancia de aquellas experiencias históricas que construyen e impulsan desde la escuela espacios de igualdad, no solo porque se suspenden allí las desigualdades meritocráticas, socioeconómicas y

culturales, sino porque en ese espacio, como experiencia concreta, los sujetos protagonistas de ese proceso (maestros, docentes, padres, estudiantes, técnicos, vecinos) son trastocados, mudan, se transforman en sujetos «transitivos críticos» (Freire, 1965), problematizando las relaciones sociales de poder en sus distintas dimensiones, desnaturalizando así la sociedad humana.

Estas marcas pedagógicas que deconstruyen y proponen otras concepciones de educación están allí como faros en la historia, no para aplicarlas como recetas, sino para interrogarlas, dialogar con ellas, poder entender por dónde transitaron y, sobre todo, interpelar el presente. Nuestra actualidad signada por discursos y prácticas hegemónicas somete a la educación pública en sus distintas modalidades a la desconfianza, al asistencialismo, predominando su rol contenedor y controlador que se traduce en conceptualización hacia los educandos como sujetos carentes, deficitarios o vulnerables, y hacen de la desigualdad un *ADN* social e intelectual que predestina un horizonte de limitadas posibilidades.

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- BÁRCENA, F. y J. C. MÉLICH (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- CANDIOTI, M. (2012). Responsabilidad por el otro y ante el otro en el ámbito de lo común. En: FRIGERIO, G. y G. DIKER (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- CASTRO, J. (1966). *El banco fijo y la mesa colectiva*. Montevideo: ICER Instituto Cooperativo de Educación Rural.
- CASTRO, O., GONZÁLEZ, M., NAYA, G. y A. ZABALA (2003). Hacia la construcción de la identidad profesional. En: AA. VV., *Hacia la construcción que nos debemos. Una educación para el Uruguay*. Montevideo: INAME - Centro de Formación y Estudios.
- CLAUSEN, L. (1985). Psicología del adolescente marginado. En: *Psicología del marginado*. Montevideo: IPRU.
- CLAUSEN, L. y C. MEGA (2011). Entrevista realizada por los autores. Uruguay, La Floresta.
- CORNÜ, L. (2012). "Lugares y formas de lo común". En: FRIGERIO, G. y G. DIKER (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- FREIRE, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Editorial Tierra Nueva.
- FREIRE, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- MARENALES, E. La Unidad Escolar Cooperativa de Villa García. Accesible en: <www.villagarcía.com.uy/marenales.htm>.
- MARTÍNEZ MATONTE, J. P. (1987). *Villa García por Dentro. Una Experiencia educacional interrumpida*. Montevideo: Talleres Gráficos de SON SRL.
- PUIGGRÓS, A. (1990a). *Sujeto, disciplina y currículum*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (1990b). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Ciudad de México: Alianza Editorial.
- RANCIÈRE, J. (1987). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, 2002.
- SEMANARIO *Mate Amargo*. "De Martirené a Las Brujas. Una luz en la oscuridad. Montevideo: 1987, pp. 2-5
- SOLER, M. (2005). *Réplica de un maestro agredido*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- SOSA, J. (1940). *Fuera de la escuela. Segunda parte de «Vida de un maestro»*. Buenos Aires: Editorial Claridad.

SOSA, J. (1995). *La expresión creadora. Jesualdo: un precursor*. Montevideo: Ediciones de la Revista de la Educación del Pueblo.