

Uruguay, escolanovismo y contrahegemonía: la praxis educativa de Otto Niemann y José Pedro Martínez Matonte, más allá de la teoría de la curvatura de la vara

Uruguai, escolanovismo e contra-hegemonia: a práxis educativa de Otto Niemann e José Pedro Martínez Matonte, para além da teoria da curvatura da vara

Uruguay, escolanovismo and conter hegemony: the educational práxis of Otto Niemann and José Pedro Martínez Matonte, beyond the theory of the curvature of the rod

*Jorge Fernando Hermida¹
Ana Resbani Cabrera²*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17563>

Resumen: El presente trabajo objetiva mostrar cómo, en un contexto educativo que busca reproducir la formación social capitalista, es posible utilizar los resquicios que nos brinda el sistema para realizar una práctica educativa emancipadora. El Uruguay de los años 1918-1975 constituye, en este caso, el escenario geográfico elegido. Para alcanzar ese objetivo, presentamos a dos intelectuales que buscaron construir verdaderas propuestas contrahegemónicas: los maestros Otto Niemann (1888-1958) y José Pedro Martínez Matonte (1927-1990). Para la caracterización de las propuestas, apelamos a los fundamentos políticos y pedagógicos de Escuela y Democracia, del profesor Dermeval Saviani. Basado en el materialismo histórico y dialéctico y en la interpretación marxista de la historia, el artículo demuestra que las praxis pedagógicas desarrolladas por Niemann y Martínez Matonte, fueron auténticos proyectos educativos, críticos del modelo burgués capitalista, colocados a favor de una educación emancipadora, con raíces proletarias.

Palabras clave: Historia de la educación. Historia de las ideas pedagógicas. Pedagogía Histórico-crítica. Escuela Nueva. Educación contrahegemónica.

¹ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5339043311979485>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1963-4639>. E-mail: jorgefernandohermida@yahoo.com.br

² Consejo de Educación Secundaria – República Oriental del Uruguay. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-2611-9854> E-mail: resbaniana@gmail.com

Resumo: O presente trabalho visa mostrar como, em um contexto educacional que busca reproduzir a formação social capitalista, é possível utilizar as brechas que o sistema nos oferece para realizar uma prática educativa emancipatória. O Uruguai dos anos 1918-1975 constitui, neste caso, o cenário geográfico escolhido. Para atingir esse objetivo, apresentamos dois intelectuais que buscaram construir verdadeiras propostas contra-hegemônicas: os professores Otto Niemann (1888-1958) e José Pedro Martínez Matonte (1927-1990). Para caracterizar as propostas, recorreremos aos fundamentos políticos e pedagógicos de Escola e Democracia, do professor Dermeval Saviani. Baseado no materialismo histórico e dialético e na interpretação marxista da história, o artigo demonstra que as práxis pedagógicas desenvolvidas por Niemann e Martínez Matonte foram autênticos projetos educacionais, críticos ao modelo capitalista burguês, colocados em favor de uma educação emancipatória, com raízes proletárias.

Palavras-chave: História da educação. História das ideias pedagógicas. Pedagogia Histórico-crítica. Escola Nova. Educação contra-hegemônica.

Abstract: The present work aims to show how, in an educational context that seeks to reproduce the capitalist social formation, it is possible to use the loopholes that the system offers us to carry out an emancipatory educational practice. Uruguay from 1918 to 1975 constitutes, in this case, the chosen geographical setting. To achieve this objective, we present two intellectuals who sought to build true counter-hegemonic proposals: professors Otto Niemann (1888-1958) and José Pedro Martínez Matonte (1927-1990). To characterize the proposals, we resorted to the political and pedagogical foundations of School and Democracy, by professor Dermeval Saviani. Based on historical and dialectical materialism and the Marxist interpretation of history, the article demonstrates that the pedagogical praxis developed by Niemann and Martínez Matonte were authentic educational projects, critical of the bourgeois capitalist model, placed in favor of an emancipatory education, with proletarian roots.

Keywords: History of education. History of pedagogical ideas. Historical-critical pedagogy. New school. Counter hegemonic education.

1 Apresentação

En el pasado hay remansos de amor y pozos de odio. Ruisiñores canoros y cigüeñas mudas. Crímenes y caridades, octubres primaverales y junios congelados. El pasado es un tango deslumbrante, que de a poco empalidece. Un camposanto donde yacen esperanzas y quimeras. Sólo sobreviven unas pocas utopías que no llegan a destino, pero al menos nos animan, nos hacen creer que somos, que existimos.

Mario Benedetti, 2009.

El presente trabajo objetiva mostrar cómo, en un contexto educativo que busca reproducir la formación social capitalista, es posible utilizar los resquicios que nos brinda el sistema para realizar una práctica educativa emancipadora. Uruguay constituye, en este caso, el escenario geográfico elegido. El marco temporal es de 1918-1975. El modelo pedagógico imperante, la teoría no crítica escolanovista.

Para alcanzar ese objetivo, presentamos a dos intelectuales que, desde su trabajo en y con escuelas públicas uruguayas, buscaron modificar el concepto de “actividad” de la Escuela Nueva, transformando al “trabajo” en una categoría central de sus propuestas educativas: nos estamos refiriendo al argentino Otto Niemann (1888-1958) y al uruguayo



José Pedro Martínez Matonte (1927-1990). Construyendo, de esta manera, verdaderas propuestas contrahegemónicas de raíces obreras, al modelo pedagógico impuesto por el Estado liberal uruguayo.

Todo esto ocurrió en el contexto social liberal de mitad del siglo XX, en el cual la educación uruguaya había alcanzado un grado de desarrollo que, en la opinión de Ocaño (In: SAVIANI, 2023), le había permitido gozar de cierta autonomía, ya que:

Cada subsistema de enseñanza en el país constituía un “Ente Autónomo” con estructuras de gobierno independientes entre sí y donde el Poder Ejecutivo tenía un grado de incidencia muy relativo; era la forma institucional particular que había asumido el liberalismo en Uruguay. La dictadura implantada a partir de 1973 interrumpió ese proceso estableciendo criterios centralistas que favorecieron el desarrollo de la tecnología administrativa y, con ello, el perfeccionamiento del control burocrático sobre la población escolar (OCAÑO, in: SAVIANI, 2023, p. xii).

La emergencia de las propuestas educativas también es concomitante a la fase de hegemonía y declino batllistas,³ en la cual se encerrará el período de formación del estado nacional burgués en Uruguay, democrático y liberal. Para la profesora Ema Julia Massera Garayalde, es en ese período que la educación adquiere un nuevo papel social y político, pues: “La enseñanza emergente de la reforma vareliana realizó una contribución fundamental para la constitución de ese tipo de Estado” (MASSERA GARAYALDE, 1991, p. 68).

Si en la reforma propuesta por José Pedro Varela⁴ (1845-1879) la finalidad era formar ciudadanos, ahora la educación pasaba a cumplir la función de ascensión social, orientada por la ideología dominante, la ideología liberal. “Eso se pone de manifiesto en el crecimiento desigual de las ramas de la enseñanza. Crecen significativamente la enseñanza secundaria y los estudios superiores, de carácter universalista, humanista y profesional, pero, al mismo tiempo, se margina la enseñanza técnica” (Ídem, 1991, p. 68-69).

Es en ese escenario contradictorio que localizamos a las dos propuestas educativas. Basado en el materialismo histórico y dialéctico y en la interpretación marxista

³ Corriente política vinculada a José Pablo Torcuato Batlle y Ordóñez (1856-1929). Conocido también por su sobrenombre (Don “Pepe” Batlle y Ordóñez), fue un influyente político, estadista y reformador vinculado al Partido Colorado, que ejerció como 19° y 21° Presidente de la República, en los años 1903-1907 y 1911-1915. Batlle y Ordóñez influyó fuertemente el ambiente político hasta la fecha de su muerte (1929). Fue bajo su dirección política que el Uruguay se transformó en un régimen político burgués, democrático y liberal (MASSERA GARAYALDE, 1991).

⁴ Por tratarse de un artículo que está siendo publicado en un *dossiê* de una revista brasileña, nos vemos en la necesidad de comunicar a los lectores que José Pedro Varela (1845-1879) fue un educador, escritor, periodista y político uruguayo. Como director de Instrucción Pública, elaboró un proyecto que, al recoger sus ideas innovadoras, aprueba, el 24 de agosto de 1877 una ley que establece la enseñanza escolar laica, gratuita, obligatoria. Para un mejor conocimiento de Varela, se recomienda consultar dos de sus principales obras: *La Educación del Pueblo*, de 1874, y *La Legislación Escolar*, de 1876.



de la historia, el artículo defiende la siguiente hipótesis de trabajo: las praxis pedagógicas desarrolladas por los maestros Otto Niemann y José Pedro Martínez Matonte, fueron auténticos proyectos educativos, críticos al modelo capitalista, colocados a favor de una enseñanza que llevaba adelante componentes fundamentales de la pedagogía crítica, en pro de la clase trabajadora.

Para desarrollar nuestras ideas y sus respectivos análisis, nos apoyaremos principalmente en los fundamentos pedagógicos y políticos del libro *Escuela y Democracia*, del profesor brasileño Dermeval Saviani (2018), además de los aportes de Antonio Gramsci (2022; 2004) y Eric Hobsbawm (2015). De Saviani (2019; 2018; 2012) nos valemos de su concepción de educación, de la crítica a las concepciones educativas burguesas y principalmente de su idea de que la educación del futuro, en una perspectiva crítica (que no sea reproductivista), sólo podrá ser formulada del punto de vista de los intereses de los dominados. Como el propio Saviani afirmó en *Escuela y Democracia*,

Una teoría del tipo antes enunciado impone la tarea de superar tanto el poder ilusorio (que caracteriza a las teorías no críticas) como a la impotencia (derivada de las teorías crítico-reproductivistas) poniendo en las manos de los educadores un arma de lucha capaz de permitirles el ejercicio de un poder real, aunque limitado (SAVIANI, 2023, p. 26).

En esta perspectiva histórica y crítica, la tarea sería construir una pedagogía revolucionaria, puesto que:

Una pedagogía revolucionaria se centra, pues, en la igualdad esencial entre los hombres. Entiende la igualdad sin embargo, en términos reales y no sólo formales. Busca, entonces, convertirse - al articularse con las fuerzas emergentes de la sociedad -, en instrumento al servicio de la instauración de una sociedad igualitaria. Para eso la pedagogía revolucionaria, lejos de considerar los conocimientos descuidando su transmisión, considera la difusión de contenidos educativos en general y la escuela en particular (SAVIANI, 2023, p. 54).

Como es de público conocimiento, el libro *Escuela y Democracia* del educador brasileño llegó a su cuadragésimo aniversario el año pasado (2023). Más allá de ser un conceptuado clásico de la literatura educacional de Brasil y América Latina - porque la obra despertó vivo interés entre los educadores latinoamericanos por la riqueza y actualidad de sus planteamientos -, el libro es considerado por muchos especialistas una obra fundamental, pues es donde encontramos la síntesis del pensamiento del autor, acompañada de las primeras formulaciones teóricas y metodológicas fecundas, que un año después darían a luz como siendo la Pedagogía Histórico-crítica (MASSERA GARAYALDE, In: SAVIANI, 2023). Esa pedagogía revolucionaria, que en *Escola y Democracia* conceptúa a la educación como una actividad mediadora en el seno de la



práctica social global, pasaría a ser llamada, a partir de 1984, de Pedagogía Histórico-crítica.

De Antonio Gramsci haremos uso de sus conceptos de conciencia crítica, de hegemonía y de historicidad. En su Cuaderno 11 (*Introducción al estudio de la Filosofía*), Gramsci (2004) nos recuerda que:

Nota 1. Por la propia concepción del mundo se pertenece siempre a un determinado agrupamiento, y precisamente a aquel de todos los elementos sociales que comparten un mismo modo de pensar y actuar. Se es conformista de un cierto conformismo, se es siempre hombres-masa u hombres-colectivos. La cuestión es esta: *¿de qué tipo histórico es el conformismo, el hombre-masa del que se forma parte?* (...) El inicio de la elaboración crítica es la conciencia de lo que es realmente, o sea, un “conócete a ti mismo” como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora que ha dejado en ti mismo una infinidad de huellas recibidas sin análisis crítico. Se debe hacer, inicialmente ese análisis (GRAMSCI, 2004, p. 94, destaques nuestros).

En esta perspectiva, los autores de este artículo se posicionan a favor de la valorización de perspectivas pedagógicas críticas, porque hacen parte de los hombres-colectivos que creen que la realidad educacional puede y debe ser diferente. Que entienden a la escuela como una realidad histórica, pasible de ser transformada intencionalmente por la acción humana, siendo colocada a favor de la emancipación humana. A favor de los intereses de la clase trabajadora.

La realización de este estudio también busca configurarse como un ejercicio académico y político, en la perspectiva de la historia social de la clase trabajadora (HOBSBAWM, 2015). En esta perspectiva, la historia proletaria es parte de la sociedad de clases antagonistas (como lo es la sociedad uruguaya); la historia proletaria es polifacética, siempre contada desde la condición de un sujeto histórico que, al ansiar la emancipación humana, se coloca a favor de la verdad objetiva.

Como todas las ramas de la historia, la historia proletaria ha ampliado enormemente tanto su campo de acción como su método, en parte mediante una extensión de su alcance, desde una historia más restringida, de orden político, ideológico o incluso económico, a una historia social. en su sentido más amplio, en parte por la consiguiente necesidad de explorar fuentes completamente nuevas mediante técnicas apropiadas y a menudo innovadoras; y en parte a través del contacto con las ciencias sociales de las que se apropió libremente (HOBSBAWM, 2015, p. 26).

Como historiadores de la clase trabajadora, encontramos puntos de convergencia entre los estudios académicos y la política, porque, como bien nos recuerda Hobsbawm, “Para muchos de nosotros, el objetivo final de nuestro trabajo es crear un mundo en el que los trabajadores puedan hacer sus propias vidas y su propia historia, en lugar de recibirlas ya hechas de terceros, incluso académicos” (2015, p. 33).

Este artículo fue organizado de la siguiente manera. En la primera parte, hacemos un rescate biográfico de los dos intelectuales Niemann y Martínez Matonte, intentando describir no sólo sus datos biográficos, sino que también las circunstancias históricas que contextualizan el surgimiento de sus propuestas educativas. En la segunda parte, realizamos la presentación de una serie de variables que son posibles de ser identificadas en las ideas pedagógicas de los dos educadores, buscando caracterizarlas desde una perspectiva epistemológica y política. Para alcanzar este objetivo, nos fundamentaremos con los aportes que el libro *Escuela y Democracia* trae para la comprensión del tema. El artículo se cierra con la presentación de las consideraciones finales.

2 Datos biográficos y contexto histórico del Uruguay escolanovista de la primera mitad del siglo XX

De padre alemán y madre argentina, Otto Niemann nació en el seno de una familia obrera de la ciudad de Buenos Aires, en 1888. Fue el mayor de nueve hermanos, que creció con las limitaciones que caracterizaban a las familias modestas de ambos márgenes del Río de la Plata. Como todo hijo de trabajadores, ingresa al mundo laboral siendo adolescente, consiguiendo su primer trabajo en una impresora bonaerense, que por fuerza del destino se llamaba “La Uruguaya”.

La experiencia laboral le abre un universo vinculado con la cultura, que el joven Niemann supo intensamente aprovechar. Su trabajo en la impresora bonaerense le brinda la oportunidad de ser tipógrafo en la imprenta Orsini-Bertani de la ciudad de Montevideo, en donde inicia sus estudios de magisterio que culminó en 1918. De hecho, vivió en Argentina hasta los 18 años, cuando decidió “cruzar el charco”⁵ para huir del servicio militar obligatorio. Es en esta última fuente laboral donde se relaciona con el mundo de la cultura montevideana, puesto que la imprenta era asiduamente frecuentada por personalidades de la talla de José Enrique Rodó, Emilio Frugoni, José Pedro Bellán, Julio Herrera y Reissig, Delmira Agustini, Roberto de las Carreras, entre otros tantos intelectuales de la época (GARAY MONTANER, 2019, p. 04).

Si bien Niemann se recibió de maestro, nunca renunció a su identidad de clase, considerándose un auténtico obrero fuertemente identificado con el ideario anarquista. Su ideario y activismo libertario le marcó vigorosamente su personalidad, pues, además del

⁵ Se trata de una popular forma de referirse de quien cruza el Río de la Plata en el sentido Montevideo - Buenos Aires o Buenos Aires - Montevideo.



pacifismo y antimilitarismo que lo hizo huir del servicio militar obligatorio de la ciudad de Buenos Aires, nunca se dejó seducir por el poder, considerando "...la distancia que mantuvo con los cargos de jerarquía gubernamental, en la prescindencia de partidos políticos y en una actitud que renegó de 'apocalípticos' e 'integrados' para usar una imagen de Umberto Eco" (GARAY MONTANER, 2019, p. 06).

La coherencia entre teoría y praxis fue una marca distintiva de Otto Niemann, siempre inquieto por colocarse en la vanguardia política y cultural de la época, puesto que:

El fuerte magnetismo de figuras como la de Ferrer i Guàrdia, asesinado en 1909 por la dictadura maurista, o la de Rafael Barret, muerto en 1909, desgastado por la enfermedad, testimonio trágico de su entrega hacia los desposeídos, aumentaron el martirologio y la convicción, tan arraigada durante el siglo XIX, de que ser anarquista implicaba no solo defender un cuerpo de ideas, sino especialmente asumir el compromiso con un modo de vida. Cientos de persecuciones, encarcelamientos, exilios, listas negras en el mundo del trabajo, en fin, un abanico de prácticas de resistencia mostraba que los deseos de libertad no podían quedar reducidos a una función meramente declarativa (GARAY MONTANER, 2019, p. 06).

Compromisos sociales y políticos consolidaron su trayectoria profesional y académica, fuertemente influenciada por las ideas libertarias. Recordemos que la educación siempre ocupó un lugar importante en la ideología anarquista, que se expresaba en el doble movimiento de criticar a la escuela burguesa al tiempo que se formulaba una concepción pedagógica propia: las ideas racionalistas. Estas fueron sistematizadas por el pedagogo catalán Ferrer i Guàrdia (1859-1909).⁶ De sus primeras

⁶ Francesc Ferrer i Guàrdia nació en Allela, una pequeña aldea cercana de Barcelona. Hijo de agricultores católicos, desde muy temprano fue a trabajar en el comercio de Barcelona. Autodidacta, estudió las ideas republicanas que lo volvieron republicano, ateo y anticlerical. Al relacionarse con los masones, tuvo acceso al pensamiento de otros intelectuales, que lo inspiraron a escribir un método educativo radicalmente diferente al método que predominaba en las escuelas catalanas. Nos estamos refiriendo a la *Escuela Moderna*. Basada en ideales libertarios, la *Escuela Moderna* se opuso a la enseñanza oficial, que era centrada en dogmas religiosos y liberales, en donde eran comunes los castigos físicos a quien erraba o no aprendía (GALLO, 2013). El exilio francés lo aproximó de otros pensadores y militantes anarquistas (Paul Robin, sistematizador del concepto de educación integral). Al recibir una herencia de una ex-alumna que era encantada con sus ideas educativas, decide volver a España para fundar su *Escuela Moderna* el 08 de septiembre de 1901. Aplicando ideas revolucionarias para la época – puesto que en su escuela era permitida la coeducación en términos de sexo (sin distinción entre niñas y niños) y clases sociales (su escuela no era exclusiva para hijos de trabajadores), la propuesta pedagógica de Ferrer i Guardia se apoyaba en los principios de solidaridad, libertad y justicia (GALLO, 2013). En 1909 estalló la "Semana Trágica", una revuelta popular contra el alistamiento de operarios para ir a luchar en la guerra que a España hacía contra Marruecos. Al ser indicado como uno de los líderes de la revuelta, Francesc Ferrer i Guardia es primero preso y luego condenado a muerte. El Tribunal Militar buscó relacionar sus actividades pedagógicas con la revuelta popular ocurrida entre los días 26 de julio a 02 de agosto de 1909. El 13 de octubre de ese mismo año, Ferrer i Guàrdia fue ejecutado en la prisión de Montjuic, bajo la acusación de haber sido autor intelectual de la revuelta operaria. Una vez muerto, Ferrer i Guardia fue declarado inocente, el 29 de diciembre de 1911. A quien se interese sobre el asunto, recomendamos la lectura del artículo *Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna*, publicado por el profesor Silvio Gallo en la *Revista Pro-*



experiencias en Montevideo, destacamos la fundación de una revista (*Educación Sociológica*), su participación en la *Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia* y su revista *Infancia*.

La creación de la Liga Popular en 1911, buscó ser una respuesta a las tensiones que, en materia educativa, existían en la época. Si bien la propuesta educativa estatal de la joven democracia liberal uruguaya era considerada exitosa – pues contaba con un alto grado de aceptación entre los trabajadores, al tiempo que se constituía en una importante herramienta de consolidación del Estado nacional uruguayo (recordemos que la sociedad contaba a comienzos del siglo XX con una significativa cantidad de colectividades extranjeras), por otro lado, la estrategia estatal era vista con desconfianza por la comunidad anarquista. El éxito era innegable, pues: “Alimentado por el discurso oficial, la educación estatal ofrecía una doble estrategia de inserción a la población inmigrante (...) a través de su ideología del progreso les brindaba a los individuos los elementos esenciales para el ascenso social” (GARAY MONTANER, 2017, p. 63). No obstante, eso era visto por los anarquistas con desconfianza, ya que “...la prédica anarquista advirtió, con una lucidez singular, los riesgos que implicaba ceder el monopolio absoluto a los Estados” (Ídem, p. 63). Con ingenuidad e impotencia, llegaron a proponer que los sectores populares se alejaran de la escuela pública (MONTANER, 2017).

Fue justamente el fracaso de la Liga Racionalista lo que motivó a Niemann a actuar, en términos pedagógicos, desde dentro de las estructuras del Estado - o sea, de la escuela pública burguesa, de inspiración varelina.

Si los orígenes de Otto Niemann fueron contradictoriamente intensos, los del maestro José Pedro Martínez Matonte (1927-1990) no fueron diferentes. Las limitaciones materiales que caracterizaron su vida en la juventud fueron compensadas por la intensa vida cultural que se desarrollaba en “la aldea”, ciudad de Durazno, localizada geográficamente en el centro del país. Al recordar la intensidad de esa etapa de su vida, ocurrida en la década de los años 1940, Martínez Matonte recordó lo siguiente⁷:

Nuestra generación se formó en un clima muy especial, muy fermental. Un Durazno que era un ateneo popular permanente, por las ruedas del [bar] Sorocabana o de la plaza Sarandí o del Centenario, el viejo café. Allí había blancos, colorados, católicos, anarcos, socialistas, comunistas. Y asistíamos a las

posições, número 24(2), de agosto de 2013. In: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200015>> Acceso em: 28/04/2024.

⁷ Las citas biográficas aquí presentadas hacen parte de una entrevista realizada en 1988 por el fotógrafo Vladimiro Delgado, quien tuvo amistad con Martínez Matonte. Más que una entrevista, se trata de una conversación, que fue grabada con autorización del educador. La grabación tuvo lugar en 1988 en la casa de Martínez Matonte, en la ciudad de Durazno y fue publicada recientemente, por La Diaria en el año de 2019.



conversaciones de ellos, a sus intercambios de ideas. Eso es a lo que le decíamos el clima de la aldea (DELGADO, La gestación de la experiencia...**La Diaria**, 2019. In: <<https://ladiaria.com.uy>>).

Al referirse a “la aldea”, él siempre lo hacía de manera afectiva, ya que:

La aldea es el vecino no ignorado, el bolichero amigo, el guardia civil servidor. La aldea es la tranquilidad de la familia porque se elonga en el entorno, no está encerrada en una finca particular. Los muros no son de tres metros de altura, la calle no es un peligro, es un aporte para el contexto social, es el fútbol (DELGADO, La gestación de la experiencia...**La Diaria**, 2019. In: <<https://ladiaria.com.uy>>)..

Las limitaciones, más que inhibir, potencializan su formación crítica, pues:

Nosotros hicimos la escuela aquí, el liceo aquí, con formidables maestros y con un aprendizaje fundamental con los marginales, los autodidactas, los analfabetos más sapientes que muchos sapientes, que en las conversaciones informales y las ruedas imprevistas nos daban ese conocimiento de vida que no dan los libros. Nosotros teníamos 12, 13 o 14 años y sobrevino el avance brutal del nazismo; la prepotencia de los nazi-fascistas-falangistas lugareños (DELGADO, La gestación de la experiencia...**La Diaria**, 2019. In: <<https://ladiaria.com.uy>>)..

Fenómenos internacionales llegaban a ese rincón “del interior” del Uruguay,⁸ a “la aldea”, y marcan la vida de un joven dispuesto a vivir intensamente su tiempo. Como lo fue, por ejemplo, el fascismo (definido por el joven Martínez Matonte como “la prepotencia de los nazi-fascistas-falangistas lugareños”), asociado a la histórica huelga universitaria y de preparatorios, que motivan la creación del Liceo Popular. Haciendo uso de la autogestión, los estudiantes participan activamente en el proceso de creación, organización, gestión e inclusive de la limpieza y los aseos del liceo. “Nosotros mismos salimos a buscar a los profesores y los elegimos (...) Teníamos que ser limpiadores, pasar la lista, tocar la campanilla...” (DELGADO, La gestación de la experiencia... **La Diaria**, 2019. In: <<https://ladiaria.com.uy>>).

Por fuerza del destino estudió magisterio, ya que su rendimiento escolar le habilitaba para otro campo de conocimiento. En la entrevista realizada en los últimos años de su vida por *La Diaria* (2019), Martínez Matonte recuerda que:

...yo tenía el pase para Derecho-Abogacía, soñaba con defender. Cuando le llevé el carnet a mi padre, don Justo, y le dije que quería ser abogado, me miró con ojos tristes y me dijo: “¿A usted le parece que lo podemos mandar a Montevideo? Yo no puedo. Pero ahí está el instituto que dirige María Emilia Castellanos, ¿por qué no estudia, aunque sea para maestro?”. Y en ese entorno empecé a estudiar para maestro (DELGADO, La gestación de la experiencia.... **La Diaria**, 2019. In: <<https://ladiaria.com.uy>>).

⁸ “Interior” es otra expresión popular uruguaya, que constituye un par dicotómico con la palabra “capital”. Cuando en Uruguay hablamos de “capital”, nos estamos refiriendo a la ciudad de Montevideo. Por oposición, cuando decimos “interior”, nos estamos refiriendo al resto del país.

El primer destino laboral de Martínez Matonte fue una escuela rural en el paraje llamado La Alegría, en 1947, contra el Rio Negro, a casi un kilómetro del Rincón del Bonete. Diferencias con las autoridades educativas del Departamento de Durazno lo llevan a continuar con la docencia en la escuela rural del paraje El Farruco (1948) en el departamento de Tacuarembó, y posteriormente en Las Cañas (Durazno), en donde ejerce de 1949 a 1951. En la opinión del maestro, "...debería ser exigencia que el maestro cuando se recibe debe estar no menos de cinco años en escuela rural. Porque cuando llegas a la escuela rural, con la visión libresca del ranchito florido, los pájaros, los niños que llegan en sus caballitos, ¡se te borran los libros! Y recién ahí empiezas a estudiar magisterio" (DELGADO, La gestación de la experiencia... **La Diaria**, 2019. In: <<https://ladiaria.com.uy>>).

La estabilidad profesional es conquistada después de conseguir el primer lugar en un Concurso Nacional de Dirección, al cual se presentaron 145 candidatos. "Siempre dije que el tribunal se había equivocado, porque me encontré con la sorpresa de que había sacado el número uno en el concurso" (Ídem, 2019). La escuela elegida por Martínez Matonte fue la localizada en el barrio Villa García, pues, siendo recién casado, era la única que tenía casa-habitación. Al encontrarse el 30 de diciembre de 1951 con el Inspector General de Montevideo, Julio Castro, confirma su nuevo local de trabajo y con ello daba inicio a una experiencia educativa en un barrio periférico de la capital. La experiencia educativa duraría más de dos décadas. Siendo interrumpida por la prepotencia de la dictadura cívico-militar, después del golpe de Estado de 1973.

La emergencia de las experiencias educativas de los dos maestros fue concomitante a la fase de hegemonía y declino batllistas, en la cual se encerrará el período de formación del Estado nacional uruguayo, burgués, democrático y liberal. El proyecto de nación batllista tuvo inicio una vez finalizada la Guerra Civil de 1904. En un país que en la época era bipartidista y tradicional (Partido Colorado y Partido Nacional), la victoria de los colorados en la guerra implicaba la consolidación de un gobierno de poder central, unificado política y administrativamente (NAHUM, 1987). Esa unidad le permitió al gobierno realizar una serie de reformas que, siendo de vanguardia, convivieron con la naturaleza periférica, asociada y dependiente que la división internacional del trabajo y el capitalismo de los países centrales les habían destinado a los países de América Latina, específicamente al Uruguay.



Esa política condenaba a los países de la periferia del sistema a ser simples productores de materias primas (*commodities*), sin derecho a desarrollar sus propios proyectos nacionales. Para D'Elía, en esa coyuntura político-económica:

La aparición del esquema precedente condujo a una especialización monoprodutiva, orientada hacia el mercado internacional: carne, lanas, cueros, cereales en el Río de la Plata; café en el Brasil; banana, cacao, azúcar en los países tropicales; etc. El descubrimiento de recursos minerales tuvo similares efectos: cobre en Chile; estaño en Bolivia; petróleo en Venezuela, dando lugar a la formación de verdaderos enclaves económicos, que se desarrollaron como apéndices de los centros del capitalismo y no como centros dinamizantes de la economía interna (D'ELÍA, 1985, p. 09).

El período comprendido entre los años 1905-1928 pasó a ser conocido como la *época batllista* (NAHUM, 1987), en la cual hubo avances sociales y políticos pautados en principios como libertad individual, justicia social y democracia política. Mas también basados en contradicciones de clase. Muchos de estos avances fueron la concretización de viejas e históricas reivindicaciones obreras y sindicales, que presionaban a la clase política por distintos medios, inclusive con huelgas, para mejorar su calidad de vida.

Las condiciones de la vida obrera eran precarias; el trabajo de los adultos estaba mal remunerado y en muchas industrias se empleaba niños. En 1911 habían registrado 1.131 menores de 15 años como trabajadores en la industria y el comercio. El diputado Emilio Frugoni denunciaba la existencia de una fábrica textil en Capurro donde había niñas de 10 años de edad trabajando 10 horas diarias por un salario de 15 centésimos; las tejedoras de 15 a 18 años ganaban 40 centésimos y las mayores de edad, 70 y 90 centésimos diarios (NAHUM, 1987, p. 29).

Uno de los primeros informes de la Oficina Nacional del Trabajo describió sin pena ni gloria el proceso de sobreexplotación que existía contra niños, adolescentes y mujeres. Evidenciando que, en el país de las libertades individuales, justicia social y democracia política, *en la Suiza de América* como les gusta llamar muchos uruguayos al paisito,⁹ *existía trabajo infantil fabril*. Veamos lo que en su *Historia Uruguay* (1987) Nahum describe:

Falanges de niños de aspecto triste y enfermizo, vestidos pobremente, descalzos, trabajando jornadas de ocho horas, soportando una temperatura media de 50 grados, acarreado las piezas elaboradas o cerrando y abriendo pesados moldes en un ir y venir fantástico, tiznados y jadeantes como pequeños seres dantescos, pasando junto a la incandescencia del quemante humo... (NAHUM, 1987, p. 29).

⁹ Términos como *interior*, *paisito* y llamar a un expresidente de *Don Pepe* hacen parte de la idiosincrasia del pueblo uruguayo. Creemos que el escritor Mario Benedetti describe bien lo que todos los uruguayos sentimos y pensamos, cuando nos referimos a nuestro *paisito*: "Cuando hablo de mi patria yo prefiero decir paisito. Decir, pensar y sentir. En la inmensidad del universo, la tierra donde nacimos es una menudencia, la expresión cifrada de lo pequeño, algo que se cuelga en la geografía, y apenas hace buches con el mar" (BENEDETTI, 2009, p. 202).



En Montevideo existía en la época un total de 40.000 obreros. En el año de 1911 hubo cuatro huelgas generales, 37 parciales y cerca de 20.000 obreros en conflicto. Para Nahum (1987), esos números demuestran la acentuación de las tensiones sociales, que el propio Batlle y Ordóñez¹⁰ en su viaje a Europa (1907-1911), pensó sería interesante eliminar. Para los autores de este artículo, esos números demuestran la fuerza y organización del proletariado uruguayo de inicios del siglo XX.

La Europa de inicios del siglo XX en profunda transformación económica y social influyó poderosamente a Batlle y Ordóñez. Fue en su viaje a Europa (1907-1911), en Francia, donde tuvo conocimiento de la política anticlerical de la Tercera República y a la intensificación de las demandas obreras en pro de mejoras laborales y sociales. El clima de tensión política y social puede ser que deba influenciado al pensamiento de Batlle y Ordóñez. Era sabido que negaba la lucha de clases.

Probablemente sintió que tales problemas podían ser evitados en un país joven como el Uruguay, donde las clases sociales nuevas recién estaban en formación, y donde una obra justiciera de parte del Estado en ese campo podía evitar los enfrentamientos sociales que tantos dolores causaban a las viejas naciones europeas (NAHUM, 1987, p. 22).

Los avances ocurridos en la época batllista colocaron al país en la vanguardia de los derechos sociales y políticos en América Latina. Son de esa época la creación de la Caja de Jubilaciones y Pensiones (1904), la licencia por maternidad (1906), la remoción de los crucifijos de los Entes públicos y hospitales (1906), el sufragio universal, la ley del divorcio por voluntad de la mujer (1907), la estatización del Banco de la República y la creación Entes Públicos (1911), la ley de prevención de accidentes de trabajo (1914), la ley de indemnización sobre el despido (1914), la jornada de ocho horas de trabajo (1915), la gratuidad de la enseñanza (1916), el voto universal obligatorio – inclusive el voto femenino aparece por vez primera en la Constitución de 1917, el descanso semanal obligatorio (1920) y el salario mínimo para el peón rural (1923).

En este contexto, la educación concebida por el Estado liberal era vista por las clases subalternas como una importante vía para la ascensión social, independientemente de su opción o versión pedagógica. Al igual que ocurrió en Brasil y en muchos países que intentaban en la época organizar sus sistemas nacionales de enseñanza, la educación se

¹⁰ José Pablo Torcuato Batlle y Ordóñez (1856-1929), fue un influyente político, periodista, estadista y reformador uruguayo, que junto al Partido Colorado presidió al Uruguay por dos períodos: 1903-1907 y 1911-1915. Su propuesta política de gobierno apoyada en cuestiones sociales contó con gran apoyo de la población. Al enfrentarse a capital británico (que en la época dominaba el servicio público en el país), a los estancieros latifundistas y a los sectores católicos conservadores consiguió el pleno apoyo de los trabajadores, de los socialistas y de los anarquistas. La política desarrollada por Batlle y Ordóñez pasó a ser llamada de *batllismo*.



constituyó en “...una fuerza homogeneizadora que tiene por función reforzar los lazos sociales, promover la cohesión y garantizar la integración de todos los individuos al cuerpo social” (SAVIANI, 2023, p. 04).

La Escuela Nueva, el Escolanovismo o la Escuela Activa, ya había llegado a Uruguay a principios del siglo XX. Evidenciando anacronismos del modelo pedagógico tradicional, las ideas escolanovistas fueron abrazadas por la intelectualidad vanguardista (el pintor Pedro Figari y el científico Clemente Estable, por ejemplo).

Al conquistar los batllistas un nuevo gobierno a través de las elecciones de 1946, el presidente Luis Batlle Berres (1897-1964), busca profundizar las políticas sociales hasta ese momento desplegadas, asociadas al desarrollo de un modelo económico que promovía el desarrollo industrial. El período pasó a ser llamado como *neobatllismo*. La Segunda Guerra Mundial y la Guerra de Corea colocaron al Uruguay en una situación económica internacional favorable, que le permitió por años batir récords en su balanza comercial. Consecuencia de ello, el país multiplicó sus reservas de oro y el índice de crecimiento global de su economía se colocó entre los mejores del mundo. Con esa coyuntura favorable, Uruguay pasa a ser un estado que bien podría ser definido como keynesiano. En aras de evitar el ascenso de la izquierda, el presidente Batlle Berres reivindica el batllismo para frenar al comunismo.

Después del rescate biográfico de los maestros y de un breve resumen descriptivo del período de hegemonía y declino batllistas, pasamos a presentar las variables del trabajo de los dos educadores, que nos permiten caracterizar su praxis como siendo contrahegemónica.

3 Ideas y praxis pedagógicas de Otto Niemann y Martínez Matonte: más allá de la Teoría de la Curvatura de la Vara?

El punto de partida de nuestro análisis será identificar aquellos elementos de las propuestas de Niemann e Martínez Matonte, que nos permiten afirmar que se trata de proyectos educativos, alternativos del modelo burgués capitalista, colocados a favor de una enseñanza crítica, con raíces proletarias. En el contexto de este trabajo, llamaremos de *variables*¹¹ a los elementos comunes encontrados en las dos propuestas. En seguida realizamos un rescate de los fundamentos de la Escuela Nueva, con la intención de

¹¹ En el marco de este trabajo, llamaremos de variable a aquella característica, cualidad o propiedad encontrada, susceptible de ser cuantificada en una investigación.



deconstruir una idea dominante en el ambiente académico uruguayo, que define a Niemann e Martínez Matonte como siendo educadores escolanovistas.

Si bien se trató de un movimiento ampliamente extendido en Europa y fundamentalmente en los Estados Unidos de América, el fenómeno pedagógico de la Escuela Nueva comienza nítidamente a manifestarse en la realidad latinoamericana a partir del siglo XX. Al igual que los países de la región, el sistema educativo estatal uruguayo comienza a estructurarse a fines del siglo XIX y se consolida en las primeras décadas del siguiente. Incorporando el ideario pedagógico propuesto por José Pedro Varela que establecía que la enseñanza escolar debía ser laica, gratuita y obligatoria, el sistema educativo tuvo como principal finalidad formar ciudadanos, desde la perspectiva ideológica dominante, la ideología liberal (MASSERA GARAYALDE, 1991). Para alcanzar ese objetivo, nada mejor que la pedagogía tradicional.

Esa primera fase del sistema educativo uruguayo contó con amplio apoyo de la ciudadanía, pues colocar sus hijos en la institución escolar era deseo de las clases subalternas y marginalizadas del sistema. Es la época del entusiasmo por la educación, ya que satisfacer una demanda histórica de las clases subalternas y periféricas consolidaba en Uruguay, de manera concomitante, el modelo de Estado nacional burgués, democrático y liberal.

La pedagogía tradicional uruguaya sustentaba una propuesta educativa originada en el pensamiento liberal. En esta propuesta:

El modelo educativo, de carácter enciclopedista, intelectualista, implicaba exposición y análisis de los contenidos a cargo del docente, centrandose en su autoridad las relaciones pedagógicas y poniendo el énfasis en la atención, el silencio y la repetición mecánica del saber como verdad universal. De esta forma se preparaba a los alumnos para desempeñar ciertas funciones sociales acordes a sus aptitudes individuales. Los individuos necesitaban aprender a adaptarse a los valores y normas vigentes en la sociedad desde el lugar social que ocupaban en ella y la escuela debía enseñarlos (URUGUAY/ANEP, 2007).

Sin embargo, este modelo estatal y su propuesta tradicional evidenciaron serias limitaciones. Se buscaba la revisión y construcción de un modelo político y académico y un diseño de objetivos y acciones educativas que rompiesen con la hegemónica intención de controlar a una educación que era incapaz de dialogar más allá de los muros de la escuela (MOREIRA et. Alii, 2019). El crecimiento desigual de las ramas de la enseñanza, en donde se valorizaba más a la enseñanza secundaria y los estudios superiores, de carácter universalista, humanista y profesional, terminaba marginalizando la enseñanza técnica y desvalorizando a la educación primaria (MASSERA GARAYALDE, 1991).



Es a partir de esa contradicción que comienzan las críticas de la Escuela Nueva a la enseñanza tradicional, esbozando primero y consolidando después una nueva manera de interpretar a la educación. Estaban dadas las condiciones históricas para que el escolanovismo emergiese con adhesión y apoyo docente en la realidad uruguaya.

La Escuela Nueva presenta dos oleadas, una en cada período batllista. Entre ellas el discurso desde el Estado presenta como modelo educativo el del fascismo italiano. En este contexto y debido a los avances que representan tanto respecto a la pedagogía tradicional (en la primera oleada) como respecto al proyecto del fascismo propiamente dicho (segunda oleada) las ideas escolanovistas fueron abrazadas por la intelectualidad vanguardista y también por la categoría docente. También a mediados de siglo, durante la segunda oleada, maestros comprometidos que formaran parte de las *Misiones Pedagógicas*¹², entre ellos militantes sindicales y comunistas, organizan el *Movimiento por la Escuela Nueva*, con actividades de formación y reflexión sobre sus prácticas a las que incorporan como participantes los maestros de la década de 1920, entre ellos, Otto Niemann. Para Bernassa, el “Movimiento por la Escuela Nueva” se inscribe dentro de lo institucional, con lo cual, insertándose en ello, intenta ampliarlo, lucha por permanecer dentro del sistema, por existir dentro de él, no transita el fácil camino de cruzar la vereda para criticar a la institución escolar, sino que se entiende a sí mismo, todo el movimiento, dentro de lo institucional (BERNASSA, 1987).

La adhesión acrítica a las ideas escolanovistas por parte de sectores avanzados de los sindicatos y movimientos de maestros puede ser interpretada como una valoración de una propuesta que era vista como siendo innovadora, que tenía la finalidad de superar las limitaciones que caracterizaban a la pedagogía tradicional. Sin embargo, la educación seguía dentro del sistema reproduciendo una propuesta que, mismo siendo innovadora y diferente, era a favor del sistema y del mantenimiento del *status quo* político, económico y social.

Dentro de ese contexto, en la década de 1920 se habilita, desde el Consejo de Educación Primaria y Normal, un gobierno de la Educación Básica de carácter laico, gratuito y obligatorio, y también se permite que directores organicen algunas escuelas de acuerdo a sus criterios y teniendo en cuenta programas y métodos convenientes para la educación infantil. A esas escuelas se las llamaba “escuelas libres” por su distinción de

¹² Las Misiones Pedagógicas fueron un proyecto de solidaridad cultural, directamente vinculado con el gobierno de la Segunda República Española. Proclamada en 1931, la República Española fue un régimen democrático que destituyó a Alfonso XIII de Borbón, por considerarlo deslegitimado después de haber apoyado y permitido la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930).



todo compromiso frente a las reglamentaciones de las escuelas oficiales. A mediados de la década del 1920, Otto Niemann fue uno de estos directores.

La Escuela Nueva uruguaya construyó su propuesta con algunas ideas del pensamiento de John Dewey, que inspiraron una pedagogía apoyada en cuatro principios: el principio de actividad (la educación debía transformar el inmovilismo y el silencio de las escuelas en movimiento, comunicación e intercambio), de realidad (una educación en consonancia con la sociedad), de continuidad (educación progresiva, donde diversas habilidades contribuyan a la reproducción social) y de interacción (educación a través de la investigación). También tuvo en cuenta ideas de la Psicología Cognitiva de Jean Piaget. “Estos aportes teóricos favorecieron la conformación del movimiento renovador conocido como Escuela Nueva o Escuela Activa. Sus propósitos se definieron a partir de la crítica a la Escuela Tradicional y su fracaso educativo. Su fundamento filosófico continuaba siendo positivista” (URUGUAY/ANEP, 2007. In: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf).

El trabajo con los niños comienza a valorizar las relaciones interpersonales, y la fisionomía de las escuelas pasaba a cambiar los ambientes formales, sombríos, silenciosos y disciplinados, por actividades que valorizaban los procesos pedagógicos. Esa nueva dinámica, que coloca a los alumnos en el comando de su propio aprendizaje, representa un punto de inflexión en las teorías pedagógicas, con consecuencias para la educación, puesto que:

Se nos séculos XVII, XVIII e XIX a ênfase das proposições educacionais se dirigia aos métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos, no século XX a ênfase desloca-se para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação (SAVIANI, 2012, p. 103).¹³

De esta forma, la Escuela Nueva pasaba a organizarse a partir de la década de 1920 bajo la forma de escuelas experimentales y esa perspectiva pasó a ganar la cabeza de los educadores. En 1941 el gobierno crea y pone en práctica un Plan Educativo que conlleva elementos fundamentales de la Escuela Nueva. Otto Niemann es en ese entonces protagonista y escribe en las publicaciones del Sindicato de Maestros, siendo uno de sus defensores. El plan de la Escuela Activa presenta y promueve “escuelas experimentales” y se conjuga con el plan para las escuelas rurales.

¹³ Si en los siglos XVII, XVIII y XIX el énfasis de las propuestas educativas se dirigía a métodos de enseñanza formulados a partir de fundamentos filosóficos y didáticos, en el siglo XX el énfasis pasa a los métodos de aprendizaje, estableciendo la primacía de los fundamentos psicológicos de la educación (SAVIANI, 2012, pág. 103).



Dentro de estas amplitudes que brindaba la institucionalidad, fue más fácil que maestros comprometidos con una sociedad distinta, con una perspectiva de pedagogía libertaria y proletaria, se propusiesen y lograsen incorporar a su praxis docente elementos propios de la pedagogía crítica. Aprovechando los planteos de *actividad* de esta corriente pedagógica en boga, Niemann los resignificó implementando la categoría *trabajo* (primera variable). Lo mismo ocurrió con la propuesta educativa de Martínez Matonte. Con esa estrategia, algunos maestros, en algunas escuelas, lograron llevar adelante praxis liberadoras.

Existen varios ejemplos de ello. En este trabajo nos centraremos en dos escuelas. Una, situada en la Ciudad de Progreso, cercana a la capital, pero rodeada de campo y chacras en aquella época, que atendía niños y jóvenes de la población urbana y rural. Las variables tiempo y espacio nos remiten a la *Escuela Libre de Experimentación* de Progreso, Canelones, entre 1924 y 1942. El proyecto comenzó con Otto Niemann, fue continuado por su equipo de maestros y por su hija (que también era maestra). La otra escuela seleccionada se encuentra situada en Villa García, en la periferia de Montevideo, en donde se desarrolla un proyecto entre los años 1952 y 1975, que reunía niños y jóvenes de la periferia y de la zona rural. En esta escuela, Martínez Matonte fue su referente.

Si bien cada escuela tuvo a un maestro responsable (Niemann en Progreso y Martínez Matonte en Villa García), sus proyectos fueron auténticas propuestas colectivas (segunda variable), que fueron continuadas por sus equipos de trabajo, ex-alumnos y familiares. Es de resaltar que los dos proyectos fueron truncados violentamente por la dictadura militar de la Doctrina de la Seguridad Nacional (tercera variable). Niemann y Martínez Matonte no coincidieron en la variable tiempo, pero sí son coincidentes en sus proyectos, en sus finalidades, en sus propuestas.

Si hay algo que caracteriza a las pedagogías críticas es *el reconocimiento de que el conocimiento es colectivo*, se construye con el otro y a pesar del otro en una relación dialéctica permanente, pasando a ser patrimonio de la sociedad. Sólo esa construcción colectiva y dialéctica es capaz de generar conocimiento socialmente válido para la clase trabajadora. “Decir que se puede hacer obra escolar solo y contra todos es un acto de pedantería ridícula” (NIEMANN, s-d, p. 176-7). La tajante afirmación de Niemann destapa la importancia del colectivo en todo su esplendor.

La cuarta variable común de las experiencias se localiza en el *vínculo con las comunidades en que están inmersas*. Para Martínez Matonte, “Educar con la comunidad,



es integrarse a la comunidad (...) El integrarnos a la comunidad es abrir la escuela para adentro y para afuera” (DELGADO, La gestación de la experiencia... **La Diaria**, 2019. In: <<https://ladiaria.com.uy>>). Otto Niemann decía que las escuelas están rodeadas por una muralla de piedra que los maestros conocen bien, “...porque conocemos a muchos niños y a muy pocos padres”.

Educar en comunidad es educar en equipo, con los maestros, que trabajaban en forma honoraria en lo que llamaban “semi-internado”, o con ex alumnos que participaban en todas las actividades como el trabajo en chacra, elaboración de pan, venta de merienda, talleres. Lo producido, en algunos casos se distribuía o se vendía en ferias organizadas por y para la comunidad.

En Villa García, una forma de abrir la escuela a la comunidad era la Asamblea de Padres, diferente de lo que en Uruguay llamamos “Comisión de Fomento”. La Asamblea de Padres era el órgano de reflexión colectiva, la Comisión de Fomento el órgano ejecutor de la resolución tomada. Las funciones de la Asamblea de Padres incluyen intervenir en todos los problemas de la escuela. La fundamentación que plantea al respecto del organismo es en extremo didáctica: si el maestro tiene el derecho de saber qué pasa en la casa del niño, el padre o la madre tienen derecho a saber qué es lo que pasa en la escuela. En tiempos en los que los organismos estatales tienen absolutamente todos los datos, sobre todo de las poblaciones más vulnerables, este planteo no puede menos que llamarnos a la reflexión.

Todos los sábados, en Villa García, era día de Asamblea. Además de las Asambleas de Padres, había Asambleas de Maestros. “Las grandes propuestas se hacían en época de la planificación, reuniones donde maestros y profesores intercambiaban ideas, se conocían, coordinaban, articulaban. ¡Cuánta riqueza creativa! Surgían de allí ideas fantásticas que luego se llevaban a las aulas. Todos y cada uno trabajábamos con la libertad absoluta que posibilita experimentar e investigar” expresa una de las maestras del equipo (IMM, s/d, p. 44)

Venimos explicitando cómo ambos pedagogos consideran a la Escuela como centro educativo no sólo respecto a sus estudiantes sino también a sus familias. Alrededor de la escuela de Villa García se conformó una cooperativa de viviendas, una cooperativa agraria y una cooperativa artesanal donde trabajan niños, padres y maestros, se conforma lo que en palabras de los protagonistas es la *Unidad Educativa Cooperaria de Villa García*.

En esta perspectiva,



...hay una cosa fundamental con Villa García: José Pedro Martínez Matonte fue la experiencia de Villa García, pero Villa García no era Martínez Matonte. Yo llevaba la concepción de Durazno del liceo popular, llevaba la experiencia de cinco años de escuela rural, trabajando no con los estancieros sino con la gente humilde de los rancheríos, escuchando más que diciendo, aprendiendo más que enseñando. Y practiqué lo que había aprendido, abrir la puerta para adentro y para afuera, abrirle a la gente (MARTÍNEZ MATONTE. En: DELGADO, La gestación de la experiencia... *La Diaria*, 2019. In: <<https://ladiaria.com.uy>>).

En Villa García se había construido un auténtico complejo educacional – la Unidad Educacional Cooperaria, que estaba integrada por la Escuela n° 157, el Liceo Popular, los cursos de la UTU y las actividades extensionistas de la Universidad de la República. Todo ello asociado a la realización de distintos talleres de producción artesanal y la oferta de asistencia integral pré-escolar, pré-natal, control de embarazo, consultorio odontológico... “Una unidad educacional que se gesta en el marco de un proceso que desbordó las fronteras de la institución escuela: la Escuela se transformó en una escuela equipo integrado por la comunidad, una unidad educacional ‘por un niño responsable, para un hombre libre’ (MOREIRA y PALESO, 2019. En: <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2019/06/25/la-unidad-educacional-cooperaria-en-la-trama-de-la-memoria-pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-del-pasa>).

En la *organización del trabajo pedagógico* (quinta variable), la novedad corre por cuenta de *la integración del trabajo manual a la dinámica educativa*. Este es uno de los puntos que consideramos fundamentales para comprobar nuestra hipótesis de trabajo. Como intelectuales en defensa de los saberes de la clase obrera, nuestros autores hablan de trabajo y defienden la formación omnilateral. Incorporan el trabajo a su enseñanza. “Trabajo” y no “actividad”. Las palabras no varían por la polisemia del lenguaje. Son conceptos distintos.

En la escuela de Progreso, Otto Niemann transforma lo que para la escuela nueva es la actividad en trabajo: diario escolar, huerta, cooperativa, manualidades, talleres de pequeñas industrias, anotaciones meteorológicas, laboratorio, corte y confección.

La mayoría de esos niños y niñas provenían de familias obreras y, especialmente, del trabajo rural. La primera dificultad que se le presentó fue el reclamo de los padres; los de extracción económica alta, por pruritos de clase; los de familia humilde, por el deseo de que la escuela acercase a sus hijo/as a los mejores frutos de la gran tradición cultural. Ambos decían: “[...] yo no mando a mi hijo a la escuela para que trabaje”. Niemann, sin embargo, se obstinó en esa vieja idea aprendida de los sectores subalternos: para que sea verdaderamente emancipadora, la más alta instrucción debe alcanzarse ‘a través’ del trabajo (GARAY MONTANER, 2019, p. 07).

Claramente, la ideología liberal dominante permeaba a estos padres, que le exigían al maestro y a la escuela una dinámica clásica, dentro de la clase. Algunos padres



pretendían que la escuela les asegurase a sus hijos un futuro de ascenso social (en el sentido burgués del término: sin realizar trabajo manual). Otros padres protestaban, porque preferían que, si el niño o la niña tuviera que trabajar, era mejor que lo hicieran en su casa. En ambos casos, los padres desconocían el valor intrínseco que presenta la interrelación teoría-práctica y cómo potencia los aprendizajes.

El contexto ideológico también era determinante en lo que a género se refiere.

Y los mismos padres, que protestarían si a sus hijas no se les enseñase costura, protestan porque a los varones se les pretende hacer labores agrícolas en el terreno de la escuela. Es que se mira desde un punto de vista egoísta, pensando que lo que hacen para escuela bien podrían hacerlo en su propia casa... Y esto, distinguidos oyentes, es un error. Así como las niñas resultan más útiles a sí mismas y a sus padres haciendo costuras, también los varones lo serán con el trabajo agrícola o industrial (NIEMANN, 2023, p. 67).

Acá se entrecruzan los roles de género, también, en una sociedad que era bastante conservadora para la época.

La presentación de las variables se encierra con el papel protagonista de los maestros en la conducción de los proyectos educativos y de las praxis pedagógicas dentro y fuera de la clase, dentro y fuera de la escuela. Como conductores del proceso educativo, los dos maestros eran protagonistas y ocupaban un lugar central, en donde la socialización de los conocimientos era fundamental.

Para finalizar, realizaremos una breve caracterización de la Escuela Nueva para así poder comprobar, por oposición, que las propuestas educativas de los dos maestros no era escolanovista. Mas bien, contra-hegemónica.

La Escuela Nueva se caracterizó por ser un modelo completamente antagónico al modelo tradicional, pues del punto de vista epistemológico desplaza una propuesta inspirada en la *filosofía de la esencia* (la pedagogía tradicional) para una propuesta que se desarrolla a partir de la *filosofía de la existencia* (la pedagogía escolanovista). En esta nueva perspectiva, el maestro pasa a actuar como estimulador del aprendizaje, que cabía exclusivamente a los alumnos. Es decir:

Se comprende, entonces, que esta manera de entender la educación, en comparación con la pedagogía tradicional, desplazó el eje de la cuestión pedagógica del intelecto hacia el sentimiento; del aspecto lógico hacia el psicológico; de los contenidos cognitivos hacia los métodos o procesos pedagógicos; del profesor hacia el alumno; del esfuerzo hacia el interés; de la disciplina hacia la espontaneidad, del directivismo hacia el no directivismo; de la cantidad a la calidad; de una pedagogía de inspiración filosófica centrada en la ciencia de la lógica hacia una pedagogía de inspiración filosófica basada principalmente en las contribuciones de la biología y de la psicología. En suma, se trata de una teoría pedagógica que considera que lo importante no es aprender, sino aprender a aprender (SAVIANI, 2023, p. 08).



Al observar el lugar que ocupan el profesor o maestro, el conocimiento históricamente construido por la humanidad y los saberes escolares en la propuesta escolanovista, vemos que, a pesar de ser seductora, la pedagogía de la Escuela Nueva termina “rebajándolos”. El desarrollo de la propuesta predominantemente a través de actividades y áreas de estudio no son otra manera que diluir el contenido del aprendizaje de las clases populares. Porque defender la prioridad de los contenidos es luchar contra la farsa de la enseñanza, según Saviani (2023):

Justamente porque el dominio de la cultura constituye el instrumento indispensable para la participación política de las masas. Si los miembros de las capas populares no dominan los contenidos culturales, no pueden hacer valer sus intereses y quedan desarmados contra los dominadores, que se sirven exactamente de estos contenidos culturales para legitimar y consolidar su dominación. Suelo, a veces, enunciar eso de la forma siguiente: el dominado no se libera si no domina aquello que los dominantes dominan. Entonces, dominar lo que los dominantes dominan es condición para la liberación (SAVIANI, 2023, p. 47).

Como bien afirma el educador brasileño, no sirve de nada repetir mil veces el clásico *slogan* de que la sociedad está dividida en clases fundamentales (burguesía y proletariado), que hacen que la clase subalterna sufra las consecuencias de su explotación “...si el que está siendo explotado no asimila los instrumentos a través de los cuales pueda organizarse para la liberación de esa explotación” (SAVIANI, 2023, p. 47).

4 Consideraciones finales

Basándonos en la metáfora propuesta por el educador brasileño Dermeval Saviani (2023), podemos afirmar que las praxis pedagógicas de Niemann y Martínez Matonte están más allá de la Teoría de la Curvatura de la Vara. El análisis de las variables presentadas nos permite anunciar que se trató de dos propuestas innovadoras, contra-hegemónicas, que desarrollaron sus proyectos más allá de los postulados escolanovistas. Intentando buscar soluciones para superar un modelo educativo anacrónico (la pedagogía tradicional), aprovecharon las oportunidades que la propuesta emergente presentaba (la pedagogía escolanovista) para superarla, no por oposición, mas por incorporación. De ello resultan las variables y las categorías centrales de las propuestas.

Las consideraciones aquí citadas nos alertan de una situación que es, como mínimo, paradójica: precisamos desenmascarar el poder ilusorio que la escuela burguesa representa, puesto que, al intentar preservar su dominio, ella evita su transformación. “En efecto, siendo un instrumento de reproducción de las relaciones de producción, la



escuela, en la sociedad capitalista, necesariamente reproduce la dominación y la explotación” (SAVIANI, 2023, p. 26). Si consideramos que la clase dominante no tiene interés en transformar a la escuela, cabe entonces a los dominados elaborar sus propias teorías críticas, para colocar a la escuela a favor de la historia (SAVIANI, 2023).

De esta manera, pasa a ser necesario realizar un movimiento de recomposición de los mecanismos de la hegemonía, de modo que los trabajadores de la educación progresistas y las fuerzas emergentes y populares de la sociedad puedan insertar a la escuela en un proceso más amplio de construcción de una nueva sociedad. Que sea, como mínima, más igualitaria y solidaria.

Para eso precisamos de una alternativa pedagógica que esté a favor del desarrollo histórico, que considere a la educación como siendo un derecho humano inalienable, esencial para el proceso de formación humana. Que conciba a la educación como una actividad mediadora en el seno de la práctica social. Una educación puesta al servicio de los intereses de las clases populares que valore incondicionalmente a la escuela, como institución fundamental para el proceso de formación crítica de la humanidad. En donde se estimule la actividad y la iniciativa de los alumnos sin que las iniciativas de los maestros ocupen un lugar secundario. Valorizando el diálogo con la cultura acumulada a través de la historia, en donde el proceso de su transmisión y asimilación lleve en cuenta los intereses de los alumnos, siempre respetando los ritmos de su aprendizaje y de su desarrollo psicológico.

Acreditamos que esa fue la gran motivación que llevaron a los maestros a proponer un trabajo educativo que estuviera más allá de los modelos pedagógicos oficiales, aprovechando las oportunidades creadas para superar el modelo estigmatizado por la pedagogía oficial del Estado uruguayo.

Somos conscientes que el tema no se agota en este artículo y que es posible desarrollar otros estudios e investigaciones sobre las contribuciones de los dos maestros y también de otras experiencias pedagógicas ocurridas en las escuelas uruguayas a lo largo del siglo XX. Si bien ya existía una relativa producción académica sobre los maestros objetos de este estudio, no la había desde nuestra perspectiva histórica e crítica.

Educar en *clave clase trabajadora* trasciende el enseñar sólo los contenidos de la clase burguesa (perspectiva cultural enciclopédico-burguesa). Implica validar los conocimientos a partir de los intereses de la clase trabajadora, esto es, resignificarlos (perspectiva cultural histórico-proletaria), de modo que nuestros alumnos no sólo accedan



al conocimiento, sino que también a su modo de producción. Educar en una perspectiva omnilateral, llevando en cuenta todas las dimensiones que constituyen a la especificidad humana y su desarrollo histórico, en donde los contenidos escolares puedan presentar a los alumnos los conocimientos más avanzados de la ciencia, de la filosofía y de la cultura.

Es claro que una educación pensada desde y hacia los trabajadores requiere un contexto donde los avances y la profundización democrática sean mayores que las actuales. Pero, si existe una interrelación dialéctica entre teoría y realidad concreta, ¿no será el momento de poner en la agenda la educación politécnica?, ¿no será el momento de aprender libertad ejercitándola en las aulas?, ¿no será el momento de generar políticas culturales que tengan como faro central las instituciones educativas?

La utopía sirve para caminar. La correlación de fuerzas decide...

5 Referencias

BENEDETTI, M. **Vivir adrede**. Madrid: Santillana Ediciones Generales LTDA, 2009.

BERNASSA, J. El ensayo pedagógico del movimiento por la Escuela Nueva 1954-1958. Montevideo: CIESU-POR LA ESCUELA NUEVA, 2005.

DELGADO, V. La gestación de la experiencia de la Unidad Educacional Cooperaria de Villa García relatada por Martínez Matonte en una charla inédita. **La Diaria**, 23 de febrero de 2019. En: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2019/2/la-gestacion-de-la-experiencia-de-la-unidad-educacional-cooperaria-de-villa-garcia-relatada-por-martinez-matonte-en-una-charla-inedita/> Acceso en: 13/04/2024.

D'ELÍA, G. **América Latina**. De la crisis de 1929 a la 2a. guerra mundial. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1985.

DUMAR, D. La escuela nueva en el Uruguay (1924-30). **Revista de la Educación del Pueblo**, N° 60. Montevideo (julio de 1995).

GALLO, S. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. **Revista Pro-posições**, número 24(2), agosto de 2013. Disponible em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200015> Acceso em: 28/04/2024.

GARAY MONTANER, G. Aproximaciones al itinerario intelectual de un maestro escolanovista en Sudamérica: Otto Niemann (1888-1958), **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 19, e056, 2019. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/5761/576162064008/html/>

GARAY MONTANER, G. La "Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia", Montevideo: 1911-1916 (**Tesis de posgrado**). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 2017 Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1564/te.1564.pdf>



GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOBBSAWM, E. **Os trabalhadores**. Estudos sobre a história do operariado. 5ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

IMM. **100 años de escuela en Villa García. Anecdotario 1908-2008**. Montevideo: Esquinas, s/d.

MASSERA GARAYALDE, E. J. Prefacio a la edición uruguaya. In: SAVIANI, D. **Escuela y democracia**. 2a. ed. Campinas: Autores Asociados, 2023.

MASSERA GARAYALDE, E. J. Origen, desarrollo y crisis de la educación liberal democrática uruguaya (Breve esbozo histórico). **Pro-posições**, volumen 2, nº. 3. Campinas, dez. 1991.

MARTÍNEZ MATONTE, J. P. **Villa García por dentro**. Una experiencia interrumpida. Montevideo: Son, 1987.

MOREIRA, M; MORENA, A; PALESO, A; SÁNCHEZ, E. (2019) Marcas pedagógicas que interpelan el presente: tres experiencias uruguayas. **Revista Didaskomai**, Revista del Instituto de Educación, Udelar. [S.I.], n. 9, jul. 2019. Disponible en [:http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/54](http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/54)

MUJICA, M. A. **Experiencias escolanovistas en Uruguay**: palabras de Olaizola y Niemann respecto al método Decroly. In: <https://udelar.edu.uy/eduper/wp-content/uploads/sites/29/2023/03/InfpedsabpsP1.pdf> 2023.

NAHUM, B. **Historia uruguaya, tomo 6**: 1905-1929, la época batllista. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1987.

NIEMANN, O. Necesidad de colaboración entre el hogar y la escuela. **Anales de Instrucción Primaria**, T XX, 1923.

NIEMANN, O. **La libertad en la escuela** (y otros textos). Montevideo: Colección Pedagogía Nacional, ANEP, s/d.

OCAÑO, J. Prefacio a la edición en español. In: SAVIANI, D. **Escuela y Democracia**. 2a. ed. Campinas: Autores Asociados, 2023.

PALESO, A.; MOREIRA, C. La Unidad Educacional Cooperaria en la trama de la memoria: prácticas pedagógicas del pasado puestas. **Hemisferio Izquierdo**. En: <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2019/06/25/la-unidad-educacional-cooperaria-en-la-trama-de-la-memoria-pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-del-pasa>
Acceso en: 06/05/2024.

SANCHEZ, E. Un diálogo posible: Paulo Freire y Martínez Matonte. Un planteamiento pedagógico más allá de la escuela. En: **Convocación**, año VI, junio 2016, Montevideo (2016).



SAVIANI, D. **Escola y Democracia**. 2a. ed. Campinas: Autores Associados, 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: quadragésimo ano. Novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**. 2a. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

URUGUAY. **Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay**. Montevideo: ANEP/CEP, 2007. In:

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf.

Acceso en: 04/05/2024.

