

# La experiencia de Villa García, legado pedagógico de José Pedro Martínez Matonte

## The Experience of Villa García, The Pedagogical Legacy of José Pedro Martínez Matonte

Laura Estéfani ZAPATA FERNÁNDEZ<sup>3</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2163-127X>

### Resumen

El presente artículo, de carácter documental, pretende ser una contribución al rescate y reivindicación de una experiencia pedagógica extraordinaria, escasamente documentada en relación con sus significativos aportes socioeducativos y cobardemente interrumpida por la dictadura cívico-militar uruguaya (1973-1985). Tiene como protagonista al maestro José Pedro Martínez Matonte (1927-1990) y como epicentro a la escuela n.º 157 «de puertas abiertas», devenida en la Unidad Educacional Cooperaria (UEC) del barrio Villa García, Montevideo. Identifica los principales aspectos de esta experiencia pedagógica integral que interpela las formas esclerotizadas de enseñanza-aprendizaje castradoras del potencial educativo emancipatorio y transformador, que restan pertinencia social a la producción de conocimiento y tornan miope la intervención profesional. Villa García educa en el compromiso y convicción de la construcción de alternativas, siempre posibles y necesarias. Asimismo, aborda los fundamentos pedagógicos y ético-políticos que permitieron su desarrollo situado y en vínculo directo con la comunidad, verdadero motor de la reinención institucional.

**Palabras clave:** pedagogía, alternativa, comunidad

### Abstract

This documentary article aims to contribute to the rescue and vindication of an extraordinary pedagogical experience, sparsely documented regarding its significant socio-educational contributions and cowardly interrupted by the Uruguayan civic-military dictatorship (1973-1985). It features the teacher José Pedro Martínez Matonte (1927-1990) as the main figure, and the epicenter is the school No. 157, «Open Doors», transformed into the Cooperative Educational Unit (UEC) in the Villa García neighborhood, Montevideo. It identifies the main aspects of this comprehensive pedagogical experience challenging the ossified forms of teaching and learning that inhibit the emancipatory and transformative educational potential, diminishing social relevance to knowledge production and making professional intervention short-sighted. Villa García educates in the commitment and conviction of building always possible and necessary alternatives. It also addresses the pedagogical and ethical-political foundations that allowed its situated development and direct connection with the community, the true engine of institutional reinvention.

**Keywords:** pedagogy, alternative, community

3 Licenciada en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales (FCS), Universidad de la República (Udelar). Docente de Historia (CFE-ANEP). Diplomada en Docencia Universitaria, Clacso. Maestranda en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar. Docente del Departamento de Trabajo Social de la FCS de la Udelar. Docente de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio, UEAM, FCS, Udelar. Correo electrónico: [laura.zapata@cienciassociales.edu.uy](mailto:laura.zapata@cienciassociales.edu.uy)

## Introducción

Embarcarse en la tarea de recuperar y resignificar la experiencia de Villa García supone un desafío en clave histórica. No la oda a un pasado nostálgico, petrificado e inerte, sino su reivindicación como memoria viva portadora de saberes y potencias, capaz de iluminar debates pedagógicos actuales y futuros, desde una mirada crítica y prospectiva. Implica comprender la experiencia en contexto, en un tiempo y espacio determinado, dilucidar su componente contrahegemónico y la incomodidad/amenaza que revistió para el *statu quo* que explica en gran parte su interrupción. Demanda el ejercicio honesto de entender que un *hombre* es en su tiempo y se eterniza en su obra.

El rescate de Villa García adquiere relevancia en el contexto actual, habilita horizontes de posibilidad ante el totalitarismo mercantil que se esfuerza en cancelar propuestas alternativas, formas de ser y estar en el mundo que interpelan la lógica estrictamente utilitaria, el mecanicismo servil, las prácticas esterilizadas y despojadas de objetivos de emancipación social.

Villa García nace radicada en la institución escolar, aunque pronto desborda sus barreras estancas para transformarse en ejemplo extraordinario, a la altura de otros de carácter nacional y regional vinculados a la educación popular. Destaca de ella su revolucionaria concepción pedagógica, atada al compromiso intelectual y praxis transformadora que reivindica una vigilancia epistemológica, metodológica y política en un combate feroz a la indiferencia.

Remite a la defensa de la educación pública, integral –tantas veces vapuleada– al rescate de la extensión crítica propia de la universidad latinoamericana y, en especial, nuestra Universidad de la República (Udelar). Implica la pregunta incisiva del cómo y para qué nos formamos, investigamos e intervenimos, obliga a recordar la capacidad instituyente del ser humano que se potencia y resignifica junto a otros.

Por último, la experiencia adquiere relevancia al ser su protagonista un maestro oriundo de nuestra ciudad natal –Durazno– tristemente desco-

nocido entre sus coterráneos al igual que su obra, ausente o poco estudiada en los programas de formación docente. Es este un humilde aporte a la conservación de su legado pedagógico.

## 1. El maestro

*Siempre enseñamos el verbo al revés:  
primero yo, segundo tú, tercero él.  
Tiempo es ya de que proclamemos  
el verbo prolongado  
para que tome rumbo fecundo la historia.*

MARTÍNEZ MATONTE, 1987, p. 3

Martínez Matonte nace en la ciudad de Durazno el 17 de febrero de 1927. Crece y se forma en un contexto sociopolítico y cultural de intenso vigor que cristaliza en reuniones e intercambios en espacios públicos y centros sociales, de fuerte impronta en su posterior labor pedagógica.

Nosotros hicimos la escuela aquí [Durazno], el liceo aquí [Durazno], 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. (Martínez Matonte, en Delgado, 2019, s.p.)

A mediados de la década del cuarenta, inicia su formación magisterial en el hoy Instituto de Formación Docente María Emilia Castellanos de Puchet, en régimen de estudios libres y la maestría de grandes referentes e intelectuales locales. En 1947, con 19 años y siendo estudiante aún, asume el cargo de maestro en la escuela rural de Paraje La Alegría-Durazno y en 1948 continúa su labor en la escuela rural de Paraje Clara, departamento de Tacuarembó, ya sacudido por las misiones pedagógicas<sup>4</sup> y la figura del maestro Julio Castro.<sup>5</sup> De regreso en Durazno, se desem-

4 Intervenciones socioeducativas desarrolladas en el medio rural de Uruguay, durante las décadas de 1940, 1950, 1960 y 1970, por medio de la acción de maestros, estudiantes de formación docente y estudiantes universitarios.

5 Julio Castro (1908-1977) nació el 13 de noviembre de 1908 en Estación La Cruz, departamento de Florida. Junto a Carlos Quijano y Arturo Ardao, funda en el año

peña como maestro-director en la escuela rural de Paraje Cañas durante el período 1949-1951 y, tras obtener el primer puesto en el concurso nacional de dirección, se traslada en 1952 al barrio Villa García de Montevideo, haciéndose cargo de la escuela n.º 157. Allí inicia la experiencia a la que dedicará gran parte de su vida.

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. (Paleso y Moreira, 2019, s.p.)

Villa García se funda en una concepción pedagógica, un entramado conceptual finamente articulado con un fuerte sentido ético-político. Es una experiencia donde la imposición no tiene lugar, que niega la pretendida transmisión o implantación de saberes o conocimientos inmutables y verdaderos, accesibles y comunicables solo gracias a la virtud de unos pocos que iluminan la oscuridad de otros muchos.

*Educación* es el vocablo clave, la llave que permite abrir el aula de Martínez Matonte, la piedra angular de su propuesta. El educar se concibe como proceso de interacción, generación e intercambio recíproco entre sujetos situados. Un proceso de construcción permanente, construcción del *hombre* y del mundo en el que se encuentra(n). «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 educados» (Martínez Matonte, 1987, p. 17).

---

1930 el diario *El Nacional*, posteriormente el semanario *Acción* (1932) y en 1939 el *Semanario Marcha*. En 1945 fomenta e integra desde el Instituto Normal de Montevideo la primera misión sociopedagógica. Secuestrado el 1.º de agosto de 1977 durante los años del gobierno dictatorial, sus restos fueron hallados el 21 de octubre de 2011, en un predio lindero al Batallón 14. Información obtenida de [www.autoresdeluruguay.uy](http://www.autoresdeluruguay.uy)

Destaca, en este sentido, la actitud inquieta e inconformista del maestro, el anhelo de estudiar, reflexionar, transformar la realidad y la toma de acciones concretas para ello, con la progresiva y cada vez más osada generación de propuestas cocreadas y coejecutadas con los sujetos involucrados.

El educar exige una implicación con los otros, con el entorno, con el tiempo —el histórico y el actual, el posible y el composable—, un compromiso de aceptación del ser y de su proyección y arrojo al mundo. Martínez Matonte da cuenta y reivindica este componente antropológico, aspecto central de su concepción y praxis pedagógica. El maestro habla del hombre paisaje, del hombre mano, sin dejar de lado los saberes teóricos, pero nunca limitándose a ellos. Esta conjunción de teoría y práctica, el juego habilitante de los saberes no tradicionales para la academia, del conocimiento popular está y es el paisaje en el cual los y las implicadas en el proceso educativo se encuentran, en un doble sentido: se ubican allí, se vinculan allí. Incluso en un triple sentido: se reconocen allí.

El *hombre* será entonces «cabeza y manos», que en el encuentro de la acción educativa está dispuesto siempre al movimiento transformador de la realidad que lo circunda y configura. Este posicionamiento determina que no es posible el proceso educativo genuino si de este no resulta una transformación del medio y los sujetos. Tal proceso no es ingenuo ni espontáneo, conlleva una direccionalidad definida, determinada por las necesidades de quienes intervienen y forman parte.

Si se acepta como válida esta premisa, el destino de la escuela n.º 157 de Villa García estará tensionado, tejido, construido por los y las implicadas en el proceso educativo: educadores, educandos y la comunidad toda, que, partiendo de la realidad y operando sobre ella, habrán de generar opciones compartidas para la transformación de las condiciones objetivas y subjetivas del barrio.

El hombre que se educa crea. Al educarse se integra al paisaje. Quien crea modifica el paisaje. El paisaje modificado establece la dinámica histórica. La historia es la dinámica del hombre. La

cultura, la interacción del hombre ubicado en la geografía y la historia [...]. La interacción creadora del hombre ubicado en el paisaje determina el hombre libre, el hombre paisaje (Informe Inspección de Enseñanza Primaria: 1970, en Martínez Matonte, 1987, p. 56).

## 2. La experiencia

*Nadie se salva solo,  
nadie salva a nadie,  
todos nos salvamos en comunidad.*

Paulo FREIRE, 2014

Se parte de considerar a Villa García como «alternativa pedagógica», que contiene y desarrolla elementos distintivos e innovadores respecto de lo educativo hegemónico.

Lo alternativo no puede concebirse fuera de la disputa por la hegemonía. Tiene como referente lo institucionalizado y puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de ellas; se expresa por medio de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una manera u otra en la realidad. Debido a eso, los sujetos generan procesos alternativos que se articulan en la sociedad con prácticas y saberes, orientando procesos de cambio que de alguna forma marcan límites a lo instituido y lo reconfiguran. (Gómez Sollano y Adams, 2019, p. 130)

Martínez Matonte promovió mediante una praxis comprometida la reinención de la escuela, que lejos de los artilugios burocráticos y formales, de la distinción estanca educador-educando, del currículum rígido y ajeno a los intereses/necesidades del medio, predicó una pedagogía de la cercanía, el compromiso y la afectividad. Una pedagogía del diálogo, de generación conjunta de conocimiento, situado y socialmente útil. «Como hecho singular, la experiencia es dialéctica: obra sobre la realidad y la realidad obra sobre la experiencia» (Informe Inspección de Enseñanza Primaria, 1970, en Martínez Matonte, 1987, p. 57).

Pronto, la escuela suburbana n.º 157<sup>6</sup> desbordó y abrió sus puertas, dejándose interpelar y penetrar por las demandas de la comunidad, atendiendo las urgencias, pero a la vez proyectando horizontes de acción más amplios y democráticos, coaprendiendo y cotransformando lo existente.

En esa apertura de puertas para fuera y para adentro Villa García fue acumulando vigor. Era la gente, en razón de sus necesidades, la que imponía el ritmo, la que daba las mejores ideas para liquidar la escuela tradicional. Y la transformaba en ese centro oyente fecundo donde todo el mundo podía integrar. (Martínez Matonte, en Delgado, 2019)

La escucha atenta y el aprecio por el saber popular se erigen en pilares fundamentales de la obra pedagógica de Martínez Matonte, coconstruida en territorio y junto a la gente, considerada interlocutor válido ypreciado en la elaboración de alternativas comunes. Se explicita en acto la convicción de que la escuela y quienes la habitan tienen la posibilidad de contribuir a procesos de cambio, a través de la formación integral crítica y el diálogo de saberes (Sousa Santos, 2006).

La perspectiva dialógica y el relacionamiento horizontal serán elementos constitutivos del proyecto de Villa García, habilitando la posibilidad de que la comunidad participe activamente y coloque aquello que considera relevante para sí. El valor de la palabra se hace carne en la metodología empleada, que prioriza el intercambio y la cercanía a través de asambleas dentro y fuera del predio escolar, reuniones espontáneas y encuentros. Mediante la palabra los sujetos exis-

6 «En los alrededores de la Metrópoli, con los característicos fenómenos de movilidad humana, circulación de bienes inmuebles, pluralidad y heterogeneidad que conllevan el compromiso por comprensión y sensibilización del educador, del cómo hacer, de situarse para el trabajo, en una colectividad no tipificada, que da como clientela a un niño con desarraigo social, procedente de hogares distorsionados por la práctica y diaria ausencia del adulto, obligado por el contexto y para su sustento y el de la familia, a trabajar, un niño inmerso en una naciente y turbulenta comunidad, con fuerzas y presiones sociales intensas y demasiadas veces agresivas... y, las carencias: en alimentación, abrigo, salud, vivienda, recreación, transporte» (Informe Inspección de Enseñanza Primaria, 1970 en Martínez Matonte, 1987, pp. 54-55).

ten y se vuelven protagonistas de los procesos histórico-concretos.

Existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción en la reflexión. (Freire, 2014, p. 98)

De este modo, Villa García avanza camino a la confección de un paradigma alternativo de escuela, fundada en un relacionamiento sustantivamente democrático con el «otro», la comunidad, mediante su consideración respetuosa y solidaria que permite las mismas oportunidades de pensar, discutir, crear. La escuela no solo es interpelada, sino reinventada.

Educar con la comunidad es integrarse a la comunidad. Lo que no quiere decir de ninguna manera, pongámoslo en claro, que en ese integrarse nos pongamos en sermonistas, en todo sabedores, en los que traemos la verdad en el bolsillo. No. El integrarnos a la comunidad implica abrir la escuela para adentro y para afuera. (Martínez Matonte, 1987, p. 33)

Esta reinención y reconstrucción también se explicita en el rol y relacionamiento que la institución tiene con un organismo central en el proyecto de Villa García: la asamblea de padres, entendidos como coprotagonistas del proceso educativo.

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; nos sentamos en la cocina con su mujer, y conversamos de todos los problemas que ustedes tienen. No voy a ir a investigarlos... ¡No! Voy a ir a jugar con ustedes todos sus problemas; que es posible también sean los míos [...] para ver cómo los solucionamos... ¡Eso es integrarse! (Martínez Matonte, 1987, p. 44)

Paulatinamente, la comunidad educativa de Villa García sintió como propio el proyecto en génesis, «de puertas abiertas», involucrando cada vez a más actores del territorio y generando nuevas propuestas que nutrieron la identidad colectiva del barrio. Existe en Martínez Matonte

y su equipo una determinada concepción política-ideológica del rol de educador que puede relacionarse con la postura de «radicalidad democrático-revolucionaria» que plantea Torres (1987):

Hay que comprender y respetar el sentido común de las masas populares para buscar y alcanzar junto con ellas una comprensión más rigurosa y más exacta de la realidad. El punto de partida es pues el sentido común de los educandos y no el rigor del educador. Este es el camino necesario precisamente para alcanzar ese rigor. (p. 81)

En este sentido, el proceso educativo da un giro copernicano: reconoce y afirma al saber popular como forma válida de conocimiento, sin que ello implique una mimetización o adopción ingenua; por otro lado, avanza en una metodología de trabajo conjunto, trabajo *con* y no *sobre* el otro. Existe una reconfiguración del acto educativo y con ello de las relaciones de poder que circulan entre quienes participan.

Cuántas veces, frente al posible educando, ensayamos una respuesta, porque no tenemos la posibilidad de informar, pero no queremos someternos a la «vergüenza» de tener que aceptar ante él que en realidad no sabemos. [...] ¿No sería mejor invitarlo a investigar, investigar juntos, para ver de qué se trata? (Martínez Matonte, 1987, p. 25)

Aparece aquí otra arista central de la propuesta pedagógica: la redimensión de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Procesos que se desarrollan en aula, pero también fuera de ella, permitiendo a la realidad colocar preguntas y prioridades que la trascienden y complejizan. Se habilita y promueve la rotación de roles —quien enseña y quien aprende— la producción de conocimientos nuevos y pertinentes que redundan en un empoderamiento de los actores involucrados, dando lugar a «una investigación participativa que cree profundamente en la inteligencia popular y que considera que no es posible construir poderes sociales si a la vez no se construyen saberes sociales» (Rebellato, 2000, pp. 70-71).

## Proyecto, praxis y compromiso

*Justicia para ellos, para todos –todos–  
los que, desde una apenas opaca silueta,  
–¿en ideas?, presencia y esfuerzo–  
dieron luz a la dura y hermosa, polémica  
y viva aventura educacional de Villa García.*

MARTÍNEZ MATONTE, 1987, p. 7

De este modo, la escuela contribuye al estudio y comprensión de los problemas que aquejan al barrio y colabora en su resolución, articula esfuerzos y promueve la generación de alternativas comunes, abriéndose paso a la gestación de un proyecto, entendido como

ángulo de lectura de la realidad, el que permite elegir el modo de apropiación del presente, dar direccionalidad a las prácticas, realizar opciones en el marco de una multiplicidad de posibilidades. Y es también desde donde es posible construir un conocimiento que sea capaz de orientarlo e incluso modificarlo. (Rodríguez, 2009, p. 100)

La obra de Martínez Matonte tiene el gran mérito de considerar y erigirse sobre la relación «hombre-realidad, hombre-mundo» (Freire, 1976, p. 10), evitando procesos arbitrarios al suponer un debate amplio y democrático con la comunidad, que permite la generación de acuerdos, el involucramiento activo y la apropiación del proyecto compartido. La agenda, metodología y formas de trabajo emergen de procesos participativos, a la vez que se socializa el conocimiento y los beneficios concretos que este genera.

Mención especial merece el plantel docente que participa de la experiencia, conformando lo que Martínez Matonte llamó 'escuela-equipo', donde se destaca el compromiso, la relación horizontal y afectiva, la praxis colectiva, el involucramiento con cada niño y niña y con la comunidad, todo ello en un ámbito de libertad y experimentación que incluye ciertas alteraciones al formato escolar clásico. La figura de Martínez Matonte aparece allí como animador, coordinador, facilitador de los procesos educativos dentro y fuera de la escuela, siendo en sus propias palabras «un trabajador más en forma conjunta».

Destaca en la concepción pedagógica y praxis de la escuela-equipo el lugar privilegiado de la reflexión y discusión colectiva, a modo de vigilancia epistemológica que orienta y perfecciona el quehacer. Comunidad siempre dinámica, nunca inmóvil, donde «reflexión-acción-reflexión se tornan indispensables en la formación docente, no solo para modificar la práctica a partir del pensamiento, sino para generar nuevos pensamientos a partir de la práctica» (Duhalde, 2012, p. 210).

En líneas generales, la propuesta pedagógica que se gesta supone desafíos e incomodidades para la totalidad de actores involucrados, que experimentan las tensiones propias de la reconfiguración de sus roles, de la dialéctica teoría-práctica, del diálogo de saberes y experiencias. Particularmente, se trata de una propuesta cargada de desafíos para el docente, que debe hacer suya la necesidad de construir y reconstruir constantemente su rol, mantener cercanía y horizontalidad con los sujetos sociales, someterse a cuestionamientos propios y ajenos. Arriesgarse a experimentar y ser parte de procesos formativos innovadores, que rompan con la rigidez de los tradicionales modelos pedagógicos, de estilo bancario, que tanta seguridad y tranquilidad le otorgan. Todo ello en el entendido de que

no hay docencia sin discencia, las dos se explican y son sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. (Freire, 1997, en Duhalde, 2012, p. 206)

Desde esta concepción y con la dirección de Martínez Matonte, la escuela habrá de transitar por diferentes etapas/estadios no por capricho o arbitrariedad, sino en respuesta a las condiciones y demandas del barrio, lo que hizo de esta una experiencia extraordinaria. Así lo destaca el Informe de Inspección de Enseñanza Primaria del año 1970:

Inicia, desde 1968, un serio intento de escuela en comunidad [...]. Tentativa que después del Núcleo Experimental de la Mina- 1954/60, Miguel Soler- en otras circunstancias y ámbito, es el más denso y ambicioso [...] que se ejecuta en la actualidad nacional y pudiera ser más, referida

al área latino-americana (Informe Inspección de Enseñanza Primaria, 1970, en Martínez Matonte, 1987, p. 57).

Comienza a perfilarse entonces la Unidad Educativa Cooperaria (UEC), la gran obra pedagógica y social de Martínez Matonte, a la que dedicó veintitrés años de vida desde su llegada a Villa García en 1952, hasta su detención y encarcelamiento por la dictadura cívico-militar en 1975. La UEC desarrolla y potencia el proyecto educativo de Villa García, es una experiencia contextualizada, con profunda vocación de educación integral y permanente. Estrecha aún más el vínculo con el medio y avanza hacia propuestas de autogestión.

La UEC resulta extraordinaria en todos los sentidos, no solo por sus logros en múltiples aspectos —educativo, productivo, comunitario—, sino por haber nacido de las entrañas mismas del barrio, sin imposiciones externas ni planificación político-institucional alguna. Hace carne la idea de proyecto alternativo, entendido como aquel que

[genera] significaciones compartidas que parten de necesidades (lo que es y no puede ser de otra manera), de experiencias (en sus múltiples acepciones: identitaria, performativa o como legado) y de expectativas en tanto inéditos posibles (utópicos y distópicos). Estos proyectos se distinguen por la resignificación y refuncionalización de los saberes que aportan no solo a la comprensión de la realidad, sino, sobre todo, a su transformación y la posible potenciación de los sujetos. (Gómez Sollano y Corenstein, 2017, p. 25)

Esta obra socioeducativa de considerables dimensiones desarrolló en su devenir múltiples aristas, diversificando sus líneas de acción y generando propuestas que involucraron a diversos actores sociales e institucionales, dentro y fuera de Villa García. Tuvo la brillantez de identificar y potenciar la enorme experiencia y saberes acumulados existentes en el territorio, alentando la interpelación de la escuela tradicional y con ello su transformación. Villa García habilitó opciones inexploradas e invisibilizadas hasta entonces, construyendo y reconociendo diversos «inéditos viables»:

Aquellas opciones que, siendo posible de ser puestas en acto, no están siendo visualizadas por aquellos que tienen, potencialmente, la capacidad de

producir las transformaciones superadoras de la situación, que al ser vivida como inmodificable, se transforma en lo que Freire llamaba «situación límite». (Rodríguez, 2009, p. 100)

Es en el reconocimiento y elucidación de inéditos viables con capacidad de trascender situaciones límite donde radica la gran potencia y labor visionaria de Martínez Matonte. Dando rienda a esta premisa, la UEC habría de desbordar los esquemas tradicionales, transformándose en una totalidad vasta, diversa, versátil, siempre unida y nunca ajena a las demandas y necesidades de la comunidad. Así, *grosso modo*, la UEC puede definirse como

complejo educacional integrado por la escuela n.º 157, el Liceo Popular, los cursos de UTU, prácticas de extensión de la Universidad, donde acontecían los distintos talleres de producción artesanal, el semiinternado, la atención a la asistencia integral [...]. 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. (Paleso y Moreira, 2019)

Los avances de la experiencia se expresan en la creciente matrícula de la escuela que para 1970 alcanza los 1017 estudiantes distribuidos en dos turnos, en los exitosos índices de promoción y retención, así como en la paulatina integración de otros servicios socioasistenciales y socioeducativos que tienen como centro de referencia el local/predio escolar.

Destaca allí la policlínica médica que «ha sido uno de los primeros servicios instalados que, sentido por la comunidad, fue eje directriz de los esfuerzos comunitarios y agente catalítico fundamental en el desarrollo de la doctrina y de la institución» (Informe Inspección de Enseñanza Primaria, 1970, en Martínez Matonte, 1987, p. 64). La policlínica brindaba atención primaria en salud general, pediatría y odontología, vacunación, planificación familiar y seguimiento de embarazos, con un equipo de profesionales de la salud honorario al que luego se suman estudiantes universitarios, maestros y estudiantes de enseñanza media.

La UEC también incorporó un servicio social universitario por medio del desarrollo de prácticas preprofesionales y de extensión, brindando asistencia jurídica, asistencia técnica agrícola, veterinaria y de cría de animales. Las áreas de intervención se amplían conforme surgen nuevas demandas, siendo la propia comunidad quien identifica, toma conciencia y asume las problemáticas que la aquejan para luego, de forma participativa y dialógica, desarrollar proyectos colectivos en respuesta. La escuela reinventada y resignificada en experiencia pedagógica alternativa va al encuentro del saber y vivencia popular, generando procesos democráticos de cambio/transformación con la participación activa de los sujetos directamente afectados.

Para esta empresa, Martínez Matonte hallará en la Udelar una aliada estratégica, sobre todo a partir de 1956 cuando durante el rectorado de Mario Cassinoni (1907- 1965) se crea el Departamento de Extensión Universitaria y la función adquiere notable impulso (Bralich, 2010). Para mediados de la década del sesenta, la UEC se había convertido en un centro de práctica y actividades de extensión del que participan varios servicios universitarios. Los procesos de vinculación y trabajo con la academia se desarrollan desde una lógica de educación popular, con la fuerte influencia del pensamiento freiriano y los debates dinamizados por el movimiento estudiantil de la época.<sup>7</sup>

También la UEC contempló el funcionamiento de un Liceo Popular (1963-1969) con cursos de 1.º a 4.º grado, enteramente promovido y sostenido por la comunidad y el trabajo de docentes honorarios hasta su oficialización en el año 1971. «Un día un grupo de padres se reúnen conmigo y dicen: “Bueno, flaco, los gurises nuestros van a terminar sexto, ¿y después qué?”» (Martínez

Matonte en Delgado, 2019, s.p. ). Este fue el puntapié inicial, espontáneo, que motivó pensar y luego concretar el proyecto del liceo. En un primer año de carácter libre, en un aula improvisada con docentes que se reclutaron entre los propios maestros de la escuela y estudiantes universitarios vinculados a la UEC, además del cura del barrio, se contó con 26 estudiantes. La matrícula creció de forma constante y los años siguientes dieron cuenta del esfuerzo organizado y persistente de la comunidad por el reconocimiento y oficialización del liceo, que finalmente se concreta.<sup>8</sup>

El proyecto ha visto a satisfacer una sentida necesidad de la comunidad, que logra, en intensas movilizaciones, cristalizar en la Rendición de Cuentas recientemente promulgada por el Poder Ejecutivo, ya que por su artículo 268 se decide que este liceo se oficialice a partir del 1.º de enero de 1971. Conquista verdaderamente trascendente para Villa García (Informe Inspección de Enseñanza Primaria, 1970, en Martínez Matonte, 1987, pp. 63-64).

Otro de los grandes aciertos del proyecto de Villa García y que se desprende de la apertura genuina y vínculo dialógico con la comunidad, es sin duda la identificación y desarrollo de saberes socialmente productivos.

Para ser socialmente productivo, un saber tiene que ser sentido como significativo por los actores sociales. No solo en el sentido de que sea posible incorporarlo a la estructura cognitiva y debe existir cierta «disposición» hacia el aprendizaje [...], sino más bien en el sentido de que ese nuevo saber juegue un papel en el proceso de construcción de identidad. (Rodríguez, 2009, p. 101)

Por medio de la UEC, ciertos saberes alojados en la comunidad se evidencian, se tornan significativos y se transforman en componente fundamental del proyecto colectivo de Villa García. No existe imposición por parte del equipo docente, tampoco de actores externos al territorio; se trata de un genuino proceso democrático y

7 En este período, 1956-1965, la función de extensión abandona paulatinamente su impronta culturalista/difusionista para adquirir tono crítico y una vocación transformadora en sentido popular y democrático, «desde la cual se procuraba un acercamiento al destinatario de la extensión para desarrollar en él su propia capacidad de crear cultura, para realizar conjuntamente con el extensionista universitario, una interpretación de la realidad y una transformación de la misma» (Bralich, 2010, p. 34).

8 La proyección de cursos medios y de oficios en convenio con la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU), también motivada por intereses y necesidades del medio, será una de las propuestas que no llega a concretarse por obra de la intervención militar.

dialógico, acorde a las necesidades de la comunidad. El educador, la escuela-equipo, adopta un posicionamiento político-pedagógico que habilita el desarrollo de estos saberes, ahora devenidos en socialmente productivos; responsabilidad que se asume y es irrenunciable, teniendo en cuenta que «la posibilidad de ciertos saberes de ser socialmente productivos es política e histórica, no inmanente y trascendental» (Rodríguez, 2009, p. 99).

Por último, aunque no menos importante, componente nodal del proyecto pedagógico será la complementariedad entre trabajo intelectual y manual, expresado en la generación democrática de conocimiento y la concreción material de diversos emprendimientos.

El hombre es mano. Quien conoce el poder de su mano no pide. Quien no pide se compromete. Es responsable de su propio destino. Por lo mismo crea. Si es cierto que quien crea determina el paisaje, mueve a la geografía y a la historia. Se autogestiona. Es el hombre paisaje, con o contra todos. Es la formación del hombre libre. (Informe Inspección de Enseñanza Primaria, 1970 en Martínez Matonte, 1987, p. 56)

El trabajo como proceso consciente de autocreación humana retoma aquí su componente ontológico: actividad social que transforma la naturaleza y al propio *hombre*, que permite construir respuestas a las necesidades, generar identidades y proyectos colectivos, posibilitando la realización, felicidad y dignidad humana.<sup>9</sup>

Los diferentes proyectos cooperativos que componen la experiencia de la UEC en sus estadios más avanzados expresan esta concepción: la cooperativa agraria, la cooperativa habitacional y la producción cooperativa artesanal, todas ellas con participación directa y activa de la comunidad.

Mediante la primera se impulsó la creación de

una huerta y una granja cooperativa con el objetivo prioritario de abastecer el comedor escolar que atendía diariamente a más de cuatrocientos niños y niñas. El emprendimiento llegó a ocupar un total de 4 hectáreas y producir excedentes, que eran comercializados para solventar gastos e inversiones. La segunda implicó el trabajo cooperativo para la construcción de aulas, talleres y otras instalaciones escolares, además de la conservación y mantenimiento de las ya existentes, alcanzando para el año 1970 los 1600 metros cuadrados construidos. La fabricación de ciertos materiales –bloques– y el desarrollo de las obras se encontraban enteramente a cargo de la comunidad escolar, estudiantes y docentes de la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU), estudiantes y docentes de la Udelar por medio de prácticas de extensión.

Finalmente, la producción cooperativa artesanal avanzó en el desarrollo de talleres y cursos vocacionales, la producción e industrialización de cerámica, muebles de pequeño porte, confección textil en cuero y tejido. Si bien el proyecto contó con fuertes limitaciones materiales, la comunidad depositó allí grandes expectativas, también desvanecidas por la intervención militar y la detención de Martínez Matonte en 1975.

Se puede afirmar que la experiencia, como culminación de un proceso de dos décadas, es una equilibrada conjunción de saberes culturales, científicos y pedagógicos, operando con fina sensibilidad y en clima de efectiva solidaridad social o cooperación social y humana; en la entraña vital, caliente, del grupo y la sociedad global cambiante que es Villa García. (Informe Inspección de Enseñanza Primaria, 1970, en Martínez Matonte, 1987, p. 57)

## Consideraciones finales

Este artículo tuvo la intención, seguramente limitada, de reivindicar la figura del maestro Martínez Matonte y su legado, en tanto hacedor y agitador de la experiencia pedagógica definida como ‘alternativa’, de Villa García. Procuró identificar y reflexionar sobre las aristas sustantivas de un proyecto que, de manera progresiva y dinámica, trascendió los fines y objetivos de la escuela tradicional yendo al encuentro de la

<sup>9</sup> Perspectiva que va a contrapelo de la lógica dominante del modo de producción capitalista, donde el trabajo, metabolismo hombre/naturaleza, pierde su significado original y se transforma de medio de satisfacción de necesidades a medio de vida e intercambio; la transformación de los sujetos en objetos, medios para la satisfacción material/inmaterial de las necesidades de otros, lo que lleva a la disolución de la genericidad humana.

comunidad, erigida en motor de la reinención institucional.

Proyecto caracterizado por una vastedad y plasticidad inéditas, imbuido de un humanismo que reivindicó la formación integral en y para la libertad, que hizo carne los valores de solidaridad y compromiso, que apostó en todo momento a la transformación de las condiciones objetivas y subjetivas de lo existente, a procesos de emancipación social.

Villa García exige hoy una relectura crítica, su legado terco, persistente, se rehúsa al olvido e insiste en continuar enseñando, siendo fuente de inspiración para la construcción de otras opciones y realidades, reivindicando el valor de la educación como herramienta de libertad y transformación social. Ejemplo de compromiso intelectual y humano, concreta en la práctica una concepción político-pedagógica «revolucionaria», abocada a la construcción de un proyecto societario más amplio que tiene como principal protagonista al *hombre*, agente transformador del mundo y de sí mismo.

Hoy, ante la arremetida neoliberal represiva que permea los campos más diversos de la vida social, y en especial la educación, se esgrime en máxima hacernos cargo de la historia, mantener vivo el pensamiento y acción de nuestros maestros y maestras, las alternativas que desarrollaron, las convicciones que orientaron su obrar. Resta aún camino por recorrer en la búsqueda de una educación promotora y hacedora de Nuestra América, fundada en la diversidad de voces y saberes que la integran, garantizada en las estructuras públicas y al servicio pleno de los derechos de sus ciudadanos.

Un camino que no puede brindarse a la neutra gestión, sino al compromiso de la acción pedagógica y política que nuestro tiempo demanda con el único horizonte de albañilear un futuro más justo.

## Referencias bibliográficas

- Bralich, J. (2010). *Una mirada histórica a la Extensión Universitaria. Extensión en obra. Experiencias, reflexiones, metodología y abordajes en extensión universitaria*. Montevideo. SCEAM.
- Delgado, V. (2019). *La gestación de la experiencia de la Unidad Educacional Cooperaria de Villa García relatada por Martínez Matonte en una charla inédita*. La Diaria. <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/>
- Duhalde, M. (2012). Pedagogía crítica y formación. En M. Godotti, M. Gómez, J. Mafra y A. Fernandes de Alencar (comp. ). *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía*. Clacso.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad* (17.<sup>a</sup> ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gómez Sollano, M. y Adams, T. (2019). Hegemonía y alternativas pedagógicas. Los nudos ciegos de la teoría. *Educação (Unisinos)*, 23, (1), out/nov.
- Gómez Sollano, M. y Corenstein Zaslav, M. (2017). *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias*. Concayt, Newton.
- Martínez Matonte, J. P. (1987). *Villa García por dentro: una experiencia educacional interrumpida*. Talleres Gráficos de SON S.R.L.
- Paleso, A. y Moreira, C. (2019) *La Unidad Educacional Cooperaria en la trama de la memoria: prácticas pedagógicas del pasado puestas*. Hemisferio Izquierdo. <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-pasado>
- Rebellato, J. (2000). *Ética de la liberación*. Nordan Comunidad.
- Rodríguez, L. (2009). Saberes socialmente productivos, formación y proyecto. En: M. Gómez Sollano (coord.), *Saberes socialmente productivos y educación: contribución al debate*. México, Unam.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Clacso.
- Torres, M. (1987). *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*. Loyola.