

Voces colectivas: entre textos libres y territorios compartidos. Experiencias biográficas de una pedagogía de la emancipación, en escuelas públicas de Montevideo-Uruguay, en diálogo latinoamericano

Silvia Barreiro, Ana Laura García, Gabriella Varaldi. Integrantes del Movimiento de Educación Popular Freinet de Uruguay

... toda escuela que surja como resultado de una pedagogía, en la que el elemento humano, vivo y actuante de la sociedad que la rodea, forme la sustancia importante que sirva de alimento al interés del niño. Esa escuela, sea cual fuere el método que emplee, será siempre una escuela de esencia revolucionaria, en especial si no limita el interés del niño, porque entonces, ese análisis final será el pequeño puente que servirá para que el niño salte a la otra orilla, a la del conocimiento verdadero de las cosas.

Jesualdo Sosa, 1950 [1].

¿Qué nos proponemos cuando hablamos de pedagogía en tiempos actuales? ¿Por qué la necesidad de intentar ordenar un conjunto de saberes en un determinado lugar, bajo un canon en el cual podamos converger? ¿Por qué tantos docentes alrededor del mundo nos congregamos repensando en *Los dichos de Mateo* [2] de Célestin Freinet? ¿Por qué la insistencia en esta pedagogía? ¿Por qué hoy los movimientos Freinet del mundo siguen promoviendo el intercambio?

Estamos seguras de que las respuestas habitan en el encuentro de cada día en la escuela, ese espacio que despierta cuando las vidas convergen. Hoy, cuando el mundo parece haber dejado atrás el tiempo pausado del vivir, del sentir y del afectar, la pedagogía Freinet existe. Nunca como un manual, sino casi como un manifiesto poético sobre cómo miramos las infancias y cómo las infancias nos observan. Es pedagogía encarnada bajita, desde la altura del niño y la niña. Y ahí está la clave, volvemos a Freinet porque nos recuerda que la pedagogía no es técnica abstracta, sino relación viva con sujetos concretos, porque su obra representa la esencia de la *pedagogía del sentido común* que entendió que la escuela debía abrirse a la vida que pulsa a su alrededor. En una era donde la

atención está fragmentada, dispersa entre pantallas, nos lleva a prácticas humanas y simplemente mundanas frente a los desafíos impersonales del mundo. La pedagogía, entendida de esta manera, representa hoy una forma de resistencia activa. No es nostalgia ni anacronismo, sino una necesidad vital de percatarse de la dicotomía inconveniente entre vida acelerada y escuela. Siguiendo a Andrea Colamedici (2025), bajo el gobierno de lo hipnótico, donde la atención se coloniza, la pedagogía ofrece algo irreverente al intentar difuminar los límites de la escuela de modo que esta, como agua en el agua, acabe confundiéndose con el medio, para que a través de su capacidad de construir en comunidad, de manera consciente y deliberada ponga en cuestionamiento los postulados más naturalizados que nos deshumanizan. Por esta razón también nos reunimos alrededor de esta pedagogía porque representa un antídoto contra la atomización. Mientras la lógica digital nos aísla en burbujas algorítmicas, la pedagogía Freinet insiste en el trabajo cooperativo, en la asamblea, en la producción colectiva, reafirmando la democracia en un tiempo de incertidumbre, atravesado por el avance global de las derechas y por la fragilidad creciente de los sistemas democráticos. Desde este lugar, esta forma de hacer escuela es un acto político, es la militancia pedagógica de *las y los maestros inquietos* (García et al., 2019). Estar juntos, construir de manera ordenada, es oponerse a la dispersión como forma de dominación. Los docentes nos encontramos bajo estos postulados, porque su propuesta sigue siendo tan actual como necesaria. La educación puede ser un espacio de emancipación real, y no de adiestramiento, solo si estamos juntos y juntas, despiertos/despertas, atentos y atentas. Continuar en la pedagogía Freinet, con tiempos pausados y pensativos, es una posición ética y epistemológica que asume que no todo debe ser instantáneo, que no todo debe ser eficiente, y que poco o nada se construye a la velocidad del «clic». Es reivindicar que educar es un proceso artesanal, lento, situado y que requiere presencia.

La construcción de la pedagogía Freinet: fenómeno internacionalista

«Nuestro trabajo será decididamente internacional. La pedagogía actual no puede conocer fronteras y procuraremos derribar todos los obstáculos que las lenguas erigen entre los maestros del pueblo»

(Célestin Freinet, 1928, como se cita en Élise Freinet -Élise Lagier-Bruno-, 1977, p. 82).

La Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM) reúne a los movimientos Freinet de más de treinta países y se teje a partir de una ética cooperativa que atraviesa su arquitectura organizativa y sus prácticas cotidianas. En este entramado plural, la comunicación permanente entre quienes la integran no es solo un medio, sino un principio fundante, sostenido por una trama de dispositivos: la correspondencia interescolar, la Multiletra [3], el trabajo en comisiones, los encuentros internacionales y regionales, así como el uso de redes sociales y diversas publicaciones que mantienen vivo el diálogo.

La pedagogía Freinet, forjada en la experiencia concreta del aula y en una reflexión colectiva sostenida en el tiempo, se nutre de estos intercambios y encuentra su orientación normativa principal en dos textos que operan como brújula común: la Carta de la Escuela Moderna, hoy en proceso de revisión por una comisión cuya propuesta será sometida a la deliberación de la Asamblea General, y las Invariantes Pedagógicas. Ambos documentos configuran el marco de referencia de la FIMEM, pero permanecen abiertos a resignificaciones que emergen de la lectura crítica de las realidades contemporáneas compartidas por los distintos movimientos. Esta apertura otorga a la Federación un carácter instituyente y dinámico, sostenido en un principio democrático que no se limita a promover, sino que construye colectivamente la autonomía.

La formulación del postulado internacionalista en el movimiento de la Escuela Moderna [4] se asienta en la necesidad de articular una acción colectiva de alcance mundial frente a problemáticas globales que se comparten más allá de las fronteras. Este horizonte común implica asumir una mirada crítica sobre las lógicas del capitalismo contemporáneo y reconocer que las luchas por la justicia social, la solidaridad y la paz entre los pueblos desbordan los marcos nacionales y adquieren un carácter necesariamente transnacional.

Aunque estas problemáticas se expresan de modos diversos según las condiciones históricas, geográficas y socioculturales de cada región, todas remiten a un mismo entramado sistémico que las sostiene y reproduce. El modelo civilizatorio colonial-moderno, occidental, capitalista y patriarcal despliega múltiples formas de opresión, entre ellas la negación de la alteridad y la otredad, así como la persistente reproducción de la pobreza y la exclusión. En este escenario, la Escuela Moderna asume que la educación constituye un territorio de disputa desde el cual es posible interpelar y transformar dichas estructuras, reivindicando su potencia como práctica y herramienta de emancipación.

Dentro de la Federación, se establecen núcleos y asociaciones regionales, atendiendo a cómo las realidades locales son moldeadas por una combinación de factores históricos, geográficos y culturales que dan forma a las maneras de habitar lo educativo y a las prácticas pedagógicas. De este modo, se aborda y construye la Pedagogía Freinet de forma diversa, aunque con fundamentos comunes a nivel internacional. Esto requiere enfoques interdisciplinarios en los cuales la Geografía Crítica, la Antropología Cultural y los Estudios Poscoloniales juegan un papel crucial para enriquecer a la Federación y fomentar la reflexión continua y la reconfiguración de esta Pedagogía, tomando estas aristas que interpelan y tensionan para la construcción de miradas en clave de justicia.

Por necesidad de plantearse procesos similares, problemáticas comunes y formas de resolver o pensarlas, nacen en diferentes momentos la Coordinación Africana de los Movimientos de la Escuela Moderna (CAMEM) y la Red de Educadores/as y Movimientos Freinet de América (REMFA). La primera en el año 1995 y la segunda comienza a nuclearse en el año 2011 consolidándose con sus estatutos en el año 2018. Los encuentros de una y otra asociación se organizan cada dos años, rotando el país que recibe a las delegaciones de países de estos continentes.

Desde Latinoamérica se vienen compartiendo las prácticas, y también las teorías, y cómo unos y otros hacemos para enfrentar, resistir y proponer frente a este mundo en el cual la hidra neoliberal (Leserre, 2020) avanza, un monstruo que multiplica sus cabezas cada vez que pierde alguna y que en esa pérdida crece y se alimenta de sí mismo. En este sentido, la REMFA viene fortaleciendo su búsqueda de raíces pedagógicas, aportando su mirada decolonial a la Federación Internacional, no sin tensiones, pero a partir de la construcción autónoma que conlleva un movimiento pedagógico cooperativo, y por lo mismo instituyente.

Como legado nos queda el pensamiento de Freire con la necesidad imperiosa de una alfabetización emancipadora, un proceso dialéctico que genere conciencia crítica para imaginar cambios y opciones de transformación. Recuperamos de Freinet la necesidad de una certeza que no está en las palabras sino en la conciencia de las relaciones dialécticas entre los hechos, los individuos y los acontecimientos. Para ambos, la incertidumbre es un camino hacia el descubrimiento y la teoría, el correlato pedagógico de la conciencia crítica que permite imaginar cambios y opciones de transformación. Entonces la educación es una obra de vida como lo menciona Rafael Ramírez, un espacio de formación de la conciencia crítica, que concibe a las infancias como agentes de su propia formación, superando el individualismo y fortaleciendo la cooperación e impulsando la

responsabilidad colectiva como lo señala Miguel Soler. Al tanteo experimental se le une la pedagogía de la emancipación. A los métodos naturales se les articula la posibilidad del empoderamiento individual y social, desarrollando formas de educación contrahegemónicas para construir esferas públicas democráticas, combatir la dominación y dar la voz a la sociedad. Entonces recuperamos la idea de Julio Castro de que *la escuela es la casa del pueblo porque es la casa de los hijos del pueblo*; la escuela que debe intervenir en la vida de la comunidad y actuar en ella a puertas abiertas; con maestros y maestras que tienen en su inquietud el mejor aliado de su evolución y la de su escuela con la aptitud para vivir en defensa de la mejor causa del pueblo, en palabras de Jesualdo Sosa.

Una pedagogía descolonizadora y deseducadora, como lo señala Chomsky, que da voz y emancipa a los que han sido marginados por una estructura social colonial, capitalista, patriarcal, con una falta de respeto a las otras y otros lo que atenta contra su libertad, como lo menciona Reina Reyes; una nueva pedagogía que visibilice y dé voz a las prácticas cognitivas de las clases, de las mujeres, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales recuperando el pensamiento de Boaventura De Sousa Santos. Es por ello que es urgente con una perspectiva de justicia social, como lo señalaba Santos Valdés, crear un nuevo sentido común respaldado por una postura epistemológica, política, cultural, pedagógica e ideológica que garantice la continuidad de la vida humana en un profundo respeto a la biodiversidad del planeta.

Estas reflexiones «políticas» no son sólo el resultado de unas consideraciones «intelectuales», sino que son reflexiones «corporales», que han surgido de nuestra práctica cooperativa a lo largo del encuentro REMFA, trabajando codo a codo con compañeros y compañeras de los distintos movimientos y países, durante las numerosas reuniones, talleres, mesas redondas y eventos en donde todas y todos somos «protagonistas».

La REMFA apela al reconocimiento -de la Asamblea General de la FIMEM- de las coincidencias epistemológicas y dialécticas de las pedagogías emancipatorias latinoamericanas, populares, comunitarias, de la esperanza, de la indignación, de la resistencia, de la autonomía, del trabajo y de la cooperación.

(REMFA, Uruguay/México, 2024).

Esta moción dio origen a diversos encuentros donde dialogar con compañeros de

distintas latitudes y continentes, tanto en talleres durante el encuentro internacional en Oaxaca 2024, como después en encuentros virtuales, a través de los cuales la voz de Paulo Freire, de Oscar Jara, de Marco Raúl Mejía, de Orlando Fals Borda, de Alfonso Torres y tantos otros, nos han acompañado, imprimiendo una forma particular de encuentro entre las educaciones populares y la pedagogía Freinet, propia de Latinoamérica (Varaldi, 2025).

Desde esa búsqueda de lo común y de construir una pedagogía situada, nace el Movimiento de Educación Popular- Freinet Uruguay en el año 2011 (federado en el año 2018) dialogando sobre los sentidos de las prácticas educativas y experimentando maneras de alterar la forma escolar (Stevenazzi, 2020) en las escuelas públicas de Montevideo, en función de la autonomía colectiva y la lucha por las emancipaciones.

Hacia una pedagogía del disfrute y la emancipación. Experiencias en Uruguay

En Montevideo, en territorios de algunas escuelas públicas, sabemos que la vida late. No se trata de proyectos idealizados ni de utopías lejanas, sino de prácticas concretas, cotidianas, que se reinventan en cada encuentro con las infancias. Es en esos territorios bañados por la lógica de una pedagogía que dice claramente que el tiempo y el espacio del aula deben desdibujar los límites impuestos por los ladrillos y convertirse en territorios que tozudamente apuntan a la liberación a partir de la experiencia colectiva. Al decir de Trilla (2004):

Freinet, por citar de nuevo a este genial y práctico pedagogo francés que tan bien entendió que la escuela debía arraigarse a su entorno, explicaba que la primera innovación que introdujo en su manera de dar clases, la cual generaría la necesidad de ir incorporando después otros muchos métodos, técnicas e instrumentos que acabarían configurando toda una nueva pedagogía escolar fue precisamente algo tan sencillo como ir con la clase de paseo por los alrededores. (p.317)

Hoy como ayer, lo que sucede no es un método cerrado, sino una actitud ante la vida escolar que coloca en el centro la cooperación humana frente a la competencia y la expresión libre frente al silencio impuesto. En cada jornada, el aula se transforma en un taller donde la palabra circula esquivando jerarquías que la intentan atrapar, donde el texto libre permite que cada voz encuentre su propio tono y donde la asamblea nos convoca como iguales a construir juntos las reglas de nuestra convivencia. No hay mesas y sillas ordenadas en filas mirando al frente,

hay distintos espacios de trabajo que se reorganizan según las necesidades del hacer colectivo y paredes que hablan con las producciones de todos y todas. Pero también hay otros tiempos que están a disposición de las necesidades y de la estructura que construimos como posibilidad. Tiempo y espacio, siguiendo a Fattore y Serra (2024) son dos dimensiones que configuran nuestro estar/habitar el aula y la escuela. En este sentido, en estas aulas, el tiempo deja de ser abstracción que Holloway (2011) denuncia como tiempo alienado, ese *Kronos* que todo lo devora y que fragmenta la jornada en bloques rígidos de disciplinas separadas, lo que Terigi (2010) llamó el *cronosistema escolar*. Aquí el tiempo es *Aión*, duración real que respeta los ritmos de cada quien, que permite demorarse en lo que importa y que no teme al silencio ni a la demora.

Siguiendo a Lefebvre (2013), habitar es transformar el espacio vivido en lugar, «es una actividad creativa libre que permite situar en la propia cotidianidad no alienada las posibilidades de emancipación» (p. 92). Esta construcción de lugar (Auge, 1992) como espacio de significaciones compartidos por la comunidad, construye identidad y autonomía, a través de un proceso mediante el cual los sujetos se reconocen a sí mismos y a los otros. Quizás lo más radical de nuestra práctica pedagógica contemporánea reside en la búsqueda sostenida de las voces de las infancias orientada a la construcción de una autonomía colectiva en la configuración del lugar. Por otro lado, se ha naturalizado tanto la idea de que la escuela es aburrida, de que aprender es un sacrificio y de que el conocimiento es amargo, que se olvida que la curiosidad es puro gozo, que descubrir algo nuevo es un placer intenso y que crear junto a otros y otras genera una alegría profunda. La recuperación de este disfrute como dimensión esencial del proceso dialógico de enseñanza y de aprendizaje, es parte también de esta propuesta donde existen aulas de risa, de trabajo libre, de habitar la escuela a partir de la construcción de otras lógicas diferentes a las hegemónicas.

El disfrute no es pérdida de tiempo ni frivolidad, es la condición de posibilidad de un aprendizaje en comunidad. Parafraseando a Skliar (2017), necesitamos liberar el tiempo escolar de la carga de que todo debe tener una finalidad, un producto, un objeto y habilitar ese tiempo libre donde la experiencia puede acontecer. La idea de la productividad escolar es parte también de ese entramado capitalista del que formamos parte. Habilitar el tiempo nuestro, de las infancias y las adolescencias, de lo colectivo, es generar tiempos donde los tiempos faltan, es poner en su lugar lo importante: los procesos, las escuchas, lo colectivo, lo humano.

Reflexiones sobre la práctica pedagógica Freinet, en escuelas públicas de Uruguay

Cuando se habilitan las preguntas, las situaciones que interpelan a los niños y niñas, cuando se abordan problemas que tienen que ver con su comunidad y el mundo, la motivación por el aprendizaje se vuelve intrínseca. Se entrelaza con la vida, con la búsqueda de respuestas que generan más preguntas, desarrollándose sin la urgencia del programa escolar. En este virar hacia una pedagogía de la pregunta, de la búsqueda de respuestas para comprender el mundo y modificarlo, la Pedagogía Freinet se entrelaza con los planteos de Paulo Freire, de Mario Kaplún y con otros pedagogos latinoamericanos, lo cual permite, tras diálogos e intercambios, construir una pedagogía situada. Estos diálogos latinoamericanos se expanden y adquieren un sentido e identidad propia (Varaldi, 2025).

En las clases, algunos días la huerta convoca a todos y todas, otros el equipo de comunicación (que a veces es audiovisual, podcast, redacción) reúne a quienes quieren poner voz y conversar sobre sus textos libres. El plan de trabajo individual, otra técnica Freinet, permite que cada estudiante organice las actividades y gestione su tiempo, asumiendo responsabilidades y descubriendo el placer de la autonomía. No hay timbre/campana que interrumpa una conversación ni que obligue a detenerse todo cuando la curiosidad nos tiene atrapados. El tiempo y el espacio escolares son dimensiones que se construyen desde lógicas de sentido común, desde la cooperación, pero también desde el respeto, la escucha y el disfrute. Las paredes del aula se vuelven porosas y la escuela entera deviene territorio [5]. De esta manera, la ronda matinal (¿o «Qué hay de nuevo?») puede suceder bajo un árbol en la plaza; la clase de matemáticas acontecer en el comedor mientras se cocina algo rico para compartir; la lectura desplegarse un miércoles de feria de verduras junto a algún vecino o en medio de la huerta. Como sostiene Massey (2012), «la vida diaria involucra una gama de vínculos económicos, sociales y culturales que contribuyen integralmente a la constitución de la identidad de cada lugar» (p. 128), y nuestras prácticas se construyen justamente en esa red de relaciones que trascienden los muros del aula. Según Gabriel Kaplún (2014) la comunicación es la producción de vínculos y sentidos. Esta comunicación, que implica un proceso social dialógico, asume un estilo/modelo de comunicación educativa (Kaplún, M., 1998) a través del cual ponemos en juego nuestras posiciones docentes (Southwell & Vassiliades, 2014): cómo se configura la otredad en nuestras prácticas, qué lugar ocupan esas voces. Enlazar la pedagogía Freinet con estas miradas, según Mario Kaplún (1998), implica un *modelo endógeno* de

educación, en el cual el educando es concebido como sujeto, en un proceso de reflexión-acción-reflexión, problematizando la realidad, profundizando la conciencia crítica colectiva. Este modelo de educación supone un modelo de comunicación a través del cual el emisor es receptor, y el receptor es emisor a la vez: *emirec*. Desde este punto de vista este autor asume a la pedagogía Freinet como *pedagogía de la comunicación*, donde la voz de todas y todos está presente, donde se actúa en colectivo y a través de la cual se escribe y se habla para otros/otras, destinatarios reales, en situaciones reales de comunicación. Este pedagogo-comunicador hacía referencia sobre todo a la imprenta, al periódico escolar, a la radio. Sin embargo, en todo el desarrollo de las clases Freinet la voz está presente desde varias propuestas y confluye en la organización cooperativa. Es la posición docente, comprometida en este modelo de educación y comunicación, que nos lleva a organizar la estructura de la clase en función de la voz de las infancias y adolescencias y la cooperación como eje que vertebra la propuesta pedagógica. Defender el derecho a la palabra y la construcción de autonomía colectiva, es una posición ética.

La voz de las infancias a través de los textos libres

Cuando los niños y niñas investigan sobre un tema que les inquieta y luego comunican sus hallazgos están ejerciendo su derecho a la palabra, están aprendiendo que lo que piensan importa, que pueden incidir en el mundo, están apropiándose del espacio y transformándolo en lugar propio. Así, la escuela se transforma en un territorio donde el espacio vivido prevalece sobre el espacio concebido, donde la apropiación colectiva desplaza a la dominación preestablecida y donde cada rincón puede volverse aula y cada aula puede expandirse más allá de sus paredes para convertirse en mundo compartido y común. Las escuelas fueron concebidas, desde lo arquitectónico, para ejercer control sobre los cuerpos. Sin embargo, la posición colectiva, como estudiantes junto a un maestro/a desplaza esa lógica y en un juego de tensiones por el territorio, como dice Despret (2022), a través del canto y el ruido, cada rincón de la escuela puede volverse aula. En este sentido el escribir *textos libres* implica la decisión del dónde escribirlos, sobre qué y el cómo, para luego compartirlos con el resto de los compañeros y compañeras que apreciarán el trabajo, pero también brindarán sugerencias o realizarán preguntas a partir de las cuales reflexionar sobre esa escritura, abonándola, siendo el o la escritora quienes toman las últimas decisiones para modificar o no su texto en función de esas sugerencias. Los textos libres nacen de las ganas de escribir y compartirlo después, dan origen a aquella producción de vínculos y sentidos que hacíamos mención previamente. Cuando nace un texto libre emergen las

preocupaciones, los miedos, las alegrías, los sueños de los niños y niñas se reflejan en los otros y otras y se encuentran, generando el diálogo: la palabra.

Narrativa docente: textos libres pedagógicos

Escribir para otros, para ser leídos, para compartir o para poner en palabras aquello que merece la reflexión, la autorreflexión, la memoria de algo que quiere quedar resonando, aquello que no se quiere perder. Pensamientos. Ideas. Sensaciones. Algo desde donde partir para continuar. La escritura organiza el pensamiento y revisa la experiencia y la dota de recursividad y reflexión. A continuación, se presentan fragmentos de textos libres de la Mtra. Silvia Barreiro, quien escribe para sí misma, y lo comparte, por primera vez, a instancias de este artículo.

Cartografías de la vida diaria

A las 07:38 Damián me mandó un mensaje por CREA [6] diciendo que no iba a venir a la escuela. Su hermano menor estaba a su cargo y no paraba de vomitar. Un minuto después me escribió de nuevo avisando que lo iba a llevar a la casa del padre que vive en Las Piedras, porque su madre no estaba y él estaba a cargo de todo. Lo vi tarde, luego de darme cuenta de que él no estaba en la escuela. Tiene 13 años. En medio del desastre, se acordó de avisarme, de avisar a la escuela. Se dio cuenta de que es un niño y que su lugar tendría que estar acá. Pero no puede. Porque hay otras cosas mucho más urgentes que no le permiten ser un estudiante. Cuando está en clase quiere escribir. Le encanta hacer la cursiva. Quiere formar parte de todos los grupos. Siempre quiere ser «colaborador». La escuela lo espera y muchas son las veces que él no llega, no porque no quiera. Eso lo sé. La escuela no va a su encuentro y su madre tampoco puede sola y si en la escuela no estamos todos, la cuestión tiene un nombre: injusticia y desigualdad.

Martín

Martín faltó a clases. Al día siguiente le pregunté la razón de su ausencia. No tendría que haber preguntado, lo sé. Güiraldes dice «no preguntes quién es», pero yo pregunté igual. Y él me contó, su madre bajo efectos de drogas, ¿legales o no? No lo sé. Él y sus hermanos sin poder ir a la escuela. Lloró mientras me lo contaba. Yo solo tendría que haberle dicho «qué bueno que hoy estás». Lo que rescato es que él lo sabe. Sabe que su vida no debería ser así y como lo sabe, intenta separarse de eso. En la escuela me mira a los ojos, intenta hablar de otra manera, nunca me falta el respeto. Lo hace porque puede, porque aprendió que hay otros

modos de relacionarse. Su vida ha sido, desde hace 12 años cuando nació, muy dura. A él no se le puede gritar, como algunas maestras lo hacen sufriendo las consecuencias. Con él se puede hablar desde la verdad y el respeto, mostrándole que sabemos de la injusticia que lo ronda pero que igual esperamos de él lo mismo que del resto. Intenta no relacionarse desde el conflicto y lo logra casi todas las jornadas. Se sienta a mi lado en la gran mesa cooperativa en un intento continuo de mostrarme, a través de la nueva prolijidad de su cuadernola, que él puede. Que el destino que le marcaron cuando nació está intentando virar.

Laura

Ya pasaron unos días desde que su madre se suicidó. Me da vergüenza, pero no pude escribir antes. Sé que no va a leer esto, pero en la intención radica todo. Días después, en el club, en la clase de gimnasia, me preguntó por qué lo hizo. Lloró y me dijo que ella debía haberla ayudado. Yo quise decirle que quizás estaba enferma, que quien se suicida es porque padece depresión. Pero no pude y tampoco sabía si es así. Solo la escuché, la abracé, le dije que estaba para ella y que para las preguntas que me hacía no encontraba respuestas, pero que le ponía mi cuerpo, mis abrazos y mis sentimientos. Que sabía que la vida le había cambiado para siempre. Y que eso le pasó estando conmigo, siendo yo su maestra, y por eso iba a estar ahí para ser su soporte y acompañarla. Porque yo tampoco entendía qué había pasado. Ese día la madre había venido a la escuela a la hora de la salida. Hablamos de los lentes que Laura necesitaba usar, de que le iba a regalar el armazón de mi hija. Ella me dijo que sí, me dio un beso y un abrazo como agradeciendo y se fueron contentas, hablando. Ese mismo día, a la tarde, Beatriz se suicidó. Yo no podía creerlo. Sabía cuánto esa mujer quería a sus hijos. Entonces, no tenía respuestas para Laura, solo que iba a estar herida y que las heridas iban a tardar en cicatrizar. Y que mientras el año durara yo iba a estar ahí. La iba a mirar más, iba a estar más atenta y la iba a cuidar.

La autora señala que su intencionalidad al escribir reside en el «no quedarse sola con tanto. Para pensar lo que me duele que no es solo a mí, sino a mis compañeras y a mis estudiantes. Para volver a ver lo que no quiero ver, mis contradicciones, lo que pregunto cuando no quiero preguntar. Lo que sé, que es que la escuela no alcanza y que por eso la hacemos día a día reinventándola en cada encuentro. Que muchos no llegan, aunque quieran, que el presagio del nacimiento pesa y que muchos están heridos y que como maestra solo puedo por cuatro horas cuidarlos, ofrecerles otro mundo, una heterotopía. Por eso escribo y por eso mis planificaciones también son textos libres, desafían los formatos de esta u otra

«transformación» porque escribo lo que siento y no puedo dejar de planificar y preparar el encuentro cuando pienso en los chiquilines que todos los días van a la reunión. Porque les debo respeto y porque todos formamos parte del ritual. También escribo porque me ordena, me da coherencia y me hace volver a pensar.

Freinet sintió la escuela, supo que los niños eran tan dignos como los adultos y necesitaban un lugar para escribir, para ser, escuchar y ser escuchados. Y que con otros el texto libre se vuelve reflexión, se transforma y circula» (Barreiro, 2025. Relatos pedagógicos. Notas personales).

Como maestras, que trabajamos en distintas escuelas públicas de Montevideo, hemos aprendido que la autonomía no es autosuficiencia solitaria e individual sino capacidad de construir con otros y otras, y que las emancipaciones no son un punto de llegada sino un camino que se hace a cada paso y que educar en y para la emancipación es un acto de profunda confianza en las infancias y adolescencias. Los niños, niñas y adolescentes que habitan nuestras aulas y concurren cada día al encuentro, no están siendo preparados/as para un futuro lejano e incierto, están viviendo ahora la experiencia de ser tratados como sujetos pensantes, capaces y potentes. Porque quizás, al final, de eso se trata, de interrumpir cinco días a la semana de cuatro a ocho horas la reproducción del orden social injusto, de demostrar que la igualdad no es un horizonte inalcanzable sino algo que se verifica y se practica cada día, de probar que una pedagogía del disfrute, la creación y la experiencia cooperativa no es una ilusión romántica sino una realidad concreta.

Referencias bibliográficas

Colamedici, A. (2025). *Hipnocracia: Trump, Musk y la nueva arquitectura de la realidad* (escrito en colaboración con ChatGPT y Claude). Rosamerón.

Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y pensar los territorios*. Cactus.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fattore, N. y Serra, M. S. (Coords.). (2024). Tiempos y espacios escolares [Dossier N° 8]. Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica (GETraFEPP), Observatorio del Derecho a la Educación (ODed), Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Freinet, C. (1979). *Parábolas para una pedagogía popular (Los dichos de Mateo)*. Editorial Laia.

Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa*. Madrid: Morata.

García, Varaldi & Trejos (2019). *La mano piensa: tras las huellas de la pedagogía Freinet en Uruguay*. Montevideo: Psicolibros.

Holloway, J. (2011). *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.

Kaplún, G. (2014). *Comunicación educativa y comunitaria: Construcción de nuevos vínculos y sentidos en y desde la universidad*. En G. Kaplún (Comp.), *Comunicación educativa y comunitaria*. Universidad de la República. Disponible en: <https://www.academia.edu/>

Kaplún, Mario (1998) Una pedagogía de la comunicación. Ediciones de la Torre, Madrid, pp. 201-22. (Versión aumentada y corregida de El comunicador popular, Ciespal, Quito, 1985). Reedición en Editorial Caminos, La Habana, 2002.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.

Leserre, A. (2020) *La hidra neoliberal*. Grama Ediciones.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Massey, D. (2012). *Espacio, lugar y política en la coyuntura actual*. Urban.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.

Sosa, Jesualdo. (1950) *La expresión creadora del niño*. Buenos Aires: Poseidón.

Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: Notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 1-25.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf

Stevenazzi, F. (2020). *Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa en el cotidiano escolar*. Ediciones Universitarias.

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educación: saberes alterados*. Del Estante.

Trilla Bernet, J. (2004). Los alrededores de la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 62(228), 305-324.

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4118/LosAlrededoresDeLaEscuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Varaldi, G. (2025). *Pedagogía Freinet Latinoamericana: identidad colectiva, sentido político y alteraciones a la forma escolar*. Tesis de Maestría en Ciencias Humanas, Teorías y Prácticas en Educación. FHCE-UdelaR.

Notas

[1] Jesualdo Sosa (1905-1982) fue un maestro, escritor, pedagogo y periodista uruguayo, muy importante en Uruguay y Latinoamérica.

[2] Les dits de Mathieu (o Parábolas para la Educación Popular), es un libro escrito por Célestin Freinet, publicado en 1959, que reúne pequeñas historias, reflexivas, en forma de parábolas, en las que el autor expone su concepción de educación.

[3] La Multiletra es la publicación periódica de la FIMEM, accesible en el sitio web oficial, de construcción cooperativa y a cargo de la Comisión de Comunicación de la Federación. www.fimem-freinet.org

[4] La pedagogía Freinet es conocida como la Escuela Moderna. Hay varias explicaciones en relación a esta denominación, pero queda claro que esta Escuela no tiene nada que ver con lo que se entiende por el proyecto de la Modernidad. La denominación propuesta por Freinet encuentra sus razones en un homenaje a Ferrer i Guardia, también en la constante búsqueda de herramientas tecnológicas que favorecen los aprendizajes (cine, radio, imprenta) y para diferenciarse de la Escuela Nueva, desde una perspectiva crítica y política.

[5] Entendemos aquí el concepto de territorio tal como lo plantea Vinciane Despret en *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y pensar los territorios* (2022). Para Despret, basándose en el estudio sobre los pájaros, el territorio no es simplemente un espacio delimitado por fronteras que se defiende mediante la agresión, sino más bien un proceso de territorialización que consiste en hacer familiar un espacio, en volverlo íntimo a través del recorrido, el canto y la expresión. El territorio, desde esta perspectiva, es un espacio vivido y sentido por quienes lo habitan, que se construye mediante la repetición de trayectorias, sonidos y ritmos que lo transforman en un lugar propio.

[6] Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje es la plataforma virtual de Ceibal. Ceibal (*Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea*) constituye una política pública uruguaya de inclusión e innovación educativa creada en 2007.