PEDRO FIGARI: UN HUELLA EN NUESTRA HISTORIA EDUCATIVA

Fernández, V. y Suárez, V.[1]

INTRODUCCIÓN

Para comenzar a pensar el presente trabajo, tomamos como hilo conductor los modos de concebir la educación que se mezclan en nuestro sistema educativo formal, y cómo estas diferentes concepciones dan diversas formas a la educación humanística, artística, técnica y científica.

Por motivos inherentes a nuestra formación haremos hincapié en la primer rama del pensar; y por motivo del autor en tanto que representante de esta extraña comunión, la segunda, tercera y cuarta. Nuestro interés se suscita en ver cómo la percepción de lo educativo en Pedro Figari logra efectuar un trabajo tan abundante en ámbitos de conocimientos que a hoy tenemos algo – sino demasiado – disociados. Esta disociación la planteamos desde una lógica cientificista, quizá posterior al autor, por lo tanto pensamos que este personaje – artista, filósofo, abogado, etc, etc, etc – se nos viene encima a la hora de repensar qué modelo educativo queremos, y por motivo de nuestra formación, qué filosofía haremos sobre él.

Nos parece, en conclusión, pertinente y fructífero difundir la necesidad de trabajar nuevamente la obra de Figari, ya sea desde las humanidades dentro y fuera de la torre de marfil; o ya sea desde una Escuela Técnica que proclama «tus manos y tu mente para el país productivo».

EL CONTEXTO Y SU SIGNIFICADO PARA EL GERMEN DEL PENSAMIENTO FIGARIANO. PERÍODO ANTE LA CREACIÓN DE LA ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS.

Al hablar de los orígenes de la educación técnica en nuestro país, nos situamos en el último tramo del siglo XIX; ya que si bien los productos publicados del pensamiento de Figari en la temática que aquí nos ocupa oscilan entre 1910 y 1919, su contexto precedente es el que propulsará dicho pensamiento.

En el proceso de modernización del Uruguay se veía obstaculizado por múltiples problemas sociales, económicos, tecnológicos y políticos. En el libro *De la tierra purpúrea al laboratorio social* Eduardo Morás toma la representación de Hudson que llamó «tierra purpúrea» a lo que este inglés vio en aquel momento en las orillas del Río Uruguay, haciendo referencia a la incipiente anarquía, constantes guerras civiles internas y regionales, continua inmigración e inestabilidad de la conformación del mosaico racial, el gaucho figura nefasta ante los ojos de la burguesía, primera interesada en llevar a cambo la modernización antedicha. Esta situación se convierte en caldo de

1Egresadas Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar)

cultivo para la falta de un sentimiento nacional y la ausencia de autoridad del Estado, idea que desde su condición de jurista primero y de teórico de la sociedad posteriormente, Figari critica en *El Momento Político* (1911).

Este panorama del Uruguay de fines del siglo XIX se transforma a comienzos del siglo XX en un campo de Reformas, el Estado adquiere equilibrio político a través de programas asistenciales y la creación de servicios; siendo lo que, interpretamos, Morás quiso decir con el título de su libro, esto es, que Uruguay pase de ser una tierra purpúrea a ser un laboratorio social; laboratorio en el cual la burguesía europea intentará imponer su perspectiva modernizadora. El sector industrial a fines del siglo XIX se encontraba tan inexperto como el ámbito de discusión acerca de propuestas educativas; por lo cual Morás entiende que las teoría que defiende la necesidad de una reforma educativa para la creación de la mano de obra, en el Uruguay de esa época, era una hipótesis inocua. Por lo tanto, de la mano de la industrialización de los centros cada vez más urbanos, surgen los debates de la Reforma Educativa a comienzos de 1870.

Lejos de la hipótesis de la inofensividad de la reforma educativa a la par de la inclusión de mano de obra masiva; la otra hipótesis consiste en que el nuevo orden burgués – temeroso de que la aparición de un caos social vaya contra sus intereses económicos –, propulsa la etapa de urbanización y de modernización a través de incorporar nuevos medios de comunicación, transporte, productos y servicios al mercado nacional. Esta urbanización debe ser acompañada por un sistema Higienista, de modo tal que la planificación cumpla con los intereses del inversor europeo; influyendo directamente en la relativamente nueva formación docente propulsada por las refomas de Primaria, sólo tres décadas atrás.

Si lo vemos desde un punto de vista Figariano, la reforma tuvo efectos tanto positivos como no tan positivos en la población. Por una parte, afirmó el sentimiento nacionalista, contribuyó a la alfabetización y con ello a la ampliación de la democracia en términos de acceso a las fuentes de decisión, formación e información. Sin embrago, por la otra fomentó la homogenización de hábitos y la unlilateralidad de los conocimientos impartidos ya que, como decíamos anteriormente, la escuela es también un dispositivo de control social que responde a los intereses de la clase que la opera. De este modo, la cultura occidental construye y define lo humano de acuerdo a principios de lo que debe ser un hombre, y lo que no se ajuste a ese ideal será descartado; lo cual el capitalismo toma como modelo en lo económico y lo educativo: el Estado se vale de esta norma y de aparatos tecnológicos con el fin de reproducir la fuerza de trabajo que el sistema capitalista necesita. Esto es lo que Figari vislumbra acerca de las reformas de su época; y es ante lo que se planta firmemente en lo teórico y lo práctico: implementa una institución social que escape a esta lógica; la cual llamará luego la escuela de Artes y Oficios.

RELACIÓN ENTRE EL CONTEXTO DESCRITO Y LA PEDAGOGÍA QUE FORJA

Figari recibe de su contexto, interpretamos, las condiciones necesarias para el desarrollo de su pensamiento no sólo en el ámbito teórico sino también en el práctico; es decir, con la estructura formal en escena para la creación de la Escuela de Artes y Oficios; y en relación a los efectos de la reforma que interpretábamos anteriormente, correspondemos este período con una pedagogía que se denomina en la actualidad comúnmente como tradicional, tecnicista o psicométrica. De acuerdo con esta corriente, de influencia positivista, los contenidos están establecidos y conectados entre sí en la currícula y su lógica interna, por lo cual el objetivo es que sean aprendidos independientemente de las condiciones de producción de ese conocimiento; e independientemente también de las condiciones contextuales sociales, políticas, etc., en las que se desarrolla el aprendizaje: la escuela es un ámbito impermeable a la sociedad:

> El aprendizaje se hacía por «ejercicios», que comenzaban por dar una falsa y pobrísima idea de la materia prima. Esos ejercicios, todos fragmentarios, abstractos, ejecutados con madera, con metales u otro material, constituían en vez de un enseñamiento provechoso, como lo es el enseñar a sacar el mejor partido práctico de todo elemento natural, un modo sistemático de inutilizar la materia prima. Una vez hechos los ejercicios, a veces muy penosamente, como que no tenían empleo alguno, se arrojaban o quemaban, cuando no alcanzasen el honor del tablero o de la propia exposición. El alumno no podía ver, así, una aplicación juiciosa e integral de los materiales de su oficio. Dichos ejercicios se enunciaban por su número ordinal, no por su nombre siquiera, y la finalidad de los mismos, en algunos talleres por lo menos, no se mencionaba jamás. Las iniciativas del alumno quedaban así por completo ahogadas. Sus facultades superiores, por inútiles, quedaban entumecidas a poco andar, y su propio aspecto tomaba el aire macilento de un reflejo de las paredes grises, enmohecidas, del taller. Los alumnos no pensaban (…)[2]

En 1912, con la publicación de *Arte, Estética, Ideal*, Figari introduce una de sus primeras nociones antropológicas, siendo el tema central del libro, además claramente la Estética, una reflexión sobre el hombre y la cultura.

> El arte humano, como manifestación del ingenio del hombre, es idéntico esencialmente, cualquiera que sea la pista en que se ejercite, puesto que deriva de un mismo instrumento -el ingenio- y tiende igualmente a servir nuestras necesidades y aspiraciones de mejoramiento, en el esfuerzo de adaptación al ambiente, a la realidad en que vivimos, y que es la vida misma. (Figari, 1965, pp.217)

2Artículo del Dr. Figari «Lo que era y o que es la Escuela de Artes y Oficios»; 1917. Fue escrito un mes antes de renunciar a la dirección de la Escuela; y tiene por objetivo exponer y guiar a las posteriores generaciones de las reformas que venía haciendo y el provenir de la escuela. [en línea] http://www.bralich.com/figari-escuela.htm

Es una obra antropológica porque considera a los seres humanos como una «individualidad orgánica», es el impulso del hombre por luchar contra la naturaleza para modificar su entrono y mejorar su existencia, esta puja que hay entre el hombre con la naturaleza no tiene una finalidad determinada, sino que consiste en la facultad humana de crear y recrear con el objetivo o producto de adaptarse al ambiente y aspirar a una mejor existencia.

El concepto de arte en Figari es una noción amplia, y lo decimos ya que se suele identificar a las artes con el concepto de estética de las bellas artes, pero para el autor la noción de arte va más allá de lo estético porque lo artístico es considerado simplemente toda actividad humana que habilite a la acción. Ardao dice que la noción de estética y arte se las puede considerar como dos entidades autónomas, el concepto de estética igual que el de arte son dos nociones extensas, lo estético en este caso no se reduce solamente al goce estético sino que también produce placer realizar diferentes actividades y no simplemente el acto contemplativo: «El arte para Figari es todo arbitrio o recurso de inteligencia aplicado a mejor relacionar con el organismo con el mundo exterior, a fin de satisfacer tanto sus necesidades como sus aspiraciones.» (Ardao, 1971, pp.344)

Aclarado el concepto de arte, su conexión intrínseca – ese ser uno y lo mismo con el de Industria en un principio – radica en que para Figari el arte es todo «*medio universal de acción*», él no hay tal distinción entre las artes útiles y las bellas artes porque comprende que toda actividad artística es útil incluso las bellas artes porque tienen como finalidad satisfacer necesidades orgánicas. Todo arte es útil porque son instrumentales es decir son medios de acción que nos permite satisfacer necesidades y aspiraciones. Las actividades útiles son para Figari simplemente orgánicas, aquellas actividades útiles que no se aplique el ingenio y no satisfaga necesidades no es considerada como una actividad útil.

A la vez, esta dualidad Arte-Industria lleva consigo al concepto de Ciencia. De acuerdo con el autor, la actividad científica es otro «medio universal de acción» según Figari, comprende que arte es toda actividad útil por lo tanto no sé puede hacer una distinción entra ciencia y arte como cosas distintas porque la noción de ciencia se encuentra incluida en el concepto de arte. La actividad científica tiene con distinción producir conocimiento, es una actividad sofisticada, tiene una finalidad como el caso de las bellas arte por ejemplo de satisfacer placer estético y en el caso de la ciencia tiene como objetivo producir conocimiento para servir a la humanidad.

> La investigación científica es un recurso artístico y la verdad científica es arte evolucionado. En el habitual dualismo, y hasta antagonismo, de arte y ciencia lejos de tratarse, pues, de entidades independientes, no ya rivales, se trata de un mismo recurso esencial. El concepto de ciencia queda así subsumido al concepto de arte (Ídem, pp.345).

Otro par de conceptos centrales de la pedagogía figariana son *criterio* y *vocación*, los cuales vienen aparejados con los tres explicitados en el apartado anterior. Su máxima radica en que la finalidad de la educación consiste en estimular el criterio y la inventiva en los alumnos; lo cual hoy identificamos como finalidad de la enseñanza humanística; dentro de la actividad científica-artística-industrial. Con esto, revoca en cierto punto la noción del «saber por el saber» sino que ese saber está siempre implicado a una utilidad; pero no a un utilitarismo, diferencia no menor.

Figari denuncia de la vieja Escuela de Artes y Oficios el formar simples operarios, imitadores de modelos extranjeros en vez de formar profesionales con inventiva y conciencia de lo que hacen y por qué lo hacen. Otras de sus críticas del viejo sistema de la escuela era la del régimen de internados que alojaban a chicos de mala conducta que se les obligaba a estos jóvenes a estudiar una profesión contra su voluntad y sin deseos de hacerlo, imponiendo así una «falsa orientación» y de esta manera excluye a jóvenes que realmente desean aprender una profesión.

El criterio de que nos habla el Dr. Figari tiene que ver con despertar las capacidades latentes que se encuentran en cada individuo, es decir que a través de la experimentación, observación y la puesta en práctica de habilidades aprendidas puede desplegar un criterio, estimulando de esta manera su capacidad de inventiva. Lo mismo sucede con la vocación que surge en el joven de manera espontánea a través de la experimentación y la observación; revelándose de esta manera la vocación.

La formación profesional de los sujetos no debe ser nunca para Figari un medio para la industrialización sino un fin en sí mismo. Él está interesado en promover nuestras riquezas materiales, nuestra fauna y flora autóctona, pero señala que la verdadera riqueza de un país se encuentra en el desarrollo cultural de su gente. El desarrollo industrial no se da sólo con poseer la capacidad de producir, sino que lo que destaca la formación del capital humano, la formación de obreros-artistas con capacidad de inventiva y criterio regional, con la facultad de aprovechar las riquezas naturales.

> La escuela debe tratar de desarrollar las facultades del alumno, enseñándolo a razonar, a comparar, a juzgar por sí mismo, a ordenar, a relacionar, a armonizar, a adecuar, a adaptar dentro de su temperamento, dentro de su personalidad (Figari, 1965, pp.26).

Ese aprovechamiento de las riquezas tanto naturales como humanas es, de acuerdo con Figari, el paso principal hacia la progresiva autonomía de América Latina. Latinoamérica ha sido históricamente dependiente económica y tecnológicamente de las metrópolis, por lo cual dice que los latinoamericanos debemos tomar conciencia de este problema que se ha instalado durante siglos; y que creemos, trasciende la época de Figari hasta nuestros días. No habremos de olvidar que, a este propósito, *Ariel* de Rodó es del 1900.

La verdadera riqueza de un país radica en la preparación profesional de nuestros habitantes y «… aprovecharse la virginidad de América como un tesoro...» hacer buen uso productivo de nuestras riquezas naturales.

> Fuera de que la autonomía es el único atributo digno del civilizado, se comprende que no se trata de hacer tabla rasa de los preciosos tesoros acumulados por el Viejo Mundo, ni por nadie que haya hecho algo valedero en toda la caparazón terrestre, sino, al contrario, de utilizarlos con criterio propio y no por imitación o psitacismo, simplemente: eso es regionalizar, según lo entiendo, y eso lo aconseja la más sanchesca cordura (Ídem, pp.195).

La industria como el arte son manifestaciones de la superioridad de una cultura, del ingenio de un pueblo, poseer una mentalidad autónoma consiste en tomar conciencia de nuestras riquezas y hacer buen uso de ellas. Para obtener una industria de excelente rendimiento se debe cultivar la capacidad de inventiva en nuestros ciudadanos y la imitación de formulas extranjeras si se las requiere para alcanzar un alto rendimiento productivo y incluyo también la invención de nuevos productos al mercado para aprovechas nuestros recursos humanos y materiales.

RELACIONES ENTRE LAS IDEAS COMENTADAS Y LA PEDAGOGÍA QUE FORJAN EN LA ACTUALIDAD

A continuación, relacionaremos varias de las ideas comentadas con algunos paradigmas (o conceptos, en una visión más restringida) pedagógicos contemporáneos, con la finalidad de trazar un vínculo claro y directo entre las ideas de Figari (y de Dewey, de acuerdo a lo antedicho) y su legado en la pedagogía actual. Ya dedicamos un apartado para el tradicionalismo y su visión de la educación; siendo este apartado necesario para hacer un corte de época. Con esto, adelantamos el desacuerdo de nuestro autor con este paradigma.

Esos vínculos no los trazaremos desde la anacronía de su pretensión de aplicabilidad directa a la educación actual; sino para que funcione como disparador de reflexión en el sentido que varios de los problemas que existían en el Uruguay del 900 y las discusiones que se dieron a raíz de ellos, conservan su vigencia de carácter argumental; y varios de sus lemas, a pesar de la exhaustiva investigación que se ha volcado sobre ellos, siguen intactos en espíritu.

Para exponer, elegimos hacerlo desde las tres aristas que implican la el vínculo educacional: alumno, conocimiento, docente. El orden de estos tres factores en el trabajo es alfabético; ya que la discusión de qué va primero o después constituye todo otro trabajo independiente a los objetivos de éste.

El oficio de alumno

La Enseñanza Industrial para Pedro Figari era equivalente a educación integral; esto es, artística-humanística-científica-industrial, conceptos que vinculamos en el apartado anterior. En cambio el proyecto moderno deja de lado de formación de hombres integrales, suprimiendo las primeras tres ramas del saber humano para supeditar todo a la última, en una interpretación restrictiva de su objetivo pedagógico: tiene como finalidad formar cuerpos «dóciles» obedientes y disciplinados para la producción industrial. A pesar de esto, Figari mantiene su postura de una educación que contemple la individualidad de cada sujeto cultivando su vocación y criterio.

> El fin racional de la instrucción no puede ser el de formar simples operarios, más o menos hábiles, oficiales mecánicos, artesanos en la estrecha acepción que se da esta palabra y ni aun contramaestres y jefes de taller, con algunos conocimientos generales que sea, puesto que se satisface la demanda de éstos en los establecimientos industriales, y los demás tendrían que emigrar en busca de trabajo, cuando no se consideran engañados como ocurre a menudo, los que han recibido un diploma que habilitan a servicios especiales y, decepcionados pierden sus bríos en estériles lamentaciones (Ídem, pp.24).

Cuando hablamos de educación integral, hablamos de estas cosas y sin embargo las asociamos con el pedagogo norteamericano John Dewey (1859-1952). En *La experiencia y la naturaleza* (1925) se encuentran similitudes extraordinarias con la obra *Arte, Estética, Ideal* de nuestro pensador, publicado por primer vez en 1912. Más allá de las distancias geográficas y lingüísticas de ambos autores no se lo puede acusar a Dewey de que haya leído la obra de Figari y mucho menos de plagio, sin duda alguna si la obra de Figari hubiera sido publicada en ingles hubiera tenido un reconocimiento a nivel mundial como lo tuvo Dewey, marca Ardao.

Una de las concepciones coincidentes entre ambos autores sobre la educación es su punto de vista antropológico sobre el ser humano considerado como un organismo vivo, según la estos organismos deben adaptarse al medio.

> Si vivir es adaptarse, si adaptarse *es* evolucionar, educar es enseñar a vivir, en la acepción más amplia del vocablo, puesto que, al encaminar de un modo más consciente y directo las energías a su fin natural, se logra el resultado máximo que es dado esperar: el mejoramiento del hombre, el de la sociedad y el de la especie (Idem, pp.170).

«*Nada educa y moraliza tanto como el trabajo*» (Idem, pp.173). Figari entiende igual que Dewey que el trabajo es un ámbito de socialización, es un espacio de construcción de moralidad. El interés de los alumnos en la práctica que ellos hacen con más dedicación y colaboran para un cometido común, forjando así los sentidos de compañerismo y comunidad, ente otros.

Tanto Dewey como Figari reprochan a las instituciones educativas por ser cabalmente frías y formalistas; y no tomar bajo ningún punto de vista el interés de sus educados. Algunos de los

mecanismos que desestimula los interese del estudiantado son: carreras largas, programas interminables y gran número de materias teóricas ante las prácticas; teniendo esto efectos graves en la educación como el abandono de las instituciones educativas de jóvenes con gran potencial. Ambos autores plantean una educación que se centre en el alumno, que la institución y los docentes estimulen el aprendizaje y más que nada estimulen el interés por el trabajo y la educación.

Esta posición de educación industrial y experimental muchas veces puede confundirse en algunos aspectos con una pedagogía *espontaneísta* o *activista*. Ésta intenta derrumbar varias nociones que se perciben como negativas de la pedagogía tradicional que mencionamos algunos apartados atrás; sobre todo las relacionadas con la posición del alumno; motivo por el cual la incluimos en esta sección; si bien refiere también al rol docente y el del conocimiento (ya que están específicamente compenetrados). Según este punto de vista, los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje se enmarcan en relaciones de poder que otorgan al profesor la decisión de los conocimientos a trasponer. Esto hace que los alumnos no hagan suyo el proceso, desentendiéndose y reaccionando ya sea de forma formalmente correcta, para evitar problemas y alcanzar el «éxito»; o bien interfiriendo negativamente en la dinámica de la clase. Para redimir este efecto, el enfoque espontaneísta pone al alumno como centro y artífice del currículum, para que pueda (y *deba*, cuestión que hace discutible esta postura de acuerdo a nuestro punto de vista) expresarse, participar y aprender en un ámbito natural; y donde sus intereses actúen como elemento organizador. Por lo tanto y en coherencia con esto, el docente será flexible por definición en sus recursos, planificación (si existiese), actividades, evaluación (también si existiese), etc.; en pro de facilitar la fluidez de la comunicación. (Tedesco, 1986, pp.272)

Este modelo si bien comparte la idea de Figari de que un aprendizaje significativo proviene necesariamente de un interés del alumno; o es a posteriori suscitado por éste, y que a la vez las actividades que se lleven a cabo serán en función de la internalización de los conceptos allegados a esos intereses; Figari otorga al alumno un rol tan importante como al docente y a los conocimientos. Con esto, decimos que si se pasa de un enfoque tradicional a uno espontaneísta, se pasa de la tiranía del docente a la tiranía del alumno. Y como toda en tiranía, los extremos son peligrosos en el sentido que los intereses de los alumnos, en caso que existan y que los exprese (discusión que mencionábamos anteriormente), son con frecuencia volubles y circunstanciales; y entendemos que existen inferencias a las cuales debe llegarse con un trabajo que aplique a cierta regularidad. Es decir, que el profesor intervenga en el salón sin noción de los emergentes a manejar, o sin una currícula fundamentada que lo apoye a encauzar esos emergentes de modo adecuado y provechoso para el desarrollo de las potencialidades del alumno; lo convierte básicamente en un par.

Sabemos que es muy delgado el límite entre compaginar una participación espontánea con una dirección no autoritaria del proceso de aprendizaje. Por eso enfatizamos en la riqueza del pensamiento pedagógico de Figari.

La posición del conocimiento

En este aparatado, además de mostrar el rol que ocupa el conocimiento en alguna de las posturas pedagógicas comparables por incompatibilidad o similitud con la figariana; incluiremos algunas consideraciones del autor sobre el rol del currículum y las políticas de reforma del mismo.

Una de las críticas que hizo Dewey al sistema educativo de su época es la distinción entre conocimiento práctico y el conocimiento teórico, crítica que también realiza Figari al «saber por el saber», como decíamos con anterioridad. Esta dualidad como ya sabemos procede de la antigua Grecia, la cultura griega despreciaba todo trabajo manual porque estaba relacionado al labor de los esclavos. Platón hace una distinción entre el trabajo manual y el trabajo (poiesis) y el trabajo teórico-práctico (praxis) (Meireu, 1998, pp.62)

> Al hablar de trabajo manual, no entiendo referirme a un trabajo mecánico de las manos, sino a un trabajo guiado por el ingenio, en forma discreta y variada, constantemente variada, que pueda determinar poco a poco un criterio productor artístico, vale decir, estético y práctico, cada vez más consciente, y, por lo propio, más hábil y más apto para evolucionar. (Figari, 1965, pp.89)

Relacionada con esta pretensión de convergencia entre el conocimiento práctico y el teórico (con la que, insistimos, Figari discute con su noción de Educación Industrial); Dewey consideraba el programa escolar como un instrumento que ayuda al sujeto a solucionar posibles problemas en las actividades que emergen del propio dinamismo de la práctica y que, en discusión razonable con el enfoque espontaneísta; es una herramienta mayormente teórica que sirve para adaptarse e interactuar con el medio ambiente y el medio social. Tampoco se entienda con esto un currículum pensado como Hume pensaba la razón en relación a la experiencia; que fue lo comprendido esencialmente en un enfoque *tecnicista*.

De acuerdo con esta tendencia pedagógica, el currículum es el eje central de la relación didáctica; y éste debe estar pensado en objetivos operativos escalonados que lleven a un objetivo final (Saviani, pp.6). Por lo tanto, la planificación por parte del docente debe ser el pro de estos objetivos, y no de los intereses que se vayan manifestando por parte de los alumnos (aunque sí se preocupa por la asimilación correcta de las actividades y los conceptos que en ellas se remiten). Si se guiara por los intereses de los alumnos no habría, de acuerdo con esta postura, forma objetiva de calificar y por lo

tanto, se perdería el objeto de la evaluación como acreditación entablada luego del análisis, también objetivo, de la prueba diagnóstica[3].

Si bien es difícil encontrar en un solo docente o en un solo caso el tecnicismo; es decir, que no es una teoría-práctica «pura»; quienes la apoyan explícita o implícitamente consideran significa un progreso desde el enfoque tradicional, en el sentido que, a partir de los datos obtenidos en una prueba diagnóstica1 del grupo en particular, se establecen objetivos para ese grupo de personas que luego será evaluada en relación al cumplimiento del sistema de actividades pensados para éstos. Este pensamiento de las actividades (relación entre conceptos, progresión en su grado de complejidad…), la evaluación, etc., da cuenta del cuidado de la intencionalidad de la educación, es decir, que hacer énfasis en concientizar los objetivos que se tienen ante un curso, racionalizarlos y expresarlos en un texto, dice mucho de pretender una práctica profesional que critica, analiza y autocritica.

En Dewey, como es natural, el concepto de las actividades prácticas y su función se relaciona con su concepto sobre el modo como procede la actividad mental. El aspecto científico, el técnico y el artístico están íntimamente fundidos en las primeras actividades del niño en que se permite a éste desarrollar sus potencialidades en un sentido activo y social (Dewey, 1916, pp.433). Las actividades experimentales tanto para Figari como para Dewey consisten en poner a prueba el conocimiento y observar los fenómenos. Ambos entienden el conocimiento teórico y práctico como instrumentales que sirven para comprender y operar en el mundo de manera eficiente. Esta característica eficientista es un poco la que tiñe el enfoque tecnicista. Sin embrago, lo figariano refleja el interés auténtico es por naturaleza algo activo y dinámico, es decir, necesariamente proveniente del individuo y no necesariamente evaluable desde un objetivo operacional. «*Todo lo que facilita el movimiento de nuestro espíritu, todo lo que le hace avanzar, encierra necesariamente un interés intrínseco*»[4] (Abbagnano, 1964, pp.461). Por lo tanto, de los dos aspectos de la educación «el psicológico es fundamental», mientras que insistir en la definición social de la educación como 'adaptación' a la civilización, la convierte en un proceso forzado y externo tendiente a subordinar la libertad del individuo a una situación social y política dada de antemano. La personalidad individual es, pues, el único agente de progreso efectivo; para desarrollarla por completo, y no para coartarla, la educación debe asumir una fisonomía y un carácter sociales. (Idem, pp.422)

3 Educación Secundaria exige obligatoriedad en la aplicación de la prueba diagnóstica y su relación con la planificación anual presentada; destinando una página completa de la libreta del curso a registrar el contenido de la prueba y el análisis de sus resultados. Entendemos que aquí se da importancia al enfoque tecnicista.

4 Según este método, la educación no se basa sólo en la instrucción, sino también en el gobierno y la disciplina. La diferencia entre gobierno y disciplina consiste en que el gobierno es una acción extrínseca que puede implicar entre otras cosas premios y castigos y cuya finalidad se refiere al presente inmediato (es decir, lo que se trata es de asegurar las condiciones que permitan el desenvolvimiento de la instrucción); al contrario, la disciplina es el ejercicio autónomo de la fuerza de carácter y, por consiguiente, está orientada hacia el futuro, es decir, realiza una conquista estable de la personalidad.

La escuela —insiste Dewey— debe representar la vida actual, una vida que sea tan real y vital como la que el individuo vive en su casa- en el vecindario o en el campo de juego... Entendida como una vida social simplificada, la vida de la escuela debe desenvolverse gradualmente a partir de la vida doméstica. A su vez, «*la disciplina escolar debe emanar de la vida de la escuela, entendida como un todo, y no directamente del profesor*». (Idem, pp.443)

La vida activa y social del alumno debe ser asimismo el centro alrededor del cual se organizan progresivamente las diversas «materias», en primer lugar, las que lo familiarizan con su ambiente, en el tiempo y en el espacio (historia, geografía, nociones científicas), después, las que le proporcionan los instrumentos propios para ahondar en las primeras (leer, escribir, contar). Pero las actividades manuales, expresivas o constructivas, seguirán siendo el «centro de correlación» de todos los estudios y abarcarán de la cocina y la costura al modelado, al hilado, al tejido, a la carpintería, etcétera.

Tanto en Figari como en Dewey se realiza un análisis del arte y la estética con proyecciones en el campo científico. Estas tesis contienen innovaciones radicales en las ideas filosóficas de la época. Uno de los conceptos comunes entre ambas obras es el de la falsa oposición entre arte útil y el arte bello, ambos autores consideran el arte con un carácter instrumental porque para ellos todo arte tiene una finalidad o comprendida como algo teleológico sino como un producto que tiene como propósito satisfacer necesidades orgánicas. Ambos suprimen la idea de que el arte está asociado exclusivamente al concepto de belleza, las bellas artes no son las únicas artes encargadas de generar goce estético, sino que las artes útiles de la misma manera pueden producir el gusto estético. Así es que también para los dos autores que la ciencia es un tipo de arte, comprendiendo el arte como todo conocimiento instrumental, que aplicado, tiene como fin originar un producto.

Este conocimiento de la estética los lleva a tomar una postura que, analizamos, es intermedia a las visiones tradicionales, tecnicistas, espontaneístas del conocimiento pedagógico. El goce estético en la actividad, de cualquier naturaleza que ésta sea, lleva a que se logre evitar el fracaso escolar que está muchas veces relacionado con el hecho de la dificultad que tienen los alumnos para aplicar los conocimientos supuestamente aprendidos a algo que les resulte útil (en un sentido no utilitarista) y bello. Entre tanto, los alumnos no lograrán apreciar las relaciones empíricas que el conocimiento establece con la realidad, quedándose con ideas abstractas que tienen sentido en sí mismas o en condiciones de producción ideales (no existentes en la realidad); y por lo tanto, lejanas a la vida del individuo. Hace ya bastante que en el campo de la filosofía se combate el relacionamiento entre racionalismo y empirismo; y cómo ambas doctrinas en estado «puro» tienden a dejar varias lagunas argumentales; dejando de legado para la pedagogía algo así como un empirismo metodológico.

El Rol Docente

Figari como Dewey compartían la idea de una educación integral, es decir pensaban que la escuela debía ser como la vida misma. Dewey critica la educación tradicional, que estaba influenciada por el método de Herbart[5]; centrado en que el maestro poesía el saber y por ende también la autoridad, y era el encargado de imponer disciplina. El programa pedagógico de Dewey estaba centrado en el trabajo, este programa estimulaba en el alumno la división de trabajo, el sentimiento de cooperación mutua y el sentimiento del trabajo positivo para la comunidad. Así que el orden y la disciplina se desarrollaban no a partir de un dictado del maestro, sino del respeto del propio alumno por el trabajo que realiza y la conciencia de los derechos, los límites de los otros individuos.

Figari también fue muy crítico con respecto a la educación primaria y a la Escuela de Artes y Oficios. En el Memorándum de 1915 dice: «En las escuelas primarias del Estado se dará instrucción práctica con fines industriales, anotando y estimulando las vocaciones de los alumnos.» (Figari, 1965, pp.119) Él sostiene que la instrucción de las artes y la actividad industrial se deben introducir desde edades escolares con el objetivo de estimular la creatividad y la vocación en los niños. En su ensayo Educación Integral de la misma manera afirma esta concepción de la enseñanza de las escuelas públicas de las artes y las practicas de producción. Para él, «…educar es favorecer el esfuerzo orgánico de adaptación y para ello hay que formar el criterio, cultura, el ingenio…». Dice que se dice que se deben formar obreros-artistas que sepan saber para qué y el cómo de lo que hacen eso es lo que consiste según él entiende como la verdadera riqueza de un país productito y una riqueza cultural «…no aquella engañosa apariencia en la cual surge un intimo porcentaje de grandes intelectuales de un medio de una llanura perpetua ignorancia y de atraso» (Ídem, pp.26). «…Enseñar mal es quizá peor que no enseñar, porque las nociones falsamente dictaminadas conducen al fracaso, que desalienta, y esto podría ser de efectos funestos en nuestro medio actual» (Ídem, pp.120).

Hace también un análisis de los fines y de los objetivos de las instituciones educativas en general, las antiguas instalaciones y la organización académica de la Escuela de Artes y Oficios. Ésta era anticuada, formalista y demasiado burocrática; dando a entender con esto que la institución no reconocía al alumnado como un componente importante; siendo además que a principal preocupación de sus autoridades eran las instalaciones.

> Más racional y más digno del Estado sería formar artesanos en la verdadera acepción de la palabra, dada su etimología, es decir obreros-artistas, en todas las gradaciones posibles, si acaso hay un punto de separación entre el artista escultor estuario, por ejemplo, y un artista decorador, vale decir obreros competentes, con criterio propio, capaces de razonar, capaces de

5 En contra la disciplina y el esfuerzo de Herbart y los hegelianos

> intervenir eficazmente en la producción industrial, de mejorarla de formas nuevas y más convenientes o adecuadas, así como de promover nuevas empresas industriales, de mayor o menor entidad. En pocas palabras: el fin de la Escuela debe ser de formar el criterio de los que se amparan a sus enseñanzas, dando luz a su espíritu más bien que una manualidad, por hábil que sea. (Ídem, pp.24-25)

Para comenzar la renovación de la institución debía comenzarse, de acuerdo con Figari, en el plantel docente. «…el docente debe ser el consejero, el guía más no verdugo mental…» (Espinosa, pp.11) nos dice en Dr. Figari; en relación a que la importancia de los estudiantes en la institución comienza con la relación de reconocimiento recíproco con los docentes; pero siendo éstos los que habiliten ese espacio. El docente debe estimular y no castrar al estudiante, dar las herramientas necesarias para que aprenda a aprender y a seguir formándose como ser humano y como profesional.

> El profesor propone una la solución de una dificultad cualquiera, o que se proyecte una construcción más o menos simple, por ejemplo un candelero, una percha, una silla, etc; los discípulos moldean, dibujan o exponen una solución, y entonces el profesor examina y juzga en forma critica las soluciones presentadas […] encareciendo el carácter y originalidad de la obra, así como su adaptación […] y expresado el profesor lo más claramente posible los fundamentos del juicio emitido (Peluffo, 2007, pp.43).

En primer lugar, es necesario que el individuo pueda adquirir sin apresuramiento y en la máxima libertad sus experiencias, de modo que en un momento determinado surjan de éstas situaciones problemáticas que perciba como tales, es decir, no como algo irresoluble, aburrido y complicador; sino como algo nuevo (y, por lo tanto, incierto o problemático), emparentado con hábitos que el individuo identifique como para provocar una respuesta eficaz». La «asignación de problemas» es un sustituto harto fácil y con frecuencia dañoso de la labor requerida para propiciar la génesis de problemas reales, pero el maestro cae en él por el hecho de que el instrumental y la disposición material del aula escolar común y corriente son hostiles a la verificación de las situaciones reales de la experiencia. Por desgracia, el único tipo (o casi) de problema que se le plantea al alumno en la escuela tradicional es el de «satisfacer las exigencias particulares del maestro... descubrir qué quiere el maestro, qué podrá satisfacerlo al repetir la lección, o en el examen, o en la conducta» (Dewey, 1916, pp.444)

Dada una situación problemática genuina, el docente debe ceder el espacio para que el alumno tenga la oportunidad de delimitarla y precisarla intelectualmente por sí solo y sin que se pretenda, dice Dewey (criticando a Montessori), «conducir inmediatamente a los alumnos al material que expresa las distinciones intelectuales realizadas por los adultos» (Ídem, pp.136).

Estas ideas son, entendemos, germen de una visión *constructivista* de la función docente y de la evaluación. Evaluar es establecer un mecanismo que dé cuenta de los procesos realizados por los estudiantes a lo largo de un período característico; y cómo los intercambios producidos en dicho período repercuten en la formación integral de la persona. Por lo tanto, evaluar no sería limitarse a regular una función institucional acreditativa, sino que cumple también una función social y pedagógica.

Planteando los procesos de enseñanza y aprendizaje como una medición no en sí misma, sino para mejorar los aprendizajes (la incorporación por parte de los estudiantes y la penetración en el curso) y los procesos de enseñanza (autocrítica y renovación por parte docente, como el guía que es); reorientándolos para generar aprendizajes significativos. (Marchesi, 1998, pp.123)

Estos aprendizajes significativos serán relevados a través de instancias evaluativas continuas y pautadas; por lo tanto, debe abogarse por la coherencia entre los objetivos de la planificación que el docente fundamente como pertinentes; y sus resultados, tanto a nivel individual (heteroevaluación, reflejando el interés, la conducta, el esfuerzo, la asistencia) como grupal (la coevaluación, la participación, el compañerismo). Los indicados entre paréntesis son elementos codependientes, sin los cuales no se puede construir ningún proceso de enseñanza/aprendizaje. Entendemos esta idea como plenamente coincidente con los intereses de Figari en sus objetivos para la Educación Industrial.

Diferencias entre la propuesta figariana y el proyecto moderno Como semilla de la Teoría Crítica en pedagogía

Las sociedades modernas tienen como preocupación fundamental la formación de ciudadanía, y todo proyecto educativo no surge de forma ingenua sino que se encuentra conforme a los intereses de una clase social que buscan privilegios económicos y políticos. El modelo educativo moderno establece fines precisos como la formación de ciudadanos, y una de las preocupaciones fundamentales era preparar a la clase obrera para el trabajo industrial y fabril, por ende combatía con toda figura considerada una amenaza y no civilizada como el caso de nuestro país de la imagen del gaucho y del negro en cambio, para Figari la representación del gaucho y el negro cosa que observamos de manera cristalizada en su faceta como pintor tenía que ver con nuestra identidad y nuestra tradición, implicaba un diálogo con nuestro pasado desde nuestro presente, que comprende proyectar a un nuevo horizonte, una utopía, un proyecto cultural para un futuro, el dialogo con nuestro pasado involucra una reconstrucción permanente que tiene como finalidad la autonomía que en definitiva consiste en una civilización auténtica[6].

6 Mario Sambarino, en *Identidad, Tradición, Autenticidad: tres problemas de América Latina* realiza un exhaustivo análisis que deja un gran aporte en la teorización sobre cómo construir la autonomía colectiva. En su condición de escéptico, niega a Latinoamérica dicha posibilidad; que Figari comenzó planteando setenta años más atrás.

En este contexto el Dr. Pedro Figari en su faceta de legislador propone proyectos educativos alternativos, revolucionarios, demasiado vanguardistas para la época según entendemos, tiene que ver con un proyecto de país productivo que difiere del proyecto modernizador de los gobiernos batllistas. Como sabemos Figari propone no sólo la formación de ciudadanía que era una de las preocupaciones de Batlle y Ordoñez sino que además de obreros con «conciencia productora», la formación de una clase media constituida a diferencia del proyecto modernizador europeo de la formación de una clase obrera obediente y disciplinada.

Este afán de marcar la función sociológica de la educación, entendemos tiene estrecha relación con la inclusión de la Escuela de Frankfurt[7], sobre todo con la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, a la escena pedagógica; esto es, trascendiendo el ámbito filosófico. A esto se le denomina generalmente pedagogía *crítica*.

El análisis de este grupo de pensadores, a pesar de su origen marxista, trasciende la mera crítica a la sociedad industrial y posindustrial; dedicándose a formar un discurso crítico que funcione como cuestionador del valor de la tecnología en función del «progreso», analizando el valor de la razón instrumental como medio para alcanzar intereses particulares y su técnica al servicio de las clases dominantes. Para éstos, al igual que para Figari, el papel del docente no debería reducirse al de un técnico ocupado en verificar respuestas eficaces a través de la evaluación, que reduce la ciencia-industria-arte-humanidad a un conjunto de hechos objetivables que pueden vislumbrarse a través de cuestiones técnicas o instrumentales. Por el contrario, la creación de una práctica docente emancipatoria a través de un proceso dialéctico, bajo el entendido que las instituciones sociales no se encuentran «por encima» de los individuos; y que ellas tampoco existen «a pesar» de éstos; sino que existe, fundamentalmente a través de la educación, la posibilidad de acciones de cambio.

La reestructuración de la Escuela de Artes y Oficios significó una verdadera revolución porque rompe con el modelo disciplinador procedente del gobierno de Latorre. El principal objetivo de la educación para Figari era el de «…formar el criterio y el ingenio antes que la mera habilidad profesional, la capacidad de imciat1va y de creación, antes que la de repetición e imitación». (Ardao, 1971, pp.379). En otras palabras, la formación de una pequeña burguesía, trabajadores con un «criterio productor integral», autónomos, conscientes de lo que hacen y por qué lo hacen. En cambio, Batlle y Ordoñez veía el progreso por medio de la instalación de la industria pesada y en la profesionalización, mecanización del trabajo del obrero, convirtiéndolo en un mero operario; totalmente sustituible por una máquina si se puede.

7 Se comprenden bajo esta denominación pensadores como Hebert Marcuse, Erich Fromm, Theodor Adorno, entre otros.

Es decir, si se logra superar las condiciones de reproducción social, se inicia una etapa de creación en la cual los alumnos (o interlocutores, de acuerdo con la teoría de Habermas), aprendan como resultado de un proceso de interacción, en el cual intercambiar sus ideas de modo que en ambos se genere un modelaje metacognitivo[8] que permita la transformación de los participantes; generando así la oportunidad de acción transformadora a nivel más macro.

> En una perspectiva procedimental las argumentaciones se manifiestan como procesos de comprensión regulados de modo tal que los ponentes y oponentes en situación y liberados de la presión de la acción y de a experiencia, pueden comprobar las aspiraciones de validez que han resultado problemáticas. En esta esfera se encuentran los presupuestos pragmáticos de una forma especial de interacción, esto es, todo aquello necesario para una búsqueda cooperativa de la verdad entendida como competición: así, por ejemplo, el reconocimiento de la responsabilidad y la honestidad de todos los participantes. (…) En la medida que estas formas son especiales y no se pueden deducir de un carácter general, deben ser tratados como medidas institucionales. (Habermas, 1991, pp.111)

Una concepción educativa crítica, entonces, revé las condiciones de posibilidad de la democracia, profundizando en sus principios y actuando sobre ellos, esto es, dando cabida en toda transformación posible a todos los componentes[9] de la sociedad. Así como Figari concibe, decíamos páginas atrás, que el espacio de cambio en el ámbito institucional debe ser en primera instancia habilitado por el docente, Habermas plantea que tanto educadores como administrativos deben participar en el proceso de autoreflexión sobre sus ideas preconcebidas, analizando su concepto de persona y de sociedad para a partir de él coordinar y planificar acciones pedagógicas comunes.

En la segunda presidencia Batlle se concentró más que nada en el desarrollo de la industria, esto como ya lo anunciaba Figari no solo implicaba una dependencia de la industria y el comercio de las metrópolis sino que también consistía en una dependencia tecnológica y científica. Él fue un fuerte cuestionador del modelo económico y productivo del gobierno de Batlle y Ordoñez pero además, se enfrenta a la burguesía industrial que sólo quería la formación de simples obreros al buen estilo del modelo fordista. Otro de los obstáculos tiene que ver con el periodo de la presidencia de Feliciano Viera, como sabemos el presidente Viera puso «un alto» a las políticas sociales y económicas que se venían desarrollando el gobierno Batllista, con el objetivo de aplacar la desconfianza que se gesto en ese momento una parte importante de población sobre las políticas sociales que se venían haciendo. De este modo la propuesta figariana de un modelo productivo contrahegemónico, que ya venía en declive en relación al apoyo con el que contase, estaba destinada al fracaso por el

8 Véase revisión del concepto en Cesar Coll: Psicología de la instrucción para la enseñanza.

9 Prefiere no hablarse en términos de «clase», que aunque el autor maneje dicha terminología, nos parece más pertinente para desembarazarnos del análisis marxista de la sociedad.

conservadurismo que se vivía en la época. Contradecía rotundamente la lógica capitalista que se vivía en la época, se debía aspirar a la industrialización pesada de este modo, se le exigía a la escuela técnica la especialización de los obreros, negando de esta forma esa idea excéntrica de obreros-artesanos; o de obreros-ciudadanos, como sería extrapolable a la concepción de la pedagogía crítica.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo, hemos dado cuenta de la vigencia del pensamiento pedagógico de Figari de un modo histórico; relacionándolo con su contexto y cómo fue posible su pensamiento; y a su vez de un modo diacrónico, en el sentido del análisis de la vigencia de su pensamiento como influjo a las teorías pedagógicas presentes en la práctica educativa a lo largo al menos del siglo XX (espontaneísta, tecnológica, constructivista, crítica). Para esto, consideramos que la siguiente frase de Sanguinetti refleja claramente los intereses de Figari y su discrepancia con Batlle y Ordóñez, presidente coetáneo: «Don Pepe veía en el liceo el modo como se aproximaban las clases populares a la Universidad. Y Don Pedro decía que los liceos generarían un proletariado intelectual sin destino que golpearía las puertas de la burocracia del Estado». (Matos, 2002)

La idea de Figari de formar una «conciencia productiva» en todos los niveles de la educación fue incomprendida por don Batlle, la idea del presidente Batlle de democratizar la educación universitaria instalando liceos en el interior del país para que los pobres pudieran acceder a ella en cambio, Figari veía la visión batllista inocua porque para él todos los pobres no iba ni pasar a la esquina de la Universidad, «…no aquella engañosa apariencia en la cual surge un intimo porcentaje de grandes intelectuales de un medio de una llanura perpetua ignorancia y de atraso». Un país productor no se sostiene la creación de abogados y administrativos, el progreso de una cultura se da por medio de la formación de un proletariado intelectual y productor, individuos con ímpetu emprendedor, independiente, autónomo, quería el desarrollo del empresario pequeño que tuviera su pequeño taller.

La conclusión de Figari fue apartarse de la escena política por no obtener el apoyo que él tanto deseaba, renunciando de manera abrupta la dirección de la Escuela de Artes y Oficios. De esta manera Figari toma su pincel y brochas y se dedica a otra de sus facetas que fue la del pintor. En sus cuadros pinta a la barbarie que los gobiernos batllistas tanto querían eliminar, a través de sus pinturas construyen una nueva narración que no es acabada sino que se reinterpreta constantemente, debemos saber nuestras raíces, nuestros orígenes para poder proyectar nuevos horizontes.

Por lo antedicho, concluimos que los planteos de Figari nos interpelan, nos ponen en una disyunción entre los intereses de la industria, sostén de nuestra sociedad compleja para el

cumplimiento de las necesidades básicas; y la producción de intelecto, ingenio, humanidad y ciencia de una educación integral se plantean como la más creciente necesidad. Y es en este sentido que concebimos su plena vigencia.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. *Historia de la Pedagogía.* Fondo De Cultura Económica, 1964.

Álvarez Peláez, Raquel. *Sir Francis Galton: Padre de la Eugenesia.* Artes Graficas Clavileño S.A, Madrid, España.

Ardao, Arturo. *Etapas de la inteligencia Uruguaya.* Departamento de Publicaciones de la UDELAR, Montevideo, 1971.

Cheroni, Alción. P*olíticas científico-tecnológicas en el Uruguay del siglo XX.* Departamento de Publicaciones FHCE, Uruguay, 1988.

Dewey, John. *Democracia y Educación.* (1916). Morata, Madrid, 1975.

Figari, Pedro. *Educación y Arte.* Biblioteca Artigas, Montevideo, 1965.

Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar: nacimiento de una prisión.* Siglo XXI, Buenos Aires, 1975.

Foucault, Michel. *Historia de la Sexualidad I: la Voluntad de Saber.* Siglo XXI, Buenos Aires, 1991.

Habermas, Jürgen. *Conciencia Moral y acción Comunicativa.* Península; Barcelona, 1991.

Marchesi, A.; Martín, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza; Madrid, 1998.

Martínez Montero, Alcides y Villegas Suárez, Ernesto. *Historia de la Universidad del Trabajo del Uruguay.* Editorial La Escuela de Artes Graficas, Montevideo, Uruguay, 1968.

Meirieu, Philippe. *Frankenstein Educador.* Laertes S.A, Barcelona, 1998.

Morás Eduardo. *De la Tierra Purpúrea al Laboratorio Social.* Ediciones Banda Oriental, Montevideo, Uruguay, 2000.

Nahum, Benjamín. *Breve historia del Uruguay independiente.* Ediciones Banda Oriental, Montevideo, Uruguay, 2003.

Palacios, Jesús (Comp.) *La cuestión escolar: críticas y alternativas*, Editorial Laia, Barcelona, 1978.

Pelufo, Gabriel. *Pedro Figari: Arte e Industria en el Novecientos*. Ministerio de Relaciones Exteriores, Montevideo 2007.

Tedesco, Juan Carlos. *Educación y Sociedad en la Argentina.* Solar, Buenos Aires, 1986.

Artículos en línea

Saviani, Demerval. *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina.* [en línea] http://www.utu.edu.uy/Publicaciones/Publicaciones %20Educativas/FPB_2007/UAL2012/8_Saviani_Dermeval_TeoriasEducacion.pdf

Matos, Virginia. *Figari: Pinto, doctor y Batllista heterodoxo.* En *la red 21,* 26/12/2002 [en línea] http://www.lr21.com.uy/politica/99193-figari-pintor-doctor-y-batllista-heterodoxo

Espinosa, Leticia. *Terminó la huelga de Maestros.* En *Boletín Federación de Profesores Educación Secundaria.* Octubre 2012. [en línea]
http://www.fenapes.org.uy/wp-content/uploads/2012/10/boletin-octubre.pdf