



**OLAC**

OBSERVATORIO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO

Revista

**OBSERVATORIO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO**

Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe · IEALC

ISSN 1853-2713

<https://publicaciones.sociales.uba.ar/observatoriolatinoamericano/>

Volumen 8 · Número 1 (enero-junio, 2024)

---

Hacia el reconocimiento de autoridad epistémica de las maestras uruguayas. Des-escritura de la narrativa de José Pedro Varela como megapadre de la Escuela Pública

Mariana Licandro, María Noel Sosa González y Victoria Giambruno Salomon

---

RECIBIDO: 30 de mayo de 2024  
APROBADO: 30 de junio de 2024

## Hacia el reconocimiento de autoridad epistémica de las maestras uruguayas. Des-escritura de la narrativa de José Pedro Varela como megapadre de la Escuela Pública<sup>1</sup>

Mariana Licandro  
ANEP-CODICEN  
marianalicandro@gmail.com

María Noel Sosa González  
Universidad de la República  
noel.sosa.gonzalez@gmail.com

Victoria Giambruno Salomon  
Universidad de la República  
vitogisa@gmail.com

### Resumen

José Pedro Varela es la figura a la cual se le atribuye haber fundado la escuela pública, laica y gratuita uruguaya. La reforma educativa modernizadora sigue resonando como legado monolítico e indiscutiblemente valioso, incluso en aquellas miradas críticas recientes sobre la educación. A Varela se lo nombra el padre de la escuela pública uruguaya. En la historia de la educación su paternidad es resaltada, pero han sido invisibilizadas quienes sostuvieron su proyecto en la práctica concreta: maestras mujeres. Proponemos realizar un recorrido por diferentes aristas que identificamos en torno a la cuestión de la filiación simbólica y narrativa en la educación pública, a la que nombramos como patriarcal y colonial. En este sentido nos proponemos realizar algunos gestos teóricos y políticos que nos permitan desandar el problema, así como aportar a la construcción de una narrativa que reconozca la autoridad epistémica de las maestras.

**Palabras clave:** *pedagogía feminista – genealogías feministas – maestras uruguayas – educación pública*

### Abstract

José Pedro Varela is the figure credited with founding Uruguay's public, secular, and free education system. The modernizing educational reform continues to resonate as a monolithic and indisputably valuable legacy, even in recent critical perspectives on education. Varela is referred to as the father of Uruguayan public education. His paternity is emphasized in the history of education, but those who supported his project in concrete practice—women teachers—have been rendered invisible. We propose to explore different facets related to the issue of symbolic and narrative filiation in public education, which we describe as patriarchal and colonial. In this sense, we aim to make some theoretical and political gestures that allow us to unpack the problem, as well as contribute to the construction of a narrative that recognizes the epistemic authority of teachers.

**Keywords:** *Feminist pedagogy – Feminist genealogies – Uruguayan teachers – public education*

---

## Introducción

---

<sup>1</sup> El presente artículo ha sido elaborado en el marco de una investigación financiada por el Fondo Vas Ferreira del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay.

En la narrativa oficial y en el imaginario social, José Pedro Varela fundó la escuela pública, laica y gratuita uruguaya. Hasta hoy, esa herencia se presume en todos los niveles educativos, no solo estrictamente en la primaria. Su reforma educativa modernizadora sigue resonando como legado monolítico e indiscutiblemente valioso incluso en aquellas miradas críticas recientes sobre la educación. Varela es llamado «el padre de la escuela pública» uruguaya, aunque su proyecto no fue original, sino que fue promovido en consonancia con lo sucedido en todo el Cono Sur de América Latina. Además, aunque su paternidad es lo que se resalta, su proyecto sobre todo fue sostenido en la práctica por maestras mujeres.

El modelo vareliano no fue otra cosa que seguir el formato francés iniciado con el plan Condorcet en 1792 como modelo educativo capaz de vertebrar un proyecto modernizador (Giambruno, 2020), que amalgama capitalismo, patriarcado y colonialidad. Ese modelo se hace además desde el trabajo de muchas mujeres a las que se las nombra en función de Varela, las maestras varelianas. Nos interesa problematizar los efectos de la configuración de esta narrativa e imagen de un megapadre (Schor, 2011) fundador, entendiendo que vuelve más dificultosa la valorización, significación de la tarea y la recuperación de los aportes teóricos de las mujeres en la pedagogía. Nos interesa problematizar cómo esta narrativa colabora en instalar entre las maestras —y eventualmente entre otras educadoras— una mediación patriarcal, es decir, un modo de separación de las mujeres entre sí y de las mujeres de sus creaciones (Gutiérrez, Reyes, Sosa, 2018).

Una pregunta formulada desde el colectivo de profesoras feministas P.R.O.F.A.S entre actividades y conversaciones resonó especialmente en nosotras, investigadoras feministas —o feministas que investigan—: Si Varela es el padre de la escuela, ¿quién es la madre? Al problematizar una genealogía de las mujeres en la pedagogía uruguaya se ha ido haciendo cada vez más evidente que ese proyecto educativo —con todas sus contradicciones— fue desde los inicios sostenido por mujeres, pero que no ha sido suficientemente reconocida su autoridad epistémica. Ejemplo de ello es que materiales valiosos como los manuscritos y correspondencia de María Stagnero de Munar, no han sido analizados cabalmente en los estudios históricos sobre el periodo (Hentschke, 2013). Además de los aportes a la formación profesional de las maestras, en las que también fue relevante Leonor Horticoú, en las décadas siguientes existieron diversos aportes que configuran los elementos básicos de la educación pública uruguaya como la apertura de espacios para primera infancia (Enriqueta Compte y Rique), el posicionamiento de la escuela como un lugar central y de relevancia, la innovación en metodologías didácticas en las escuelas como las escuelas experimentales (Olympia Fernández), la defensa de la laicidad como principio rector

(Reina Reyes). Estos elementos propuestos, sostenidos y profundizados por pedagogas, sin embargo, en la actualidad en el plan de estudio de Formación Docente sólo se incluye algunos de estos aportes como parte de la tradición del pensamiento pedagógico nacional. Existen dos problemas que hemos querido mantener a la vista. Por una parte, que hay aportes específicos que es necesario revisar e investigar, por otra, que es preciso entender cómo es que se produjo y se sigue produciendo olvido sobre ellas y cómo es que se produce orfandad (Sosa, 2021). Si bien recientemente hay una recuperación de los nombres de las primeras maestras como «pioneras», se suele reiterar un lugar de las que sostuvieron una reforma del que otro es creador, y por otra parte, no se realiza un cuestionamiento al modo en que esta narrativa se ha reiterado y en qué medida aún se lo sigue haciendo.

Como lo enuncian en una de sus recientes publicaciones las integrantes de P.R.O.F.A.S (2022), es muy importante preguntarnos hoy cómo es que las mujeres y disidencias hemos sido negadas en la legitimación histórica del saber. Al mismo tiempo, tal como ellas mismas señalan, ese problema está estrechamente ligado a las invalidaciones que como mujeres y disidencias hemos asumido como propias, por falta de confianza y de autoridad, y que imposibilitan instituir como valiosas nuestras prácticas educativas. Ampliando la pregunta, nos cuestionamos por qué si es que hubo muchas madres de la escuela pública ellas no han reclamado su autoría, y cómo es que se perpetúa la producción de orfandad. Sabemos que existe una honda dificultad de transmisión de experiencia entre mujeres, a la vez que constatamos que en este tiempo hay un gran esfuerzo por desafiliarse del patriarcado para inscribirse en linajes feministas (Sosa, 2021).

Nos interesa, asimismo, discutir y problematizar la asociación de la maestra con la segunda madre, a los efectos de ser críticas con las asociaciones iniciales y las reactualizadas en relación a un cuidado reaccionario y a una desvalorización del saber desde una mirada jerarquizadora, pero siendo cuidadosas con los elementos potentes que dicha categoría nos puede habilitar si la recuperamos desde claves feministas, especialmente desde los aportes de Muraro (1994) y otras autoras del pensamiento de la diferencia sexual.

Coincidimos con Nieves Blanco (2015) cuando dice que la presencia de mujeres en las escuelas es una riqueza, pero sus saberes no son nombrados ni reconocidos. Ella recupera autoras que señalan cuán difícil ha sido que existan aportes universitarios, porque desde la universidad no hay expectativas de lo que produce la escuela, y las maestras creen no tener todavía la fuerza y la autoridad para la construcción de saberes. Este artículo se escribe en un momento en que varias educadoras están, colectivamente, creyendo en su saber. Al mismo tiempo, todas las autoras de este trabajo somos docentes— a nivel

secundario o universitario— y sostenemos además espacios feministas. Somos, por tanto, parte de este tiempo extraordinario de lucha feminista.

Deseamos con este aporte construir conocimiento colectivamente, y lo hacemos reconociendo los aportes teóricos que desde las pedagogías feministas se están produciendo. Recuperamos saberes e insistimos en que nuestra preocupación precede y excede propósitos académicos —aunque también nos interesa tensionar esos espacios de producción de conocimiento.

### **Hacia una desescripción del proceso de fundación de la educación pública en base a figuras paternas**

Tomamos como punto de partida la fundación de la escuela pública en Uruguay a partir de José Pedro Varela (1845-1879) para discutir uno de los pilares y una de las más sólidas narrativas sobre este megapadre a quien se le asigna total responsabilidad en la configuración de las bases del mapa de la educación pública en nuestro país. La historiografía educativa tradicional ha sedimentado una mitología pedagógica centrada en las historias individuales, en particular en los fundadores varones, y en el caso uruguayo en la «gesta épica» de Varela, construyendo el «mito del reformador» (Romano, 2014, p. 149). Este tipo de construcción historiográfica niega la posibilidad de imaginar e indagar lo que *podría haber sido*, «se tiende a negar el conflicto y las luchas sociales que también atraviesan a la educación» (2014, p. 154). En el estudio sobre los textos escolares, Jorge Bralich (1989) afirma cómo se da esa reiteración por ejemplo en el retrato de Varela presidiendo cada aula en cada escuela. Se trata de una descripción de la obra de Varela a ser venerada, casi como texto sagrado (Romano, 2014).

Según Hentschke (2013) la historia de la escuela uruguaya tiene menores referencias al proceso concreto de la formación de las maestras. Los referentes sobre la historia de la Escuela Pública Uruguay han sido otros autores varones. Por ejemplo, Araujo (1911) ha sido una de las más antiguas y citadas referencias, que se complementaron varias décadas después con el trabajo de Ardao (1968) desde la historia de las ideas sobre la reforma vareliana y de manera más reciente con estudios de historia de la educación de Bralich (1989, 1996) y Palomeque (2011), en la que aparece mayor referencia a la formación de las maestras. En general tampoco realizan enlaces con las miradas que recuperan para los años siguientes a las luchas sufragistas en el cono sur.

Realizar una «desescripción del linaje paterno» (Schor, 2011), en este caso el vareliano, resulta relevante para abrir preguntas sobre los modos de reconocimiento de la autoridad

epistémica de las maestras uruguayas. Identificamos en las primeras maestras una posición activa que no solo se veía en la tarea concreta de aula, sino que se traduce en teoría de la educación, en implementación de planes de estudio, de estrategia didáctica y pedagógica, así como en la indagación de experiencias y posibilidades del sistema público de educación que se encontraba en plena construcción y fervor. Un proyecto de escuela y sistema educativo que es reflejo de su tiempo y los debates que atravesaron ese espesor histórico, fueron protagonizados por las maestras. Nos hemos propuesto una genealogía de las mujeres en la pedagogía no como recuento de los hechos educativos ni como elaboración de una lista de personalidades, sino como una mirada a lo que posibilitó determinadas prácticas educativas, que fueron sostenidas por mujeres; es decir, a la comprensión de las condiciones en las cuales se legitiman o se olvidan algunos aportes. Una tarea ha sido ir reconstruyendo un linaje que nutra las actuales pedagogías feministas. Esta no se agota en encontrar mayores referencias de mujeres que han aportado al debate pedagógico, sino que, como fue señalado, supone además ver los problemas y dificultades que las protagonistas han tenido para sistematizar y valorizar su propia práctica pedagógica. Es decir, nos interesa no sólo abrir pistas para conocer más sobre los aportes concretos de las maestras, sino entender el proceso de construcción de esa figura de mega padre.

Para realizar esta des-escritura, nos remontamos a los inicios del relato, en el siglo XIX. En ese tiempo histórico, de orden y dominio oligárquico (Ansaldi y Giordano 2016), ya sucedidas las independencias nacionalistas, aparece una búsqueda política, económica y social de constituirse como Estados nación más acabados. Es en medio de este proyecto que nos encontramos con las propuestas pedagógicas de Domingo Faustino Sarmiento para Chile y Argentina, reflejadas en su obra *Educación popular* ([1849] 2011), y de José Pedro Varela para Uruguay, con su obra *La educación del pueblo* [1874] 1968). En ambos casos, proponen una educación popular en la que lo popular es entendido como la educación para el pueblo en un sentido general. En sus planteos, es relevante y trascendente la idea de una educación pública general, que logre abarcar a la sociedad en un sentido amplio, y que establezca hábitos y códigos de convivencia civilizados. Esto implicó la importación del modelo francés al Cono Sur, lo que se vio reflejado en la diagramación del formato de la educación pública en Argentina, Uruguay y Chile, estableciendo los principios de obligatoriedad, laicidad y gratuidad, consagrados como principios rectores de la educación.

Si bien Varela y Sarmiento no son homologables, en este trabajo hacemos una igualación de ellos en tanto lo que ambas figuras representan en la fundación de los sistemas educativos nacionales. Es sabido que sus recorridos fueron semejantes y lograron una

síntesis similar que se evidencia en las concepciones y lineamientos generales de los sistemas públicos de educación para Uruguay y Argentina. Asimismo, hay distancias marcadas tanto en lo que podemos ver y valorar retrospectivamente de los sistemas educativos y lo que producen y posibilitan o no. En palabras de Puiggrós (2003, p. 53), “las diferencias entre ambos no estaban en las palabras sino en las articulaciones discursivas que les daban sentido” y más adelante afirma la autora: “la diferencia entre Varela y Sarmiento es que el primero considera educables a los gauchos e indios, en tanto Sarmiento afirma su ineducabilidad”.

Ya en el siglo XIX, la receta educativa estaba más que ensayada, y en su paso por Europa y Estados Unidos, Sarmiento y Varela aprenden la «fórmula mágica» (Giambruno, 2020). Ellos partían de pensar que América Latina, tanto por su historia como por sus configuraciones sociales y políticas, venía con un proceso tardío de desarrollo, para lo que el mundo estaba exigiendo. En sus concepciones políticas e ideológicas, el avance civilizatorio y la modernidad eran inminentes. Por citar tan solo algunas de las frases que dan cuenta de esto, hallamos en Varela un reflejo de esta percepción: «Rezagados de la civilización que no alcanzarán, seguramente, a la humanidad en su marcha al progreso, si no se apresuran a dejar los viejos atavíos y a vestir el traje de la democracia y de la civilización verdaderas» ([1874], p. 47).

Asimismo, Sarmiento intenta explicar los diferentes grados de civilización y progreso entre la América anglosajona y América Latina, de acuerdo a la actitud de los colonizadores con las poblaciones originarias. En el norte, según él, los colonizadores no establecieron convivencia alguna, lo cual permitió que los “estados independientes, se encontraron compuestos de las razas europeas puras, con sus tradiciones de civilización cristiana y europea intactas, con su ahínco de progreso y su capacidad de desenvolvimiento” (En Tedesco & Zacarías, 2011, p. 49-50).

Mientras que la colonización española no exterminó a toda la población indígena, lo cual explica el “atraso” latinoamericano:

Sin ser más humana que la del Norte, por aprovecharse del trabajo de las razas indígenas esclavizadas, acaso por encontrarlas más dóciles también, incorporó en su seno a los salvajes; dejando para los tiempos futuros una progenie bastarda, rebelde a la cultura y sin aquellas tradiciones de ciencia, arte e industria que hacen que los deportados a la Nueva Holanda reproduzcan la riqueza, la libertad y la industria inglesa en un corto número de años (En Tedesco & Zacarías, 2011, p. 49-50).

Por tanto, la constitución de un sistema público de educación en un marco de modernidad y con un pueblo instruido se volvía un objetivo civilizatorio central para la construcción

de los Estados nación y de ciudadanos acordes a las nuevas ciudades y a las nuevas configuraciones que este proyecto de sociedad moderna demandaba. Es a partir del proyecto de instrucción pública o sistema educativo donde el liberalismo conservador funda y establece las formas de dominación política, económica y social que configuran la modernidad. Primero Europa y después Norteamérica se atribuyeron ser el paradigma de desarrollo social, político y económico, imponiendo, por medio de las formas de violencia del Estado institucional, colonial y patriarcal, el modelo de desarrollo capitalista que se sostiene a través de las formas de explotación y subordinación. Por un lado, se llevaron a cabo estrategias de dominación que se jugaron en el plano de la sutileza y se tradujeron en un modelo de sistema educativo y en una forma de educación y cultura. Por el otro, se realizaron estrategias más explícitas como el uso de las fuerzas diplomáticas, de mercado o policiales (Giambruno, 2020). Vale la pena mencionar que tanto Varela como Sarmiento desarrollaron sus funciones públicas en contextos de gobiernos represivos, y en el caso argentino directamente genocidas. El proyecto vareliano se lleva a cabo durante el militarismo, en el marco de la dictadura de Lorenzo Latorre (1876-1880). En el caso de Sarmiento, fue ministro durante las presidencias de Avellaneda y Julio Argentino Roca, siendo este último quien promovió y protagonizó intelectual y militarmente una de las expresiones de violencia colonialista más terribles de la región, como fue la Campaña del Desierto (1878-1885), que se basó en la expulsión y genocidio de las poblaciones tehuelches, ranqueles y mapuches.

Alejandro Cerletti describe cómo en ese plano de la sutileza, la hegemonía norteamericana y europea se fue consolidando de manera estructural y estructurante en los estados modernos latinoamericanos:

Lo que se cristalizó en el siglo XIX, a partir de la expansión del proyecto político de la modernidad y la consolidación del Estado nación, fue un modelo de integración que imponía la obligatoriedad de la enseñanza y recreaba a las escuelas como instituciones del Estado. El *hay* escuela histórico-social de nuestro tiempo es para el Estado el *hay* instituciones que reglamentan y administran un espacio de encierro obligatorio, a partir del cual se intenta armonizar —a través de la difusión de ciertos conocimientos y prácticas, y de la inhibición de otros— un proyecto de integración comunitaria (una ciudadanía) y un régimen de producción y administración de bienes (una economía) (Cerletti, 2008, p. 45).

En la introducción de *Educación popular*, Sarmiento deja bien en claro los motivos por los cuales la educación debe ocupar un lugar clave en la construcción de las nuevas sociedades:



El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar las fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean (Sarmiento, 2011, p. 43).

De esta manera, podemos observar que tanto en Sarmiento como en Varela las formas, características y conductas de las personas que habitan las ciudades, tanto el gaucho, el indio, el europeo ignorante o el salvajismo de la esclavitud, aparecen como una dificultad para el proyecto de modernidad, como limitantes para la construcción de esta «nueva América». Para ellos, era fundamental la construcción de ciudadanía, y la instrucción era la herramienta adecuada para lograr ese objetivo que Europa y América del Norte ya habían alcanzado.

En el caso de Sarmiento, es necesario destacar, siguiendo a Puiggrós (2006), la división que él realiza del pueblo entre sujetos educables e ineducables. En su dicotomía de civilización o barbarie, el bárbaro no es posible de educar, no es difícil de imaginar cuál era el destino del bárbaro según Sarmiento. La escuela pública sarmientina se basa en un sujeto abstracto que no existía, en palabras de Puiggrós: “la disociación entre pueblo real y el pueblo al que se educaría democráticamente era constitutiva del imaginario pedagógico sarmientino” (p. 49). El real es el pueblo como lo que sobra y es uno/uno masa. Y pueblo ideal es el sujeto político o de la política, el que viene a intervenir, cuestionar, que impone la voz. Este es el ideal, pero no el ideal de todos, por lo tanto, no es el todo (Giambruno, 2020). Las siguientes palabras de Puiggrós, sintetizan a nuestro entender la marca de la época, no solo para el caso argentino: “Sarmiento promovió el sistema educativo formalmente más democrático de su época al mismo tiempo que realizó una operación de exclusión de los sectores populares” (2006, p. 49).

Para el liberalismo conservador que encarnan Sarmiento y Varela, el pueblo es el todo que necesita del pasaje por la instrucción pública, para que tenga forma y sentido, pero no sentido de sí, como sujeto político protagonista de su historia, sino como sujeto de derechos y deberes. Por lo tanto, parten de entender ese todo como una masa deforme que necesita moldeamiento —la forma— para configurarse en pueblo ilustrado, en ciudadano. La construcción de ciudadanía, de nación o de república requiere de un sujeto pueblo que le permita desarrollarse como tal. Ese modelo de ciudadano y pueblo es un sujeto abstracto y homogéneo; por tanto, en dicho modelo las diferencias son vistas como problemas. Durante el periodo oligárquico en América Latina (1880-1930) y bajo la influencia de la filosofía positivista “Las elites políticas e intelectuales blancas intentaron definir sociológicamente, de manera eugenésica, al “otro” étnico, social y cultural. Ese otro

fue delimitado, desde el comienzo, como *problema*: el problema indígena, negro, o inmigrante” (Ansaldi & Giordano, 2016, p.23)

Es decir, el proyecto modernizador fue un disciplinamiento de los cuerpos, especialmente de la población racializada, que supuso además el intento de borramiento de las memorias y lenguas. En las figuras de Sarmiento y Varela es donde se condensó la idea del triunfo del proyecto de modernidad y la consolidación de un relato plasmado en la historia oficial de la educación. Dicho proyecto refuerza la idea de lo público como servicio, como aquello que los administradores del Estado y la nación ponen a disposición para que puedan usar los otros: el pueblo.

Se hace evidente la existencia de una disputa de sentido entre una idea de lo popular como lo general, que cuenta a quienes no son contados (Rancière, 2014), y de lo público como ese espacio donde se evidencia lo común y lo democrático, que se constituye y se construye material y simbólicamente como bien social en el discurso estatal. En la construcción del discurso hegemónico y en el contrahegemónico, identificamos sentidos distintos en torno a la noción de lo público, del pueblo y de lo popular. Hallamos que estas categorías condensan sentidos políticos, configuran subjetividades y nombran al sujeto político que es incluido o excluido. La educación para todos se nombra educación pública. Lo popular se captura en una construcción política de pueblo masa, masa ignorante, obrera y simple, carente de hábitos democráticos y que debe ser formada, y la educación como pública, como un servicio estatal, puesta a disposición para el bien social.

En nuestro rastreo teórico de estos autores, identificamos dos dimensiones de la noción de Educación Popular: por un lado, Sarmiento y Varela, quienes identifican a la educación popular como la educación para la plebe, la necesidad de construir ciudadanos ahí donde hay brutalidad e ignorancia, con una mirada estrictamente eurocéntrica y norteamericanista. En palabras de Arturo Jauretche:

Se confundió civilización con cultura como en la escuela se sigue confundiendo instrucción con educación. La idea no fue desarrollar América según América [...]. Se intentó crear Europa en América trasplantando el árbol y destruyendo al indígena que podía ser obstáculo al mismo para su crecimiento según Europa y no según América. (1992, p. 46-47)

Es a partir de este análisis que podemos pensar que este proceso de modernización se constituye como un punto de inflexión en el que el proyecto de modernidad capitalista, colonial y patriarcal, logra capturar sentidos y establecer un orden favorable para sí. Podemos ver esa cristalización en donde y para quienes se propone la educación pública, así como en las formas en las que se materializa el proyecto educativo. Por un lado, y en

particular para el caso uruguayo, es significativo que la propuesta de Varela tuvo eco en un contexto de dictadura militar. Por otro lado, en la justificación y significación de que quienes llevan adelante la tarea sean mujeres. Existe en ese gesto un doble juego: es la posibilidad para muchas de estudiar, tener una profesión y trabajar, pero, en lo subyacente, no es a partir de la estima intelectual que se tiene en y para con las mujeres, sino lo contrario, es en la negación de su capacidad intelectual, reduciendo su función educativa a la extensión de las tareas de cuidado que las mujeres realizan en el ámbito doméstico.

### **Las tentaciones de una maestra sin madre<sup>2</sup>. Aportes desde las genealogías feministas**

Una mirada desde los megapadres, como José Pedro Varela, no hace más que reubicar a las maestras una y otra vez desde la negación, la falta, ya que se muestra una sola línea de filiación masculina. Por eso mismo recuperamos la propuesta de desafiliarse del patriarcado e inscribirse en linajes feministas (Sosa, 2021), porque entendemos que estas pistas abren camino para eludir a las distintas tentaciones que se presentan como capaces de superar el problema de la desigualación, pero que más bien lo que hacen es retroalimentarlo. ¿Cuáles son las tentaciones que dificultan los procesos de autoafirmación de una maestra que aparentemente no tiene madres —ni tías, ni abuelas? ¿Cómo operan estas tentaciones en lo que respecta a esta narración del megapadre vareliano?

En la literatura feminista se aborda cómo el linaje paterno se da por sentado y es difícil reclamar linaje materno propio y no uno que se acepte al insertarse en el universal ya constituido. En el mundo del arte se cita siempre a los antepasados masculinos y se privilegian obras de mujeres cuya paternidad puede establecerse, es decir, todo esfuerzo está encaminado a asegurar un linaje paterno que tiene insistencias y persistencias (Schor, 2011). Las mujeres rara vez son referencias legitimadoras para un artista varón, sino que, por el contrario, se da una atribución de un megalinaje paterno casi de manera instantánea. En las genealogías patriarcales la madre aparece sólo como el envase vacío cuyo producto es legitimado y reconocido por otros (Goldman Amirav, 1996; Rich, 1986; Sau, 1994).

Por ello nos interesa cuestionar el peso de la ley del padre en tanto, incluso buscando un reconocimiento de lo femenino, puede contribuir con consolidar lo femenino desde la falta, o mostrar posibilidades de reconocimiento sólo vía legitimidad

---

<sup>2</sup> Ver Adrienne Rich (1983) sobre la novela *Jane Eyre* de Charlotte Brönte.

paterna. En este sentido, nos interesa también problematizar algunos aportes, que si bien amplían la mirada sobre Varela, incluyendo la apertura a la profesionalización de las mujeres en el campo educativo, reiteran un reconocimiento del mega padre por sobre la autoridad epistémica de las maestras. Por ejemplo, Nieves de Larrobla (1986), reconoce el aporte de Varela a los tempranos derechos de las mujeres. En base a documentación epistolar, conferencias y otros textos del autor, afirma la existencia de una preocupación temprana del reformador por la condición de la mujer, por su participación en la vida social, reconociendo a la reforma la posibilidad de que la mujer fuera protagonista en la enseñanza. La autora recupera el viaje de Varela por Estados Unidos como impulso, luego de ver a otras mujeres desempeñando actividades educativas. Para de Larrobla, este reconocimiento de la capacidad intelectual de las mujeres fue algo que Varela realizó a costa de críticas de otros referentes políticos de la época. En este caso, aparece una apertura a pensar la reforma desde las mujeres, el impacto en sus trayectorias laborales, pero se reitera una narrativa de un reconocimiento exógeno y patriarcal.

Existen al menos tres grandes propuestas seductoras para las mujeres que dificultan el proceso de autoafirmación en su capacidad creadora: la tentación de pretender autorización desde la legitimación paterna, la de ubicarse en el lugar de la hermana predilecta o la de preferir ser huérfana (Sosa, 2023). La dominación patriarcal ha conseguido que la prole, como creación compartida pero particularmente sostenida desde el cuerpo de una mujer o persona gestante, sea atribuida al padre. Esto configura una honda dificultad de simbolizar las creaciones que estructuran la subjetividad femenina. Es decir, para las mujeres y disidencias la profundidad y reiteración de la expropiación no puede explicarse desde los cánones clásicos, en tanto no es solamente despojo de lo que De Angelis (2012) llama medios de existencia, sino potencialmente una expropiación de lo que el cuerpo gesta y sostiene, y una voluntad de apropiación del cuerpo todo. Por ello, es preciso analizar de manera diferencial cómo se reiteran y profundizan los procesos expropiatorios en la experiencia histórica de las mujeres. Si la medida universal, el uno, es el hombre (Beauvoir, 1981), la tentación de buscar legitimación masculina no es extraña; siendo lo otro es más probable sentir una y otra vez que se es soporte para la creación ajena, pero nunca creadora plenamente.

Recuperamos a las genealogías feministas, en base a los aportes de Alejandra Restrepo (2016) y sus diálogos con Rosa María Rodríguez Magda (1997, 1999). En sus propuestas se recorre la noción de genealogía en sus cuatro acepciones: genealogía patriarcal, deconstrucción del saber/poder —de inspiración foucaultiana—, genealogías femeninas y finalmente genealogías feministas. Restrepo propone retomar las genealogías feministas como propuestas metodológicas para recomponer los hilos de las formas de poder en la

construcción sociocultural de los géneros, desde la crítica al no-lugar histórico de las mujeres, pero no quiere limitarse al rescate de las mujeres y a acontecimientos del pasado o la narración de lo sucedido de manera lineal. Se trata, según la autora, de un ejercicio de reconstrucción de procesos, como revisión crítica del presente y apuesta de futuro. Es decir, es crítica a las genealogías patriarcales en tanto las mismas son parte del andamiaje de dominación, perpetuando un modo de reconocimiento y legitimación. Por otra parte, retoma la propuesta de Foucault en lo que respecta a entender la genealogía como comprensión del presente desde el análisis de las condiciones de producción de discursos y las prácticas de la vida social, atenta a entender cómo se constituyen los sujetos inmersos en relaciones de poder. Y más específicamente está atenta a entender un tipo específico de relaciones de poder, las que se establecen entre hombres y mujeres y a hacerlo en el marco del análisis del entramado de dominación múltiple. Al igual que Restrepo, nos interesa establecer lazos con las genealogías femeninas o de las mujeres que derivó de las feministas de la diferencia sexual desde su apuesta por los vínculos entre mujeres, el rescate de su presencia en la historia y la reconciliación con la madre simbólica. Este enfoque supone una retrospectiva histórica, va contra el vacío de la carencia de representación simbólica y propicia por todo ello una nueva configuración creativa y política. Desde ese punto de partida, la genealogía feminista devela los artilugios del poder patriarcal, mira las condiciones de producción de las mujeres desde su lugar de opresión, recupera sus saberes, privilegia sus experiencias. La genealogía feminista no cambia el *pater familias* por las mujeres, pero sí reivindica la autorización entre mujeres y mira de manera no ingenua las diferencias entre las mismas, constatando las disparidades bajo el compromiso de no establecer a partir de ello nuevas desigualdades.

### **La «segunda madre». Tensiones y aperturas sobre la escisión y jerarquización fundante del par saber-cuidado**

Retomando el proyecto vareliano, uno de sus pilares es que las maestras tenían posibilidades de ser esa segunda madre capaz de educar y volver a otras tan dóciles como a ellas mismas. El proyecto se propuso sostenido por mujeres, de modo que desde el inicio quienes iban a llevar adelante la reforma eran ellas, y efectivamente así fue. Para este rol docente se pretendía una extensión de las tareas de cuidado y acompañamiento en el crecimiento que ya llevaban adelante mujeres, en un tiempo en que la división de roles, la división entre público (ámbito social, político, desarrollo intelectual y laboral) y privado (ámbito doméstico, crianza, cuidados, hogar, familia) era extremadamente marcado. En

los discursos de José Pedro Varela y de Jacobo Varela,<sup>3</sup> encontramos referencias precisas a lo que sería la extensión del rol de la mujer, fuera de la casa y dentro de la escuela (Palomeque, 2018). José Pedro Varela lo propone desde la mirada de las niñeces, entendiendo que podían identificar a la maestra con una imagen más maternal, y que esto facilitaba el aprendizaje.

Otro elemento que se pone en juego para que el rol docente lo desarrollen mujeres es el salario. La formación del sistema público de educación implicaba una gran inversión para el Estado en términos de infraestructura y de recursos humanos. Si las maestras eran mujeres se les podía pagar menos, lo que implicaba un menor costo para el Estado. Para el caso concreto de Stagnero tuvo que reclamar sobre sus condiciones de trabajo y las condiciones del Instituto, explicitando ciertas injusticias sexo genéricas con relación al salario (Hentschke, 2013).

Las primeras maestras de la escuela pública uruguaya eran mayormente mujeres jóvenes y migrantes (Oroño, 2021), y la profesión era una oportunidad de profesionalización y de recibimiento de salario. Eran mujeres no solo porque varias de ellas ya realizaban tareas como institutrices, sino que se apelaba a la figura femenina para el proyecto. Desde entonces el magisterio uruguayo sigue siendo un lugar mayoritariamente feminizado en su composición, pero tendencialmente patriarcal en su concepción, y se sigue usando la expresión «la maestra es una segunda madre». Se trata de un proceso particular en el Río de la Plata, en tanto por ejemplo en Argentina, tal como investigó Laura Graciela Rodríguez (2021), a partir de 1870, se hicieron esfuerzos institucionales- incluyendo becas y aumentos de salarios- para que hubiera más varones en el magisterio, y para jerarquizar su rol frente al de las maestras, reproduciendo una imaginaria división sexual del trabajo. En ese caso, ellas se ocuparían de las niñeces más pequeñas y en especial de educar buenas futuras esposas, y ellos se ocuparían de transmitir valores de la masculinidad hegemónica. De todos modos, pese a las diferencias, en ambos países hay una clara asociación de la maestra como madre.

En tal sentido, es relevante reconocer que, desde el cuestionamiento a la narrativa construida sobre el padre de la educación por parte de los feminismos, se abren preguntas sobre lo materno. Aunque en apariencia se trata de un tema espinoso, dada la historia de su abordaje en los feminismos, consideramos que hay aportes que desandan la narrativa de segunda madre como cuidadora sacrificada y reclaman su conexión con la autoridad epistémica. Los feminismos nos han aportado elementos para comprender el aspecto

---

<sup>3</sup> Material de archivo, discurso de Jacobo Varela en el Congreso Internacional de Pedagogía de 1882, publicado por *El Monitor*, núm. 16, 17 y 18. Buenos Aires.

social y cultural de la maternidad, su carácter construido, y especialmente han mostrado su lugar de dominación y explotación (De Beauvoir 1981, Lagarde 1997), pero también se ha expresado que la maternidad puede leerse desde su capacidad de generar y sostener la vida, en la potencia creativa más allá de la gestación de hijos. Adrienne Rich (1986) prestó palabras al distinguir la maternidad como institución patriarcal y como experiencia. No niega ni desconoce el hecho de que la maternidad haya sido tomada por el patriarcado como una de las formas privilegiadas de subordinación, pero permite reconocer su potencial.

En los debates renovados de los feminismos, recuperando aportes previos, el lugar de segunda madre aparece como agobio, al mismo tiempo que se busca establecer nuevas conexiones entre cuidar y enseñar, para que no aparezcan como un binomio excluyente y sin conexión. Retomaremos la noción de *autoridad femenina*, y su alusión a lo maternal teniendo presente la incomodidad, pero reconociéndola como pista y apuesta fértil. Los aportes de Rivera Garretas (1997) y Cigarini (1996) son fértiles para recuperar las posibilidades de relaciones que logran estabilizarse y perdurar bajo el orden simbólico de la madre —o quien por ella— en el que es posible aprender a decir el mundo (Muraro, 1994). Es decir, hay algunas preguntas abiertas sobre los modos de cuidar enseñando y viceversa, de pensar que en lo materno hay también un componente epistémico. Estos aportes de los feminismos de la diferencia sexual sobre una posibilidad de un orden simbólico materno colaboran en no escindir saber y cuidado. Esa apertura nos es fértil para este movimiento doble que estamos haciendo; por un lado, criticar la figura de megapadre e impugnar la figura abnegada de la maestra como segunda madre, pero al mismo tiempo rechazar la carencia y afirmar un lugar posible de autoridad epistémica, basada en una experiencia histórica de las mujeres.

Esta discusión sobre el par saber-cuidado es además uno de los ejes actuales de las pedagogías feministas:

¿Por qué nos agobia a veces que nos digan segunda madre? ¿Asignarnos ese lugar nos quita profesionalidad? ¿Según qué modelo de profesional? ¿Qué es lo que nos incomoda de ese saber materno, que es el primer saber aprendido? Saber materno entendido como saber femenino, no como la madre biológica necesariamente. Lo que rechazamos es la construcción patriarcal de la maternidad porque anula deseos y rechaza desobediencias. Es una postura que concibe a la maternidad como una posición inexorable de cuidado y abnegación. Nuestras prácticas pedagógicas y feministas nos permiten cuestionar esas sentencias totalizantes y la falsa oposición entre cuidado y saber (P.R.O.F.A.S, 2022, pp. 24-25).

En esta línea nos interesa reconocer que las mujeres disponen de un «saber que sabe» (Piussi & Bianchi, 1996), es decir, un saber nacido de la práctica política de referencia a otras mujeres. Este saber está ligado a la capacidad de atribuir significado a la diferencia sexual, a reconocer autoridad femenina a otras. Para ello, las genealogías son una condición y contexto para que esto suceda. Tal como lo señala Blanco (2015), es posible ver que pueden estar relacionados deseo y necesidad. Las maestras no solo son maestras. Desde sus inicios a la actualidad, no han ejercido el magisterio solo porque no tienen otra opción según el destino femenino, sino que «han sabido hacer de la necesidad libertad» (p. 15). En tal sentido nos interesa recuperar lo hecho por las maestras como una genealogía que reconecta ejercicios de libertad femenina, no solo huellas de opresión. Ellas inician un camino en el que las mujeres han tenido un espacio de creación social, de reconocimiento (de la comunidad, de estudiantes, de familias), aunque no sea pleno.

### **Hacia el reconocimiento de autoridad epistémica de las maestras uruguayas**

Si bien mencionamos al inicio de este artículo algunos de los aportes teóricos fundamentales y que hicieron y le dieron forma al sistema educativo uruguayo, nos interesa a modo de cierre dar un poco más de su biografía y trayectoria. De la primera camada señalaremos referencias de Maria Stagnero de Munar (1856-1922), Aurelia Viera (1856-1953) y Victoria Stagnero (1858-1932). Estas maestras fueron generando mayor densidad y profundidad a la construcción del sistema público de educación, ocuparon lugares centrales en la formación docente, así como en la dirección de escuelas aportando al proceso instituyente de la educación como principio universal.

Por su parte, Enriqueta Comte y Riqué (1866-1949) fue una pedagoga que se posicionó expresamente como feminista, se formó con María Montessori y elaboró el proyecto para la apertura de los jardines para las primeras infancias. Su propuesta es una revisión crítica de lo que vio en Europa, situada en la realidad uruguaya. Enriqueta era feminista y una maestra que no se encerró en la escuela, ni restringió su actividad a la práctica educativa, sino que se situó en su tiempo y en los problemas políticos, económicos y sociales de este. Enriqueta produjo material bibliográfico-teórico, aportes para pensar la educación en dimensiones concretas de la práctica y en un sentido amplio. *Lecciones de mi escuela* (1933), *Estudio y trabajo* (1933) y *Canciones y juegos de mi escuela* (1948) son algunos de sus textos. En los siguientes años es Leonor Hortiou (1872-1941) quien sucedió a María Stagnero en la dirección del Instituto Normal y propuso que la formación tuviera nivel universitario y un carácter de mayor profesionalismo, y defendió sus ideas a favor de esa causa. La disputa por la profesionalización del magisterio es una disputa de sentidos que reconoce



la inteligencia y la capacidad intelectual de las mujeres en un momento histórico donde ello era públicamente cuestionado. Leonor produjo materiales que fueron publicados en diversas revistas. La revista *Anales de Instrucción Primaria* recogió varios de ellos: «Enseñanza de la moral», «La intuición en la enseñanza» y «Clasificación de los escolares. Su función protectora del niño y sus ventajas para la educación».

María Orticochea (1891-1954) fue docente y referente pedagógica de un gran número de docentes, por lo que se la llama como maestra de maestras. Se destacó en su tiempo por su trabajo pedagógico; profundizó la formación docente desde una posición pedagógica en la que se pone de relieve el sentido de la educación, así como la importancia del rol docente y el rol docente asociado principalmente a la tarea de enseñanza-aprendizaje, cuestionando la centralidad del rol de cuidado asociado a las mujeres. Fue reconocida internacionalmente como una pensadora destacada en el campo de la educación. Tratando de desdibujar las barreras económicas, propuso sistemas de becas para estudiantes y docentes, así como la apertura de espacios educativos en zonas rurales. En su trabajo amplió el horizonte de lo posible para la educación en Uruguay.

Finalmente, de estas primeras generaciones, recuperamos los aportes de Olympia Fernández (1890-1956), quien se recibió de maestra y viajó a Europa, donde se doctoró en Filosofía y Psicología. Propuso abrir una nueva escuela, dentro del sistema público de educación, que proponía una apertura y novedad pedagógica, y se abrió la primera escuela experimental (1927). Se trataba de una pedagogía pensada en un sentido más integrado, global y activo, en sincronía con los intereses y las formas de aprender de las infancias, que elevaba el nivel de contenidos puestos a disposición hasta el momento, y que incorporaba la formación y exploración en áreas científicas, en la observación y en la concepción de integralidad de los sujetos.

## Conclusiones

A modo de síntesis nos proponemos a grandes rasgos dar cuenta del recorrido teórico, así como de nuestras preocupaciones como mujeres, docentes y feministas. Expusimos que el primer hilo para desandar nudos patriarcales se encuentra en la base fundacional de la Educación Pública, en tanto ese proyecto pedagógico responde a la necesidad de la construcción y sedimentación de los estados nación, proceso en el cual termina de amalgamarse el patriarcado, el colonialismo y el capitalismo. Identificamos en este proceso de la construcción del inicio de la educación pública una doble captura en tanto a la maestra como segunda madre y a la anulación de su autoridad epistémica.

Es en la construcción de nuevos sentidos, que nos habilita tanto la tarea docente como la posición política y teórica feminista, desde la cual vamos construyendo una nueva narrativa que se desafilie del relato enseñado y aprendido de una educación posibilitada únicamente por un mega padre. Consideramos que la re-construcción de un relato educativo, para reconocer autoridad (en un sentido amplio) en las maestras (y en nosotras) es un gesto muy difícil, ya que tanto el trabajo de investigación en el rastreo de sus huellas y voces es una ardua tarea, a la vez que resulta más fácil denunciar el mega padre que afirmarnos y reconocernos en nuestra autoridad epistémica.

Nuestra intención es la de aportar e ir construyendo colectivamente (en el diálogo, intercambio y debate con otras) el corpus teórico de una pedagogía feminista que entendemos está en proceso. En este sentido y en particular para este artículo nos propusimos hacer foco en la discusión planteada a partir de la maestra como segunda madre y lo que está implícito y el sentido que aloja esta denominación de la tarea docente, para nosotras se trata de no aceptar la escisión saber cuidado, así como la desvalorización que esto conlleva. Nos interesa aclarar que no se trata de desechar la cuestión materna, ni es una propuesta contra las maternidades, sino que se trata de reordenar, de recuperar potencias tanto en nuestro quehacer docente profesional, así como en nuestras maternidades.

A priori y a partir de lo que va contando la historia de la educación de Uruguay, sentíamos que el relato era estático, que Varela había hecho la reforma y a partir de ahí había sido una repetición de lo mismo. Fuimos hilando e identificando que variadas mujeres, con una voz más fuerte o más suave, más escuchada o más silenciada, han ido construyendo, pensando, teorizando y tensionando la pedagogía uruguaya, cuestionando el orden simbólico patriarcal, colonialista y capitalista que se sostiene a partir de nosotras y contra nosotras.

Referencias bibliográficas

- Ansaldi, W. & Giordano, V. (2016). *América Latina. La construcción del orden*. Ariel
- Araújo, O. (1911). *Historia de la escuela uruguaya*. El Siglo Ilustrado.
- Ardao, A. (1968). *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Universidad de la República.
- Basaglia, F. (1983). *Mujer, locura y sociedad*. Universidad Autónoma de Puebla.
- Beauvoir, Simone [1949](1981). *El segundo sexo*. México DF: Ediciones Aguilar.
- Blanco, N. (2015). Reconocer autoridad femenina en la educación: los saberes de las maestras. *Revista Currículum*, 28, pp. 11-31.
- Bralich, J. (1989). *José Pedro Varela: sociedad burguesa y reforma educacional*. Nuevo Mundo.
- (1996) *Una historia de la educación en el Uruguay: del Padre Astete a los computadores*. Fundación de Cultura Universitaria.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Del estante editorial.
- Cigarini, L. (1996). *La política del deseo. La diferencia femenina se hace historia*. Icaria.
- De Angelis, M. (2012). Marx y la acumulación primitiva: el carácter continuo de los cercamientos capitalistas. *Theomai*, 26, pp. 39-59.
- De Larrobla, Nieves A. (1986) *José Pedro Varela y los derechos de la mujer*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Giambruno, V. (2020). *Liberación vs. Emancipación. De Freire a Rancière, un análisis crítico para una educación de la posibilidad*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Entre Ríos].
- Goldman Almirav, A. (1996). Mira, Yahveh me ha hecho estéril. En Tubert, S. (Ed.) *Figuras de la madre*. Cátedra, pp.41-52.
- Gutierrez Aguilar, R.; Reyes Díaz, I. & Sosa, M. N. (2018). El entre mujeres como negación de las formas de interdependencia impuestas por el patriarcado capitalista y colonial. Reflexiones en torno a la violencia y la mediación patriarcal. *Revista Heterotopías*, 1 (1), pp. 53-67.
- Hentschke, J. R. (2013). "More than 'Queens of the Home": Positivist Modernisation, Teacher Training, an Gender Mobility in Uruguay, 1882-1915", *Journal of Iberian and Latin American Studies*, 19 (1), pp. 1-30
- Jauretche, A. (1992). *La colonización pedagógica y otros ensayos*. Antología. CEAL
- Lagarde, M. (1997). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI/Unam.
- Muraro, L. (1994) *El orden simbólico de la madre*. Horas y HORAS
- Oroño, M. (2021). Políticas lingüísticas y contacto de lenguas: la escuela vareliana en la nacionalización de inmigrantes en el Uruguay de fines del siglo XIX. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 13, Volumen 15, pp. 28-48.
- Palomeque A., L. (2011). *José Pedro Varela y su tiempo. Selección de escritos de José Pedro Varela y documentos de época*. Ed. ANEP.
- (2018). *José Pedro Varela. Cartas desde el exilio (1875) y otros documentos de época*. Ed. Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación.
- Piussi, A. M. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *Duoda. Revista d'Estudis Feministes*, (19), pp. 107-126.
- Piussi, A. M. & Bianchi, L. (1996) *Saber que sabe. Mujeres en la educación*. Barcelona: Icarí.
- P.R.O.F.A.S (2022) *Pedagogías feministas para reencantar la vida*. Minervas Ediciones
- Puiggrós, A. (2006). *Historia de la educación argentina*. Tomo I: Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916) Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Galerna.
- Rancière, J. (2014). *El Maestro Ignorante*. Tierra del Sur ediciones.
- Restrepo, A. (2016). La genealogía como método de investigación feminista. En Blazquez Graf, M. & Castañeda, P. (Coords.) *Lecturas críticas en investigación feminista*. Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades
- Rich, A. (1983). Jane Eyre: las tentaciones de una mujer sin madre. En *Sobre mentiras, secretos y silencios*. Icaria, pp. 112-131.
- (1986). *Nacemos de mujer. La maternidad como experiencia e institución*. Cátedra.
- Rivera Garretas, M. M. (1997) *El fraude de la igualdad. Los grandes desafíos del feminismo hoy*. Librería de las mujeres.
- Rodríguez Magda, R. (1997). Del olvido a la ficción. Hacia una genealogía de las mujeres. En Rodríguez Magda, R. (ed.), *Mujeres en la historia del pensamiento*. Anthropos, pp. 33-59.
- (1999). *Foucault y la genealogía de los sexos*. Anthropos.
- Rodríguez, Laura Graciela (2021) Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914). *Descentrada*, 5(1), e130. <https://doi.org/10.24215/25457284e130>
- Romano, Antonio (2014) La (ausente) historia de la educación en el Uruguay. En: Arata, Nicolás y Souhwell, Myriam (comp.) *Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico*. La Plata: UNIPE, pp. 143-162.
- Sarmiento, Domingo Faustino ([1849] 2011). *Educación Popular*. Santiago de Chile.
- Sau, V. (1994). *El vacío de la maternidad*. Icaria.

- Schor, M. (2011). Linaje paterno. En Cordero, K. & Sáenz, I. *Crítica feminista en la teoría e historia del arte*. Conaculta-Fonca, Curare, pp. 111-130
- Sosa González, N. (2021). *De la orfandad al linaje. Luchas feministas en el Uruguay post- dictadura*. Cátedra Jorge Alonso.
- (2023) Tentações de uma feminista sem mãe: mulheres, criação e expropriação patriarcal. En *Cartografias afetivas/afetadas: feminismos, imagens, gêneros e artes*. Instituto de Artes/UNESP, pp. 100-108.
- Tedesco, J. C. y Zacarías, I. (2011). Presentación. Domingo Faustino Sarmiento: la vigencia de su pensamiento educativo. En Sarmiento, D. F. *Educación popular*. UNIPE, Editorial Universitaria, pp. 9-25.
- Varela, J. P. ([1874] 1968). *La Educación del Pueblo*. Sin datos.