

ACTAS DIGITALES DEL

XXXVIII ENCUENTRO DE GEOHISTORIA REGIONAL



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES GEOHISTÓRICAS- CONICET/UNNE
RESISTENCIA, 26, 27 Y 28 DE SEPTIEMBRE DE 2018

CONICET



I I G H I

Arnaiz, Juan Manuel

Actas del XXXVIII Encuentro de Geohistoria Regional : VIII Simposio Región y Políticas públicas / Juan Manuel Arnaiz ; María Silvia Leoni de Rosciani ; compilado por María Laura Salinas ... [et al.]. - 1a ed compendiada. - Resistencia : Instituto de Investigaciones Geohistóricas, 2019.

Libro digital, DXReader

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4450-07-4

1. Historia Regional. 2. Historia de la Provincia del Chaco . 3. Historia de la Provincia de Corrientes . I. Salinas, María Laura, comp. II. Título.

CDD 982

Fecha de catalogación: 26/06/2019

Primera edición.

Actas del XXXVIII Encuentro de Geohistoria Regional. VIII Simposio Región y Políticas públicas

Compiladoras

Dra. María Laura Salinas

Dra. Fátima Valenzuela

Diseño y maquetación

DG. Cristian Toullieux

© Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI)-CONICET/UNNE

Av. Castelli 930 (3500) Resistencia (Chaco) (Argentina)

Correo electrónico: iighi.secretaria@gmail.com

ISBN 978-987-4450-07-4

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Queda prohibida la reproducción parcial o total, por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o en cualquier otro idioma. Las opiniones vertidas en los trabajos publicados en esta compilación no representan necesariamente la opinión de la Institución que la edita.

Desnaturalizando la institución escolar desde la historia de la educación

AUTOR

Teresa Laura Artieda

UNNE

tereartieda@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo expongo un análisis de la práctica de enseñanza en la cátedra Historia de la Educación Argentina del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Este análisis se sustenta en una larga trayectoria docente en la enseñanza de esta asignatura en la universidad¹.

Explico los sentidos que tiene para mí la historia de la educación en la formación de los y las profesionales del campo de la pedagogía y los propósitos de enseñanza consecuentes. Describo sintéticamente en qué consiste la propuesta de formación, que tópicos abordo y por qué, el lugar que tiene el trabajo con las fuentes primarias, y cómo las y los estudiantes reciben la propuesta.

Profundizo en uno de los sentidos de la historia de la educación para la formación pedagógica, como es su potencialidad para contribuir a la desnaturalización de lo educativo-escolarizado y al reconocimiento de su historicidad. Para ello, recurro a producciones escritas de los y las estudiantes por medio de las cuales es posible identificar evidencias de los procesos de desnaturalización que tienen lugar, y de revisión de representaciones acerca de las instituciones, los sujetos y los procesos sociohistóricos.

¹ En la actualidad el equipo de cátedra está constituido por la autora de este trabajo y por Yamila Liva, Auxiliar Docente. Algunos de los análisis y reflexiones que aquí se expresan han sido compartidas por las dos, tanto como los afanes respecto del enfoque y los propósitos pedagógicos consecuentes. Anualmente se integran al equipo estudiantes y graduadas adscriptas, algunas de las cuales son también becarias de investigación.

La propuesta de formación

Historia de la Educación Argentina es una materia de las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, del tercer año de cursada².

En consonancia con las actuales tendencias, para organizar la enseñanza tomo distancia del enfoque positivista precedente y de los temas ‘tradicionales’ consistentes en la historia de las instituciones escolares, las ideas pedagógicas, y los precursores, así como de la concepción más difundida de la historia de la educación como una “(...) historia de mármoles y bronces sobre las batallas y efemérides escolares (...)” (Cucuzza, 1996:126). A la vez, tomo en cuenta las críticas a las miradas dominantes de la historiografía “clásica” que ex-

cluyeron sujetos, temas, cuerpos de datos (Puiggrós, 1991). Considero aportes de la historia cultural, la historia social y la antropología, principalmente, e investigaciones sobre la historia política argentina que se incorporan porque explican los contextos en los cuales transcurre lo educativo, aportan a la comprensión de la educación en la historia.

Asimismo, uno de los propósitos del Programa consiste en la identificación de continuidades y diferencias en la larga duración, lógicas residuales y coexistencias en la sincronía. Sostengo la necesidad de interpretaciones comprehensivas de lo educativo entendido como práctica social que expresa relaciones de poder y, por ende, se configura a través de disputas, negociaciones, imposiciones, amalgama de tendencias contradictorias, procesos éstos sostenidos por grupos que intervienen con distintos intereses en el campo. Coincido con el planteo sintetizado por Pablo Pineau (1999) relativo a que:

(...) las relaciones que se presentan entre los distintos registros son complejas, diversas y variadas, entre las que la ‘determinación’ es una de las posibles y no la única existente, por lo que los cambios en cualquier esfera de lo social no determinan (necesariamente) cambios (cuando menos inmediatos, automáticos ni definitivos) en lo educativo (Pineau, mimeo).

Entre los fundamentos, expongo el aporte de la disciplina a la desnaturalización de lo educativo-escolarizado, a través de la comprensión de su historicidad y de su configuración y reconfiguración en la compleja trama de las luchas sociales³.

Los contenidos y sus razones

El Programa encara centralmente el estudio de la constitución y desarrollo del sistema de instrucción

² La matrícula es de 70 personas promedio, por año, de duración cuatrimestral, tiene asignadas 90 horas y se desarrolla en la segunda mitad de cada año.

³ Ver mayor desarrollo de estas ideas en Artieda, 2018.

pública de Argentina desde fines del siglo XIX hasta la última dictadura cívico-militar del siglo XX. Para esta exposición me circunscribe a dos núcleos temáticos, de directa vinculación. En las páginas siguientes, expongo sucintamente cuáles son y por qué los considero dos de los asuntos principales de la propuesta de enseñanza; presento las voces de las/los estudiantes acerca de cómo incide el tratamiento de esos temas en su proceso de formación e incluyo algunas de sus apreciaciones acerca de lo que ellos y ellas evalúan que les aporta la asignatura a su formación docente. El análisis se apoya en las respuestas que aparecieron de manera recurrente en los trabajos⁴.

Uno de los supuestos iniciales de la propuesta alude a que la institución escolar es la forma hegemónica que se impone en el escenario mundial por sobre otros modos de educación a partir de fines del siglo XIX. Ello supone reconocer otros modos anteriores y simultáneos, como los propios de las sociedades indígenas contemporáneas y preexistentes a la irrupción eurooccidental en el actual continente americano. En consecuencia, el primer tema del Programa se refiere a los desarrollos de sociedades indígenas de distintas regiones del continente americano antes de 1492, y la fractura que supuso dicha irrupción eurooccidental para tales desarrollos (Weinberg, 1984). El segundo tema consiste en el análisis de la matriz de los sistemas educativos latinoamericanos a partir de dicha fractura, cómo la misma se constituye con el etnocidio y el genocidio de

los habitantes de estas tierras, siendo la alteridad (la problemática de la relación con el otro, la diferencia) un asunto de fundamental importancia para la toma de conciencia inicial de los estudiantes.

Los dos temas forman parte de la unidad inicial y funcionan como anclaje conceptual sobre el cual se sostiene el estudio posterior de la historia del sistema de instrucción pública de Argentina. Parte de los sistemas latinoamericanos, el argentino se construirá sobre esa matriz, relación pedagógica que inaugura la conquista en términos de Adriana Puiggrós (1991), por ende, estará sostenido en una concepción negativa de la alteridad indígena, y de los grupos subalternos⁵ en términos amplios.

Dada la perspectiva expuesta, entiendo que la materia es uno de los espacios privilegiados para analizar el papel que desempeñó la escuela en la conformación y naturalización de las representaciones sobre la alteridad y del imaginario predominante entre los argentinos de ser habitantes de un país ‘blanco, europeo, sin indios y sin negros’ (Quijada, 2000). Por otra parte, considero la pertinencia de este enfoque en el contexto de las décadas recientes de auge de políticas que proclaman la diversidad cultural como un valor, la visibilidad de movimientos político-étnicos y el desarrollo creciente de la educación intercultural bilingüe, en particular en la provincia del Chaco. En otros términos, dadas las funciones para las que se habilita al graduado y a la graduada, y la conciencia y el compromiso social que supone considerar a la educación como una práctica social históricamente situada, los y las profesionales en Ciencias de la Educación deberían disponer de herramientas para comprender, e intervenir si cabe, en relación con un tema que se posiciona con fuerza en el escenario inmediato y mediato de la región y del orden nacional y latinoamericano.

Esta estructura inicial de contenidos se vincula con la que ataña a

la conformación y consolidación del sistema de instrucción pública entre las décadas finales del siglo XIX y las primeras del XX, según adelanté. El estudio de las representaciones sobre la alteridad indígena se aplica a las de los sectores populares; se analizan los rasgos principales del sistema de instrucción pública en el contexto de los rasgos del Estado oligárquico-conservador, la conformación del Estado-nación y el proyecto de homogeneización de las élites.

En este momento del desarrollo del Programa, emerge el relato escolar de la historia nacional aprendido por las y los estudiantes en su escuela primaria. Se produce una confrontación entre ese relato y el conocimiento con el que ahora se contactan, provisto por la historiografía. Este proceso, la confrontación entre la historiografía y las concepciones y saberes previos, es central en la propuesta didáctica. Promuevo sacar a la luz los saberes previos, las representaciones, los pre-juicios y ponerlos en relación con la nueva información, para suscitar el cuestionamiento, el desequilibrio, la revisión, la reestructuración. Me importa provocar el pensamiento, incomodar el sentido común, desafiar las estructuras de sentido con las cuales las estudiantes y los estudiantes llegan al cursado.

Parto de considerar que estas estructuras son matrices de aprendizaje conformadas en la escuela primaria. Me refiero al relato escolar de la historia nacional, los próceres, los símbolos, el sentimiento de patria, la idea de nación, la alteridad indígena, entre otros tópicos cuyos sentidos se configuran en la escuela pública de fines del siglo XIX y primeras décadas del XX (Artieda, 2017; Cucuzza, 2007). Lo enumerado es parte sustancial de los sentidos con los cuales se aprehende, clasifica e interpreta el orden simbólico; aprendidos en épocas tempranas de la escolarización⁶ y asociados sobre todo al pla-

4 Se trata de un conjunto de aproximadamente 50 trabajos individuales que respondieron a la pregunta: “¿Por qué y para qué la Historia de la Educación en la formación en Ciencias de la Educación?”. Expresiones tomadas de las clases y reflexiones que los y las estudiantes de años anteriores presentan por escrito cuando rinden los exámenes finales, complementan los datos de ese corpus de documentación.

5 Acerca de subalterno, para la asignatura remitimos a Rodríguez, 2009.

6 No olvido el papel de la familia y otros agentes en esta tarea, entre los

no afectivo. A manera de hipótesis y apoyada sobre todo en la experiencia docente, planteo que esos son los sentidos que se ponen en juego principalmente entre las y los estudiantes, los sentidos aprendidos en su escuela primaria. Institución en la que el patriotismo es promovido como un valor moral superior que requiere una adhesión emocional ilimitada no mediada por la apropiación racional, y que desvincula la identidad nacional de las estructuras socio – políticas de la realidad. Escuela primaria en la que se proyectan ciudadanas y ciudadanos con fuertes lazos afectivos hacia su nación, pero políticamente pasivas y pasivos. La historia aprendida oculta los conflictos y exhibe una galería de próceres despojados de contradicciones, ambivalencias, intereses confrontados y antagónicos.

“La escuela me engaño”, “la escuela me estafó”, son dos expresiones escuchadas en algún momento de la cursada. Expresiones que es importante poner en perspectiva tratando de evitar que decanten en una percepción de engaño intencional de las y los docentes. Es necesario orientar la reflexión, por una parte, hacia la función de las ciencias sociales –y la historia en particular- para velar/ develar, para construir relatos que contribuyan a la invención de la nación, de la comunidad imaginada (Anderson, 2005), operando con lo común a recordar a la vez que lo común a olvidar⁷. Por otra, señalar el papel de la escuela y el currículum

cuales los medios de comunicación. Sin embargo, opto por poner el foco en esta institución debido al papel que considero que mantiene en los procesos de transmisión intergeneracional, y al hecho de que es la institución predominante, más precisamente exclusiva, cuando evocan los aprendizajes previos.

7 “La esencia de una nación es que todos los individuos tengan muchas cosas en común y también que todos hayan olvidado un importante número de cosas.” (Renan citado en Anderson, 2005:277).

en esa tarea, para lo cual tengo en cuenta la posibilidad de los y las estudiantes de recuperar aprendizajes de asignaturas de niveles anteriores y del mismo nivel, Sociología de la Educación y Teoría Curricular respectivamente⁸.

Quizás en la posibilidad de lograr reequilibrios en ese plano se puede encontrar uno de los más importantes logros de la intervención pedagógica, porque supondría una toma de conciencia no sólo de la dicha función de las ciencias sociales y de la historia en particular, sino del propio papel y de la responsabilidad político-ética que tiene en sus manos todo y toda estudiante universitario/universitaria, todo docente, toda persona en contacto con tal información/formación.

En relación con esta preocupación, transcribimos algunas de las reflexiones de las y los estudiantes:

El conocimiento de nuestra historia es asumir un compromiso profesional y ético, para con nosotros mismos con la intención de leer y analizar críticamente los sucesos en la historia que inciden en nuestra realidad actual.

Me permite imaginar, a través de todo lo leído” una educación que nos permita ser protagonistas y crear espacios, acciones, vínculos educativos que atiendan al contexto y la diversidad cultural que nos acontece.

Son reiteradas las reflexiones del tenor de esta última que destacan el aporte de la formación histórica a la formación docente para comprender el pasado y su incidencia en la actualidad. Al mismo tiempo, expresan que desnaturalizar el pasado genera condiciones para imaginar otros futuros.

8 Antropología de la Educación, Corrientes del Pensamiento Contemporáneo e Historia General de la Educación son otras materias cuyos conocimientos se intenta recuperar durante el desarrollo del Programa.

El descubrimiento que hacen estos y estas estudiantes de la existencia de realidades indígenas previas a la irrupción europea, es uno de los efectos iniciales más notorios del enfoque asumido. En las clases son frecuentes expresiones tales como “no sabía”, “no tenía idea”, “creía que aquí no había nada”. En sus escritos se lee, por ejemplo:

Rememorando mi experiencia escolar, me di cuenta que la “otra historia” nunca me la contaron. Y por ende, nunca antes evidencié que nuestro territorio es pluriverso mas allá de ver sin mirar, invisibilizando todo aquello que difiera de mí, de lo conocido y seguro.

Otras reflexiones hacen alusión a repensar la identidad colectiva y la individual:

El conocimiento de la historia me hizo reconsiderar mi constitución identitaria, pensando fundamentalmente que mi descendencia no remite a aquello que creí que remitía siendo que, a partir de lo estudiado, doy cuenta que nuestra matriz constitutiva se compone de europeos, americanos (indígenas) y africanos esclavizados.

Si bien este trabajo se concentra en dos núcleos temáticos de la primera parte del Programa, considero que la propuesta de formación en su conjunto es la que genera condiciones necesarias para confrontar los conocimientos y sentidos previos. Aludo a los movimientos alternativos que cuestionan rasgos del sistema de instrucción pública (anarquismo, escuela nueva y Reforma Universitaria de 1918), la educación durante los dos primeros gobiernos peronistas (1946-1955, y el último golpe de estado cívico-militar. Son estos contenidos, la bibliografía y los modos de intervención pedagógica, los que confluyen como condiciones que promueven procesos de formación. Algunas personas lo expresan de esta manera:

Considero que la utilidad de Historia de la educación es que representa una oportunidad de “reivindicación o revancha” para poder entendernos y estudiarnos. Particularmente tuve la asignatura (Historia) en todos los años de mi secundario, pero siempre fue dada de una manera lineal, muerta, pasada, sin efectos en la actualidad, por supuesto sumamente eurocéntrica. Un tipo de historia que no genera movimientos internos, en cambio con respecto a la cátedra me resulta imposible no sentirme tocada por los contenidos, me veo constantemente en la necesidad de interpelar mis pensamientos previos y resignificarlos.

En esta presentación me ceñí a los contenidos y he dejado afuera los modos de intervención docente, y específicamente el estilo docente, que es un factor de indudable peso en la propuesta pedagógica y en los aprendizajes posibles. Ameritan otro análisis, con los desafíos inherentes a la implicación que ese análisis supone.

Con relación a los modos de intervención, dejo mencionada una estrategia propia de la historiografía consistente en el trabajo de los y las estudiantes con las fuentes primarias o documentos de época, como modo privilegiado de experimentar la construcción de conocimiento histórico riguroso. En su mayoría, las y los estudiantes valoran esta práctica; en algunos casos, además, la encuentran útil en el ejercicio profesional futuro.

Un insumo valioso para mi futuro como profesional en educación, y para continuar formándome, es la práctica de recurrir a las fuentes y contextualizar. Desde la cátedra se generaron espacios de encuentro con las fuentes primarias, poniendo sobre relieve la importancia de recuperar voces de los involucra-

dos y no perder de vista que la historia la hacemos las personas, atravesados por nuestras circunstancias.

Su estudio y análisis nos promueve una actitud de investigadores, ya que nos da la oportunidad de analizar textos de época, de una manera sentirnos parte de cada época.

Algunas ideas para el cierre

Conforme lo expresara al principio, un propósito fundamental del equipo de cátedra consiste en propender a desnaturalizar entre las y los estudiantes los sentidos arraigados acerca de lo social. Si me atengo al diccionario de la Real Academia Española, desnaturalizar alude a alterar las propiedades o condiciones de algo, desvirtuarlo; alterar una sustancia de manera que deje de ser apta para los usos que tenía⁹. Aplicado a los usos de la historia enseñados y aprendidos en la escuela, es posible que explique el sentido de lo que se propende a realizar en esta cátedra. Se trataría de alterar el relato escolar originario para que deje de ser apto para los usos que tiene: olvidar/ocultar los conflictos, los disciplinamientos, las versiones alteradas del otro (unilateralmente ubicado como otro), la invención de la diferencia y de la normalidad...; reiterar la colonialidad de saberes, sentidos, comportamientos. Descolonizar y desnaturalizar es la misma tarea crítica, afirmaba José Luis Grosso (2018) en un congreso reciente en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, en la ciudad de Paraná.

Quizás el equipo de cátedra que coordino está hace tiempo en ese camino, al que es necesario “ponerle nombre”. Quiero decir, por ejemplo, ¿cuánto de descolonización/decolonización tiene nuestra tarea pedagógica? La respuesta vendrá del análisis, de la posibilidad de tener el tiempo necesario para describirla y pensarla en mayor profundidad. Ello

conduciría, seguramente, a reestructuraciones, a conceptualizaciones y fundamentaciones de otro orden. Uno de los temas que me rondan y que se ven dificultados por la intensidad del trabajo cotidiano consiste en recuperar **el tiempo** para detenerse y pensar, para teorizar, para abstraer, para reconocer desafíos y alternativas para encararlos. Por otra parte, entre los vacíos de los que el equipo ha tomado conciencia señalo la perspectiva de género, que se introdujo de manera acotada este año.

Es necesario un estudio sistemático de la práctica de enseñanza que se lleva adelante, en consecuencia, una evaluación más rigurosa que dé cuenta de los cambios, de sus alcances y límites, de las permanencias y de los obstáculos, así como de los problemas y necesarias mejoras de la propuesta.

Al tiempo, se es consciente del hecho de que se interviene en la formación de los estudiantes en un micro-espacio cuya incidencia es relativa y acotada en el tiempo, lo cual permite suponer que atenta contra resultados de mayor profundidad, especialmente cuando se tocan valores, representaciones, que en tanto tales atañen a residuos activos de una memoria colectiva configurada y sostenida en la larga duración. De manera que, es sabido, la estructuración y reestructuración de concepciones no depende de la intervención de una sola cátedra. En todo caso también, pero no sólo, de la confluencia de diversas intenciones, concepciones y prácticas pedagógicas del curso universitario, a la vez que excede ese proceso de formación inicial que realiza cada sujeto. Por ello, queda pendiente la pregunta respecto de la perdurabilidad de las re-significaciones que las y los estudiantes expresan: ¿formarán éstas parte del sustrato que oriente sus prácticas pedagógicas futuras?

Los indicios reseñados permiten suponer *a priori* una interesante potencialidad pedagógica de la estrategia reseñada para producir cambios en distinto grado; dicho de otro

9 <http://www.rae.es/> Consultado el 26 de octubre de 2018.

modo, parece posible pensar *prima facie* que se está desarrollando una relativa “buena enseñanza”. Importa decir que el dominio disciplinar creciente de quienes integran el equipo docente, dominio diferenciado según la fase de desarrollo profesional en el que cada una se encuentra, el compromiso con la tarea, y el compromiso político con la universidad pública son, sin dudas, componentes inexcusables. Lo son con más potencia en esta actualidad de derechos vulnerados, de universidades en riesgo y de cuestionamientos a sentidos fundantes de la educación como derecho de todas y todos, y del Estado como garante inexcusable del ejercicio de tal derecho.

Finalizo con una alusión al contexto, local y/o nacional, que se desenvuelve al mismo tiempo que tiene lugar el trabajo docente. En no pocas oportunidades, he reparado y reflexionado respecto del carácter condicionante de coyunturas de orden político, social, cultural, facilitadoras o inhibidoras de la revisión de matrices de sentido como las aludidas. Me refiero a coyunturas de nuestra historia reciente y también de nuestro presente, presente en el cual se ponen de manifiesto conflictos profundos, opiniones encerradas, burbujas ideológicas confrontadas, públicos hiper-fragmentados, que se hacen presentes en el aula.

Esta es una idea potente que me interesa dejar mencionada; alude a situaciones que he experimentado en momentos críticos dando clase a otros públicos (profesionales adultas y adultos) que no necesariamente están dispuestos a ser incomodados e incomodadas, a cuestionar y cuestionarse; y sobre las que es importante seguir reflexionando a fin de reparar en la peculiaridad de tal tipo de contexto, y en los desafíos pedagógicos implicados.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (2005). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económico.
- Artieda, T. (2018). “Programa de Historia de la Educación Argentina”, Departamento de Ciencias de la Educación, Resistencia, Chaco, Facultad de Humanidades, UNNE, mimeo.
- Artieda, T. (2017). *La alteridad indígena en los libros de lectura de Argentina (ca. 1885-1940)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Cucuzza, H. (1996). “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación”. En: Héctor Rubén Cucuzza (comp.). *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 124-146.
- Cucuzza, H. (2007). *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Buenos Aires, UNLu y Miño y Dávila.
- Diccionario de la Real Academia Española. Consultado el 26 de octubre, 2018. <http://www.rae.es/>
- Grosso, J. (2018). “Descolonizar los DDHH”. En: Encuentro Nacional DDHH y Educación Superior. Red Interuniversitaria de DDHH, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Paraná, setiembre, mimeo.
- Pineau, P. (1999). “Programa de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana”, Buenos Aires, mimeo.
- Puiggrós, A. (1991). “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”. En: *Revista Argentina de Educación*, Año XI, N° 19, Buenos Aires, pp. 7-34.
- Quijada, M. (2000). “El paradigma de la homogeneidad”. En: Mónica Quijada, Carmen Bernand y Arnd Schneider (comp.). *Homogeneidad y nación con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 15-55.
- Rodríguez, I. (2010). “Subalternismo”. En: Mónica Szurmuk y Robert McKee Irwin (coord.). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*, México, Instituto Mora, Siglo XXI editores, pp. 255-260.
- Weinberg, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, editorial Kapelusz.