

REVISTA CIENCIAS SOCIALES

Revista Académica Indexada de la Facultad de Ciencias
Sociales y Humanas de la Universidad Central del Ecuador
Fundada en 1976

2017 • No. 39

Tema Central

Investigación Formativa
Docente Universitaria:
Proyectos Semilla



*"Historia del Hombre"
Mural en piedra,
Jaime Andrade Moscoso*



Autoridades:

Dr. Fernando Sempértegui Ontaneda, PhD.
Rector de la Universidad Central del Ecuador

MSc. Francisco Hidalgo Flor
Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Dr. Rafael Polo Bonilla
Subdecano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Consejo Editorial:

Napoleón Saltos Galarza. Ecuador (Director)
Rafael Polo Bonilla. Ecuador (Codirector)
Francisco Hidalgo Flor. Ecuador (Codirector)
Adrián López Andrade. Ecuador (Editor)
Beatriz Miranda – Holanda. Alicia Castellanos Guerrero – México. Eduardo Subirats – España.
Eduardo Grunner – Argentina. Benjamín Mayer – México. Francisco Rohn – Ecuador. Elías
José Palti – Argentina. Luciano Concheiro – México. Roberto Follari – Argentina. Jairo Estrada
– Colombia. Jorge Acanda – Cuba.

Consejo asesor y evaluador:

Mónica Mancero – Silvia Vega – Miguel Ruiz – Mario Unda – César Albornoz – Marcelo
Bonilla – María Augusta Espín – David Chávez – Andrés Osorio – Ricardo Sánchez – Diana
Novillo – Pablo Celi

Revista Ciencias Sociales:

Fundada en 1976

Este número 39 estuvo bajo coordinación editorial de PhD. María Augusta Espín y MSc.PhD.
Adrián López

Diseño de Portada:

Editorial Universitaria

Diagramación:

Editorial Universitaria

Foto portada:

Dirección de Comunicación y Cultura – UCE

Impresión:

Editorial Universitaria
Universidad Central del Ecuador

Correo electrónico: fcsh.revista@uce.edu.ec

ISSN: 0252-8681

Alfabetización no escolarizada en la conformación de las repúblicas latinoamericanas: elementos para matizar el debate

Non-schooled literacy in the conformation of the Latin American republics: additional elements for the debate

Adrián López Andrade¹
arlopez@uce.edu.ec

Recibido: 2017-08-29
Aprobado: 2017-10-15

Resumen

El presente artículo aborda los modos cómo el establecimiento de sistemas estatales de educación pública en América Latina fue concebido como medio para fomentar el tipo de ciudadano que el paso del Antiguo Régimen hacia las repúblicas independientes requería como base para el sostén de la nueva fuente del origen del poder: la soberanía popular. A partir de datos sobre la evolución de las tasas de escolarización en enseñanza primaria y de las de alfabetización desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, se complejiza presunciones sobre distinciones que se habrían dado entre los distintos países de América, con un acento marcado con los países norteamericanos, influenciados por el credo protestante. Con ello, se encuentran elementos para matizar los medios de realización de la función política de la educación, escolarizada pero fundamentalmente no escolarizada, en la conformación de las repúblicas latinoamericanas.

Palabras clave: Educación pública, alfabetización, escolarización, independencias, catolicismo y protestantismo

Abstract

This article deals with the ways in which the establishment of public systems of education in Latin America was conceived as a means to promote the type of citizen that the passage from the *Ancien Régime* to the independent republics required as a basis for the support of the new source of power: popular sovereignty. Based on data on the evolution of school enrollment rates in primary education and literacy rates from the mid-nineteenth century to the mid-twentieth century, assumptions about distinctions that would have occurred between the different countries of America are put into question, which have traditionally placed a marked accent on North American countries influenced by the Protestant creed. With this, the political function of education, schooled but fundamentally not schooled, is put on the table as a key element in the conformation of the Latin American republics.

Keywords: Public education, literacy, schooling, independence, Catholicism and Protestantism

¹ Candidato a Doctor (PhD) en Historia Latinoamericana. Magister en Estudios Latinoamericanos y Maestro en Ciencia Política, con un B.A. en Ciencia Política e Historia. Docente-investigador en la Universidad Central del Ecuador. Docente invitado en la Universidad Andina Simón Bolívar y la Universidad de Especialidades Espíritu Santo. Editor de la Revista Ciencias Sociales

Introducción

A principios del siglo XIX, las revoluciones liberales en España y Portugal, así como la independencia de las provincias indianas de la Monarquía Española provocaron un cisma de considerables proporciones en lo que se refiere a la legitimidad de origen del poder. A las abdicaciones de Bayona de mayo de 1808, siguieron intensos debates sobre la soberanía. Se abrió la posibilidad de cuestionar al Antiguo Régimen y su sustento de la majestad del Rey como poseedor de la soberanía (Moliner Prada, 2008).

En un primer momento, la gran cantidad de juntas locales y regionales que se conformaron asumieron de manera temporal la soberanía “en depósito”, ejerciéndola a nombre de Fernando VII y sólo hasta que éste se librara de su cautiverio impuesto por Francia y retornara a imperar en sus dominios.² En Hispanoamérica, este momento propició posturas autonomistas, signadas por la búsqueda de reformas que reivindicaran la igualdad de condiciones de los españoles de ambos lados del Atlántico, las cuales se resumieron en el pliego de peticiones que los representantes americanos llevaron consigo a las Cortes de Cádiz (Chust, 1999).

Sin embargo, en un segundo momento, que se da a partir de 1810, las posturas autonomistas devienen independentistas en los dominios americanos de la Monarquía (Chust & Frasset, 2013).³ La idea de la reversión de la soberanía toma fuerza. El trágico cautiverio del Rey ausente se convierte en la traición de éste en Bayona. En palabras de Armando Martínez Garnica e Inés Quintero (2009: 92), “En sólo quince meses el movimiento autonomista había llegado a ser un movimiento independentista”. Con ello, se recupera la tradición jurídica de la teoría del traslado, según la cual en un mo-

mento originario las personas cedieron su soberanía al Rey, pero se pasa a cuestionar el carácter definitivo de dicha cesión (Martínez Garnica, 2007; Rommen, 1948). Con ello, los pueblos están en condiciones de reasumir su soberanía, más aun considerando la insistencia de los peninsulares de negar su representatividad y la necesidad de su consentimiento, lo que hace insalvable la opción de reconciliación, aun cuando se pase por alto lo que los líderes criollos americanos llaman tres siglos de dominación.⁴

Sobre la reasunción de la soberanía, se conforman las nuevas Repúblicas hispanoamericanas, en las que la soberanía ha dejado de ser dominio del Rey y ahora “reside plenaria y radicalmente en el cuerpo de ciudadanos”, como llegará a establecer, por ejemplo, la Constitución que la Junta de Gobierno conformada el 18 de septiembre de 1810 en Chile sancionó en 1813 (Serrano, Educar al nuevo soberano. Chile entre 1810 y 1814, 2010: 33). Sol Serrano, a partir de su investigación del período de la “patria vieja” en Chile (1810-1814) muestra cómo este tránsito hacia la soberanía popular implicó una ruptura con la educación colonial, en dos grandes ámbitos. En primer lugar, conceptualmente se le otorga un sentido republicano a la educación, cuya misión fundamental es formar a las personas en virtud cívica para convertirlos en ciudadanos; y, en segundo lugar, institucionalmente se enfrenta a la sociedad corporativa para crear un sistema de educación pública dirigida por el Estado.⁵

Los proyectos nacionales que las élites criollas embanderan, en efecto, necesitan un gran despliegue por parte del Estado para crear al nuevo ciudadano, sobre el que se materialice el ideario revolucionario liberal e ilustrado. En este sentido es que, como señala Gabriela Ossensbach (2001: 13),

2 Por nombrar un ejemplo, en el documento de la Instalación de la Soberana Junta Gubernativa del 10 de agosto de 1809 en Quito, se puede leer: “Nos, los infrascritos, diputados del pueblo [...] compondrán una Junta Suprema que gobernará interinamente a nombre y como representante de nuestro legítimo soberano el señor don Fernando VII y mientras su majestad recupera la Península o viene a imperar (Miranda Bastidas & Becerra, 2005: 1)”.

3 Manuel Chust e Ivana Frasset (2013: 9) ofrecen una periodización pertinente: a) 1808-1810 – la independencia por el rey; b) 1810-1814/1815 – la(s) lucha(s) por la(s) soberanía(s); c) 1815/1816-1820 – la independencia contra el rey; y, d) 1820-1830 – la institucionalización de las independencias. En este caso, nos referimos a los dos primeros momentos.

4 Muestra de ello es el texto del “Acta Solemne de Independencia” de las Provincias Unidas de Venezuela, convertidas en Confederación Americana de Venezuela, de 5 de julio de 1811 en la que se dice que, habiendo “la plena y absoluta posesión de nuestros derechos, que recobramos justa y legislativamente desde el 19 de abril de 1810, en consecuencia de la jornada de Bayona y la ocupación del trono español por la conquista y sucesión de otra nueva dinastía constituida sin nuestro consentimiento”, lo que faculta al “libre uso, que vamos a hacer de nuestra soberanía”, “impelidos por la conducta hostil y desnaturalizada de los gobiernos de España” y haciendo uso de “los imprescriptibles derechos que tienen los pueblos, para destruir todo pacto, convenio o asociación que no llena los fines para que fueron instituidos los gobiernos”, declara la “absoluta independencia de [España] y de toda otra dominación extraña (Miranda Bastidas & Becerra, 2005:11-18)”.

5 En un trabajo reciente, Serrano (2014: 211) muestra cómo “En América Latina, y específicamente en Chile, también predominaron los estudios clásicos luego de las Independencias pues era la enseñanza que formaba ciudadanos virtuosos”.

“Desde un principio se le asignaron a la enseñanza pública objetivos tan importantes como la instrucción de los ciudadanos en el conocimiento de sus nuevos derechos y deberes individuales, la transmisión de nuevos valores que debían contribuir a la creación de una conciencia nacional y a un nuevo imaginario colectivo (aspecto que fue especialmente importante en América Latina, donde se construyeron nuevas repúblicas independientes), así como, conforme fue avanzando el siglo XIX, la integración de los inmigrantes extranjeros a la vida nacional”. Esta clara funcionalización de la educación coincide con un momento en el que sus rendimientos políticos son más necesarios que aquellos sociales o económicos. La sostenibilidad de los emprendimientos nacionales depende en gran medida del éxito de este viaje conceptual en la educación y su instrumentación a través de los aparatos públicos, centrales y locales.

Las primeras décadas del siglo XIX están marcadas por las guerras de independencia y los esfuerzos por crear Estados nuevos, so-

beranos e independientes, que dejen atrás el ideario estamental. En palabras de Serrano (2010: 36), “se trataba finalmente de crear un pueblo nuevo”. No obstante, la envergadura de tal desafío presupuso un difícil trayecto en las diferentes aristas de la construcción nacional, la educación no siendo en lo absoluto una excepción.

Función política y social de la educación escolarizada

A partir del trabajo de Clara Eugenia Núñez (1993) sobre la educación y el desarrollo económico en el continente americano, es posible dimensionar y relativizar las dificultades que las repúblicas hispanoamericanas debieron enfrentar en sus intenciones de crear sistemas públicos de educación con capacidad de crear ciudadanos virtuosos. La problematización que Núñez ofrece se desprende de un modelo con dos variables, el cual me permito resumir y condensar a continuación en una tabla de doble entrada:

Tabla 1. Clasificación de países americanos – Modelo de Núñez (1993)

		Origen poblacional	
		Reciente inmigración	Poblamiento antiguo
Tradición	Anglosajona o Noreuropea	Estados Unidos / Canadá	–
	Latina o Ibérica	Argentina Brasil Chile Uruguay	Bolivia Colombia Costa Rica Ecuador El salvador Guatemala Honduras México Nicaragua Panamá Perú Venezuela

Fuente: Núñez (1993) / Elaboración: del autor

La primera variable, aquí denominada “origen poblacional”, se refiere a la distinción entre aquellos países, como los andinos o centroamericanos, en los que la población de

origen foráneo fue menor que la población indígena, y aquellos en los que había “escasa o inexistente población aborígen”.⁶ Por otra parte, la segunda variable que utiliza Núñez

6 En modo alguno me suscribo a la creencia de que en alguno de los territorios sobre los que se crearon las repúblicas americanas haya habido una “inexistente” población aborígen.

se ha denominado “tradición” y alude a la herencia cultural de las respectivas metrópolis de las provincias continentales americanas: británica y francesa, en la una mano, y española y portuguesa, en la otra.

Para esta autora, este modelo hace factible entender las pautas que siguió el proceso de alfabetización en los países de los distintos grupos de clasificación resultantes. En esta línea, se encuentra que los países del norte europeo contaban con poblaciones con niveles más altos de alfabetiza-

ción, mientras que los del sur de Europa, inclusive para finales del siglo XIX tenían abultadas figuras de población analfabeta. Esto se habría reproducido en el continente americano. Por ejemplo, citando datos de Fishlow (1971), se señala que en los Estados Unidos, para 1840, el 90% de la población blanca adulta estaba alfabetizada, porcentaje tan sólo algo inferior en los estados del sur (Núñez, 1993: 360). En la siguiente tabla se puede observar la evolución del analfabetismo en los distintos países:

Tabla 2. Tasas de analfabetismo en algunos países americanos y europeos, población mayor a 15 años (en porcentajes)

	1850	1870	1890	1910	1930	1950	1965
América							
Estados Unidos	25	20	13	8	4	3-4	1-2
Canadá	< 30	< 25	14	5-10	4	2-3	1-2
Argentina	-	75-80	55-60	35-40	23-28	10-15	4-9
Chile	-	70-80	60-65	45-50	24	20-25	12-17
Uruguay	-	-	-	20-30	15-25	15-20	5-10
México	-	-	80-85	72	62	35-40	30-35
Ecuador	-	-	< 85	60-70	50-60	44	30-35
Perú	-	-	-	-	60-70	50-55	35-40
Venezuela	-	-	81	72-77	62-67	48	30-35
Colombia	-	-	-	60-70	48	45-50	38-43
Brasil	-	-	75-80	64-66	58-62	51	40-45
Europa							
Italia	75-80	69	54-56	39	23	14	5-10
España	75-80	65-70	61	52	30-35	17	8-13
Portugal	>85	-	75-80	69	60	42	34
Reino Unido	40-45	25-30	10-15	5-10	1-5	-	-
Francia	40-45	31	18-22	12	5	3-4	-
Alemania	15-20	8-13	1-8	1-5	-	-	-

Fuente: Flora (1973) en Núñez (1993) / Elaboración: del autor.

Asimismo, tanto los Estados Unidos como Canadá habrían alcanzado la generalización de la alfabetización antes del establecimiento de la educación primaria obligatoria y gratuita. En cambio, en los países hispanoamericanos y el lusoamericano habría sido necesario, en primer término, el establecimiento del sistema público de escuelas primarias para generalizar la alfabetización de la población, lo cual explicaría el porqué de su reducción más lenta y más tardía del analfabetismo.

Detrás de este fenómeno, además, se hallaría una predisposición actitudinal de corte colectivo hacia la educación. En aquellos países americanos de tradición anglosajona o noreuropea, la predisposición de las poblaciones inmigrantes a la educación se habría visto traducida en una participación más directa y atenta de las unidades familiares en la formación de los niños. En cambio, en los países de tradición latina o ibérica, la alfabetización de los niños sería un deber de las instituciones especializadas que se crean para el efecto, mas no de las familias.

El papel de la religión, en este aspecto, cobra singular influencia: “Es más, la actitud favorable de la población hacia la alfabetización permitió que, como en otros países de origen anglosajón y de *credo protestante*, en los Estados Unidos la enseñanza impartida en la escuela primaria no fuera sino *la prolongación de la iniciada en el seno de la propia familia*. El coste de financiación de la difusión de la alfabetización no fue, pues, excesivamente elevado, y se llevó a cabo con una tasa de escolarización relativamente baja en términos actuales (Núñez, 1993: 361; el énfasis es mío)”. Se desprende de este pasaje, dos aspectos. En primer lugar, como se mencionó, se subraya el papel atribuido a las familias desde la ética protestante –algo que, por cierto, hace un magro favor al modelo de Núñez, pues la variable “religión” introduce una complejidad que escapa su diseño.⁷ Y, en segundo lugar, es necesario tomar nota sobre los costos económicos relativos de la alfabetización. Esto, en referencia a cómo Estados Unidos y Canadá habrían logrado la alfabetización de sus poblaciones con menores volúmenes relativos de recursos fiscales, algo que se habría dado en gran parte gracias a la feminización de la profesión docente y los menores salarios que se les pagó a las mujeres (López, 2008; Núñez, 1993).

Sin embargo, un presupuesto de este argumento es que la generalización de la alfabetización en Estados Unidos y Canadá se habría dado con “una tasa de escolarización relativamente baja en términos actuales”. Es posible matizar este presupuesto, a partir de la información disponible en la investigación de Ossenbach (2001) y cruzándola con la provista en el estudio de Núñez.

En la siguiente tabla se muestra: a) la proporción de la matrícula en la enseñanza primaria respecto de la población total para los años 1900, 1930 y 1950, y b) la tasa de alfabetización en la población de 10 años y más para los años 1900, 1925 y 1950; a ello, se le suma: c) las tasas de alfabetismo de la población mayor a 15 años para los años 1910, 1930 y 1950. Este último indicador sirve para comparar y contrastar, a modo de control, con los valores de b). Los cortes temporales no coinciden necesariamente (1900, 1930, 1950; 1900, 1925, 1950; y, 1910, 1930; 1950), pero, con fines descriptivos, se colocan en tres columnas comparables para cada indicador (a, b, c). Cabe mencionar que a) y b) provienen de Ossenbach, mientras que c) de Núñez. Se seleccionaron los países cuya información permitía comparar los tres indicadores, más España y Portugal, aunque desafortunadamente a) y c) no disponen de información para ellos.

Tabla 3. Comparación de matrícula en enseñanza primaria y tasas de alfabetización en varios países

País	a) Proporción de la matrícula en la enseñanza primaria respecto de la población total (en porcentajes)			b) Alfabetización en la población de 10 años y más (en porcentajes)			c) Tasas de alfabetismo, población mayor a 15 años (en porcentajes)		
	1900	1930	1950	1900	1925	1950	1910	1930	1950
Argentina	9.5	12.1	12.9	52	73	88	65-60	77-72	90-85
Colombia	2.6	7.0	6.9	-	48	73	40-30	52	55-50
Chile	6.4	12.4	12.8	43	66	79	55-50	76	80-75
Ecuador	4.7	6.8	10.6	-	-	56	40-30	50-40	56
México	5.3	10.7	11.3	22	36	56	28	38	65-60
Perú	2.5	8.3	13.4	-	38	47	-	40-30	50-45
Uruguay	5.6	10.8	9.8	54	70	86	80-70	85-75	85-80
Venezuela	-	3.8	9.4	-	34	53	28-23	38-33	52
España	-	-	-	43.8	56.7*	76.9**	-	-	-
Portugal	-	-	-	25.5	33.8*	51**	-	-	-

*Datos para el año 1920

**Datos para el año 1940

Fuente: Ossenbach (2001) y Flora (1973) en Núñez (1993) / Elaboración: del autor.

7 Esto, en el sentido de que el bloque de países de tradición anglosajona o noreuropea (Estados Unidos y Canadá), hay una marcada influencia y herencia católica de la Monarquía Francesa, no sólo del protestantismo inglés. En este sentido la división de dicho bloque con el de tradición latina o ibérica (este sí preponderantemente católico) deja de funcionar plenamente.

Podemos observar cómo en países de tradición latina o ibérica, tanto en aquellos de reciente inmigración como de poblamiento antiguo, las tasas de alfabetización son marcadamente superiores que las de matrícula en enseñanza primaria. Esto se corrobora aun a pesar de las discrepancias en los valores de b) y c), los cuáles son más marcados en la primera columna de comparación (1900, 1900, 1910) y que van reduciendo sus diferencias hacia la última columna (1950, 1950, 1950). Así, por ejemplo en Chile, hacia 1900, con un 6,4% de matrícula en primaria, la tasa de alfabetización habría llegado a un 43% y hasta a un 55%. Esto es, en una relación de 6.7 veces hasta una de 8.6 veces. Para el mismo caso de Chile, para cerca de 1925, con una matrícula en educación primaria de 12,4%, la tasa de alfabetización habría estado en un 66% y hasta en un 76%. Esto es, en una relación de entre 5.3 veces y 6.1 veces. Para 1950, finalmente, en Chile con una tasa de matrícula en enseñanza primaria que apenas creció a 12,8%, la tasa de alfabetización habría llegado a un valor entre 79% y 80%; o lo que es en una razón de 6.1 veces.

En ninguno de los países andinos podemos hacer este mismo ejercicio para el primer corte temporal, pero sí para los otros dos. En Perú, por ejemplo, hacia 1925, con una tasa de matriculación en enseñanza primaria de 8.3%, la tasa de alfabetización se habría ubicado en un 38% y hasta en un 40%. Esto es, en una razón de entre 4.6 y 4.8 veces. Para mediados de siglo, la tasa de matrícula en enseñanza primaria en Perú habría llegado a un 13,4% (ligeramente superior a la de Chile), pero la tasa de alfabetización habría llegado entre un 47 y un 50% (marcadamente inferior a la de Chile), lo que da una razón de entre 3.5 y 3.7 veces.

Elementos para complejizar el debate

De esta manera, hay elementos que complejizan las presunciones sobre los países de tradición latina o ibérica –y católicos–, en relación al papel de la alfabetización no escolarizada. Esto se acentúa todavía más si recordamos los datos de la Tabla 1, en la cual se puede ver cómo hacia 1870 el analfabetismo en Chile habría llegado hasta a un 80%, algo que se redujo considerablemente (a entre un 43 y 55%) para 1900, aun cuando la matrícula en enseñanza primaria se muestra bastante exigua. Análisis más pro-

fundos serían necesarios para dar cuenta con mayor integralidad sobre el papel de las familias católicas, en especial de las madres así como las anglosajonas, en la educación de los niños, y de otros espacios no escolarizados de formación en los que los clérigos podrían haber jugado un papel que las estadísticas oficiales han subregistrado u omitido registrar (por incapacidad más que por falta de voluntad, presumimos).

La comparación de Chile con Perú, en parte mantiene el argumento de Núñez sobre el papel de los inmigrantes letrados que llegaron en mayor proporción a los países de reciente inmigración, pero también nos conduce a cuestionar la efectividad estatal, puesto que, como se vio, a pesar de haber tenido para mediados del siglo XX una tasa de matrícula en educación primaria bastante baja en ambos casos y apenas diferente (13,4% Perú, 12,8% Chile), los valores de alfabetización en la sociedad son muy distintos (hasta 50% en Perú, hasta 80% en Chile). Llama, pues, la atención que desde el siglo XIX los Estados habrían invertido considerables recursos en educación (en Chile, entre el 3.4 y el 5% del presupuesto nacional en 1850, y entre el 5,7 y el 8,2% dos décadas más tarde, según datos disponibles en Núñez [1993]), pero con resultados más escasos que países como Estados Unidos y Canadá. Es cierto que los Estados hispanoamericanos, y sus presupuestos, eran bastante limitados en comparación, pero inclusive asumiendo el problema de “sobreinversión relativa en la educación superior”, no deja de ser un llamado a indagar sobre variables que el modelo de Núñez no toma en consideración, entre las cuáles están los diseños institucionales, la eficiencia en el gasto público, el papel de las familias y el clero, el subregistro y otros problemas estadísticos, las capacidades y habilidades docentes, los modelos de educación adoptados, entre otros.

Con todo ello, se podría ensayar explicaciones más comprensivas y críticas, que superen proposiciones generalizadas que, con frecuencia, han sido asumidas sin mayores indagaciones históricas. Así, por ejemplo, Serrano (2014: 211) ha profundizado sobre el sistema educativo en el siglo XIX, a partir de la experiencia chilena, logrando demostrar que, contrario a asunciones previas, “[...] la enseñanza de la historia fue universalista más que nacional; que lo ‘nacional’ se incorpora hacia 1930 transversalmente en el currículo [y] que los ritos cí-

vicos de carácter nacionalista impuestos por el Estado fueron menos relevantes, menos vivos y congregantes de la comunidad escolar que sus propias celebraciones y actividades”. De esta manera, se torna necesario ma-

tizar los medios de realización de la función política de la educación, escolarizada pero fundamentalmente no escolarizada, en la conformación de las repúblicas latinoamericanas.

Bibliografía

- Chust, M. (1999). *La cuestión nacional americana en las Cortes de Cádiz*. Valencia, España: Centro Francisco Tomás y Valiente, Fundación Instituto Historia Social / Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chust, M. y Frasquet, I. (2013). *Tiempos de revolución. Comprender las independencias iberoamericanas*. Madrid, España: Taurus / Fundación MAPFRE.
- López, O. (2008). Educación y género en la historiografía educativa. *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 9, 147-167.
- Martínez Garnica, A. (2007). La reasunción de la soberanía por las juntas notables en el Nuevo Reino de Granada. En Manuel Chust (Coord.), *La eclosión juntera en el mundo hispano* (págs. 286-333). México: Fondo de Cultura Económica / ColMex.
- Martínez Garnica, A., y Quintero, I. (2009). La formación de los Estados republicanos en la Nueva Granada y Venezuela. En Manuel Chust, y José Antonio Serrano (Eds.), *La formación de los Estados-naciones americanos (1808-1830)* (págs. 77-105). Madrid, España: Revista de Historia Contemporánea.
- Miranda Bastidas, H., y Becerra, H. (2005). *La Independencia de Hispanoamérica: Declaraciones y Actas*. Caracas, Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Moliner Prada, A. (2008). “De las juntas a la Regencia. La difícil articulación del poder en la España de 1808”, *Historia Mexicana*, vol. 58, núm. 1, 135-177.
- Núñez, C. E. (1993). “Educación y desarrollo económico en el continente americano”. En Clara Eugenia Núñez, & Gabriel Tortella (Eds.), *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica* (págs. 359-380). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ossenbach, G. (2001). “Génesis histórica de los sistemas educativos”. En José Luis García Garrido, Gabriela Ossenbach, & Javier M. Valle, *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos* (págs. 13-60). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Rommen, H. (1948). “Francis Suarez”. *The Review of Politics*, vol. 10, núm. 4, 437-461.
- Serrano, S. (2010). “Educar al nuevo soberano. Chile entre 1810 y 1814”, *Bordón*, Vol. 62, núm. 2, 29-38.
- (2014). “Enseñanza de la historia e identidad nacional: Un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930”, *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, núm. 15, 209-222