

VII CONGRESO INTEROCEÁNICO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS *EL LUGAR DE LA CRÍTICA EN LA CULTURA CONTEMPORÁNEA*

Mesa 5. Historia de las ideas e historia intelectual

Ameroindia bajo la lente. Dimensiones filosóficas de la relación educación -transformación en Angélica Mendoza

Grisel Garcia Vela¹

Resumen

Angélica Mendoza (AM), filósofa argentina nacida en 1897 en la provincia de Mendoza y fallecida en la misma ciudad en 1960, desplegó gran parte de su vida en otras ciudades argentinas y extranjeras. Su trayectoria intelectual y política manifiesta una mujer determinada a tomar posición en un contexto poco favorable al crecimiento intelectual, político, económico de las mujeres pero con fisuras que posibilitaron cambios en estos aspectos durante la primera mitad del siglo XX. El panorama adverso no limitó a AM para nuevas búsquedas críticas, conceptuales y culturales que implicaron traslados geográficos y reconfiguraciones teóricas y fueron plasmados en publicaciones que reflexionan sobre la condición latinoamericana, la educación de los desfavorecidos y la posición de las mujeres en la sociedad, en la política y la academia. En este trabajo buscamos recuperar el lugar que AM asigna a la educación para la transformación de la población indígena en América Latina según sus análisis de experiencias representativas de otra forma de pensar la educación en poblaciones indígenas a mediados del siglo XX: Huarizata (Bolivia) 1940 y Pátzcuaro (México) 1952. En tales experiencias AM encuentra una posibilidad cierta para la emancipación de poblaciones indígenas que, no obstante, plantea algunos interrogantes. Avanzaremos sobre su lectura crítica de las efectivas condiciones de existencia de las comunidades indígenas, de la explotación de su fuerza de trabajo y de la humillación en que están sumidos.

Palabras claves: Filosofía; Educación; Transformación; América Latina; Angélica Mendoza.

Ameroindia: rasgos y resistencias pasivas

Es posible pensar que las ideas pedagógicas de AM sobre el rol activo de quien se educa, ya presente en sus tempranas experiencias pedagógicas, se

¹ Universidad Nacional de Cuyo (INCIHUSA-CONICET). Contacto: <griselgarciaavela@gmail.com>

profundizó con el tiempo y constituyó un eje de pensamiento ligado a las posibilidades de transformación y crecimiento humano. En un artículo publicado en la revista *Sur*² en 1940, reflexiona sobre la “Experiencia de Huarizata” desarrollada por entonces en Bolivia en el marco de la situación indígena en América Latina. Es precisamente en Bolivia donde la autora encuentra la expresión más cabal de lo indígena en América Latina aunque sus condiciones de vida se asemejan y extienden por gran parte del territorio americano y la zona andina argentina.

Recaba la filósofa en la relevancia del contexto físico que sirve de fondo al paisaje humano: “Y en ese mundo físico de contraste y sorpresa, una vieja raza pegada al suelo de sus antepasados, unida a la tradición telúrica de lo incásico, supervive y ambula” (Mendoza, 1940, p. 51), y el análisis se enfoca en las gentes indias del altiplano boliviano desplegadas entre selvas al este y ricas montañas mineras al oeste. La mansedumbre caracteriza a sus pobladores cuyas formas comunales de organización incásica subsisten atezadas por la explotación colonialista moderna. Bolivia es en la lectura de época de AM, espacio físico y social atravesado de contradicciones y contrastes que dejan al descubierto vacíos de identidad ya que el pueblo boliviano carece de “espíritu de pueblo” porque “no fragua su historia ni crea su destino” (Mendoza, 1940, p. 52). No advierte en estos pueblos la posibilidad de que encuentren desde sí las fuerzas ni los recursos para una rebelión que los liberara del yugo. Soportan y se repliegan sobre sí mismos, desconfían del blanco, pero no protestan. Una profunda alienación los mantiene impermeables a todo impulso que conduzca a la acción, despojados de su historia y sin gobierno de su destino.

Afirma AM que la presencia de lo indígena no es algo a restaurar porque nunca se perdió. Al contrario, es patente en Bolivia, como en casi toda la América andina porque lo indio es una mayoría, pero está sofocada en su condición, anclada al pasado e invalidada por una organización ajena y rapaz ante la cual solo puede resistir silenciosamente. La presencia de lo indio en

²Si bien solo publica un trabajo en *Sur* que aquí mencionamos, es posible advertir que su vínculo con la revista y sus integrantes fue más amplio y sostenido en el tiempo en tanto participaba de reuniones seminarias en las cuales los integrantes de la revista debatían acerca de temas sociológicos. Hemos registrado la participación de AM durante 1940 y 1941.

Bolivia es tan patente que referirse a su problema indígena es plantear su realidad como nación³.

Lo indio es lo profundo y telúrico, la vigencia de lo ancestral a través de la conquista hispana, la cadencia keswa a pesar de la rotunda expresión castellana, la tristeza y el complicado resentimiento de nuestro hombre de adentro, su desconfianza y resistencia pasiva a todo lo que viene de “afuera” (Mendoza, 1940, p. 52).

Los obligaron a ahogar su cosmovisión religiosa y cargaron sobre ellos creencias abstractas y racionales, del todo extrañas e incomprensibles. Aún permanecen desorientados por la forzada sustitución de su rico mundo espiritual por otro incomprensible y violento. La vida cotidiana de estas poblaciones indígenas que son simultáneamente desvalijadas del mundo material, espiritual y de la fuerza física, configura un universo neutro, escéptico e incapaz de dinamizarlos, sostiene el análisis de AM. Sin movimientos no hay transformación y, precisamente por esto, esas condiciones están en el centro de las reflexiones de la filósofa que encuentra que en tales contextos no podrá germinar el ansia de transfiguración. Sin ella, ninguna medida externa será eficaz ya que la población indígena la resistirá pasivamente, inercialmente, sin que la resistencia motorice un cambio porque es un pueblo extrañado de sí mismo. No genera sus demandas ni puede expresarlas. Persevera, resiste sin movimientos que den dirección a las transformaciones en sus vidas. Sin embargo, no se trata de intentar “restituirles” el mundo arrancado ni de “reconstruirles” parte de la tradición incaica porque el movimiento capaz de transformar solo puede venir de quienes serán profundamente modificados por sus efectos. Si por una parte, las transformaciones en las condiciones de vida india deben ser rotundas, por la otra, para AM, el retraso de su cultura respecto de la de occidente anticipa un modesto logro.

El punto de análisis de la autora se establece en el cruce entre la reflexión filosófica sobre la condición humana y el estudio antropológico y sociológico sobre las infracondiciones del trabajo indígena cotidiano. De las selvas a las montañas de explotación minera la constante será la enorme distancia entre el

³ Pasaron muchos años, finalizó el siglo XX y el problema plurinacional en Bolivia había tenido su expresión en los incontables levantamientos sociales, indígenas y campesinos. El Primer Manifiesto de Tiahuanaco (1973) plasmó esa tradición de luchas y conflictos. Nuevos acuerdos hasta promediar el siglo y la conformación del Movimiento Al Socialismo posibilitaron el ascenso a la presidencia de Evo Morales (2006) y la refundación de un estado que expresara la multiplicidad de voces.

mundo del blanco expropiador y la vida india menoscabada y carente de un sentido propio: esclavizados, sometidos a duros y constantes trabajos sobre los cuales pesa el rendimiento riguroso. Cualquier flaqueza puede costarles su vida devaluada al punto que no merece atención médica. Si enferman sencillamente los matarán “con precisión racional”: “un golpe en la cabeza después de haberlo hecho formar frente a una zanja que recogerá su cuerpo” (Mendoza, 1940, p. 53), y con esto se refiere al programa blanco de explotación diseñado, de comienzo a final, para el aprovechamiento del indio en donde , ni siquiera su muerte amerita detener el proceso productivo.

En el curso de sus análisis no olvida AM la relevancia de los procesos históricos. La posición indígena incluso empeoró después de la independencia de Bolivia (1850). Hasta entonces la conquista había respetado la posesión de la tierra y sus modos de cultivo. La situación indígena entró en una pendiente cada vez más aguda ante el surgimiento y consolidación del latifundio desde la liberación de América de su metrópolis y si bien en algunas regiones alejadas de los centros urbanos pervivió el Ayllú en donde “aparece el trabajo en su forma humana y viva, como una función orgánica y social” (Mendoza, 1940, p. 55), esta forma de organización fue cada vez más escasa e incluso donde se sostuvo fue desvirtuada en dirección cada vez más individualista y colonial. La pérdida de la posesión de la tierra fue también el despojo del Ayllú, del modo de economía agraria asentado en el intercambio comunitario sobre la base del respeto a un orden y sus jerarquías y la confianza en la interacción social y económica. Con esta pérdida quedó desposeído del eje de su cosmovisión: la comunidad. Las lecturas que AM realizaba respecto de la comunidad se sustentaban en los significados que la filosofía otorgó a la noción de pertenencia recíproca hasta avanzado el siglo XX. Lo común y lo propio estuvieron conceptualmente ligados ya se tratara de apropiarse de lo que es común o de comunicar cuanto es propio. Sus miembros experimentaban tener en común su carácter propio e identitario, ser propietarios de aquello que es lo común. Si bien el tema amerita una extensión que no podemos dedicarle ahora, nos parece de interés señalar que en las últimas décadas del siglo XX,

particularmente en Francia e Italia, esta concepción experimentó un fuerte quiebre⁴.

Huarizata. Transformaciones posibles a través de la educación

Mediante el análisis del universo indígena de Bolivia en los años '40, tal y como el interés intelectual, social y político de AM lo percibía, introduce su enfoque sobre la expectativa de que la escuela indigenal de Huarizata habilite transformaciones duraderas para los indígenas de América.

Un maestro boliviano y su hermano construyeron una escuela que atrajo a los primeros indígenas. A partir de allí se conformó un comité bajo los criterios de la organización comunal. La educación ofrecida por el maestro, sin apoyo privado y muy poco apoyo oficial, implicó el reconocimiento de su lengua originaria junto al aprendizaje de la lengua castellana. Una escuela bilingüe, india-castellana, para leer, escribir, contar y aprender cosas útiles para el hogar y el campo. En medio de la miseria de su existencia, brotaba en el mundo indio la esperanza de la vuelta a una condición humana y la revitalización de su vieja experiencia comunal. Huarizata se convirtió en el centro de atracción y peregrinaje de la población nativa y a partir de esta novedosa experiencia proliferaron otras del mismo tipo. El maestro generador de la experiencia indigenal de Huarizata plasmó un futuro para la mayoritaria población indígena de Bolivia.

¿Cuál es el ideal que dinamiza tal movimiento? AM responderá que no se trata simplemente del lema “instruir es redimir”, expresión en donde resuena el propósito de la iglesia colonial respecto de las poblaciones indígenas, algo así como quitarles el pecado original de su condición salvaje. La exigencia india en América no es problema de cultura en el sentido de “inculcar, instruir, introducir” en ellos saberes ajenos. La fuerza de lo nuevo devendrá de que lo quieran, solo así habrá posibilidad de una existencia humana recompuesta que atienda el llamado de su tierra y adquiera la dignidad del artesano, la seguridad del

⁴ Entre otras obras representativas, mencionamos *La comunidad inoperante* de Jean-Luc Nancy, *La comunidad inconfesable* de Maurice Blanchot, *La comunidad que viene* de Giorgio Agamben, *Communitas. Origen y destino de la comunidad* de Roberto Esposito. Dice Esposito en una conferencia de 2011 refiriéndose a los distintos textos mencionados: “Aquello que los unía en una misma tonalidad era una suerte de alteración de la semántica precedente, en el sentido, incluso literal, de que la comunidad, en vez de a una propiedad o a una pertenencia de sus miembros, se refería más bien a una alteridad constitutiva que la diferenciaba incluso de sí misma, sustrayéndola a toda connotación identitaria” (Esposito, 2012, p. 102).

campesino y la libertad del artista, como bienes inalienables a su condición de hombre. No es el indio letrado y resentido lo que se necesita sino un hombre nuevo que construya esa novedad desde sí y a partir de lo ofrecido por una experiencia educativa, al mismo tiempo respetuosa de lo indio y al día con el desarrollo que los atraerá a mejores condiciones de existencia. Esa oportunidad AM la encuentra en la propuesta de Huarizata que pretende adiestrar al indio en el trabajo técnico moderno, utilizar su experiencia de grupo y darle las posibilidades de que por sí mismo emprenda aquella acción. En tal sentido significa la transfiguración de la pasividad abúlica para alcanzar una existencia que deja de vivirse de manera extrañada y alcanza un nuevo sentido de lo humano, a partir del suelo y del trabajo. Este proceso formativo:

Es educación en el sentido vivo de la palabra, reconstrucción existencial desde adentro, desarrollo de fuerzas dormidas y potenciales. Es, como dicen los educadores de Huarizata, "redención del indio por obra del indio mismo". A partir del trabajo, de la posesión del suelo, de la convivencia comunal, se ha de lograr una categoría humana; es decir que el indio se sienta apto para fraguar una esperanza, soñar un destino y forjar un mundo (Mendoza, 1940, p. 57).

De la visión de la Escuela nueva AM conservó la idea de que el motor del movimiento transformativo está en el propio sujeto pero el propósito de ese movimiento está sumido en los indios por el largo proceso de abusos y en tal caso, si se espera el éxito de las experiencias educativas indigenistas, hay que atraer lo escondido del sentir indio a la superficie. No para quedarse en ella y valorarla sino como camino, como condición de posibilidad de un futuro superador del presente:

El porvenir de América no puede plantearse como una vuelta a lo indio, ni como un simple remozamiento de la tradición incaica. El regreso al alma india sólo puede admitirse como método, es decir, como retorno a las fuentes primitivas de sus expresiones, para trazar desde allí un derrotero indio que, en determinado momento histórico, puede entroncar en el camino que viene abriendo la cultura blanca (Mendoza, 1940, p. 59).

La tarea educativa no será entonces devolverlos a "su comunidad" tal como era, aunque sí importa la experiencia comunal para el desarrollo de los nuevos tiempos. El motor de la historia para la filosofía no retrocede. Hay que proporcionarles los medios técnicos disponibles para que ellos los empleen en salir de su magra condición y atraerlos a un nuevo sentido de la existencia

humana. El progreso no está en el pasado precolonial sino en el futuro descolonial, “el florecimiento del espíritu, vendrá con la evidencia de un existir como hombres. Ameroindia, casi la mitad de la América española, hallará por ese camino su descolonización” (Mendoza, 1940, p. 59).

Estas ideas respecto de la educación están en consonancia con las expresadas por AM sobre la democracia en un debate contemporáneo a la escritura de este ensayo⁵ en donde sostuvo que solo arraiga aquello que se logra como devenir de un proceso de evolución que es diferente en cada contexto. No se puede omitir la marcha de la historia y concebir una forma ideal de convivencia social porque no existe la democracia ideal, como no existe la educación ideal ni el sujeto ideal ilustrado. No hay una matriz para los movimientos históricos que pueda aplicarse en distintos momentos de las realidades desde afuera.

Pátzcuaro. Un experimento educativo que puede transformar nuestra América

Esta nueva experiencia educativa tiene a AM como protagonista ya que la llevó a convivir con la comunidad de los indios tarascos en México, tal como señala en la correspondencia que mantuvo con Romero en 1952: “Estoy trabajando con la UNESCO en un experimento educativo entre veinte comunidades indígenas, de la raza tarasca, que viven en las islas y alrededor del lago Pátzcuaro en México” (Jalif, 2017, p. 555).

El Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, actualmente CREFAL, que funcionó en Pátzcuaro y continúa siendo una empresa educativa con metas continentales, implicó desde sus comienzos repensar los problemas planteados en la comunidad indígena del lugar, con el propósito de generar una transformación que pudiera ser significativa para toda la región. Un acuerdo entre la UNESCO, CREFAL y el Gobierno de México dio comienzo a las actividades del primer "Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina" en 1950 en la colonial ciudad de Pátzcuaro, estado de Michoacán, México. Entre 1951-1960 el CREFAL tuvo por finalidad preparar educadores que llevaran a la práctica los propósitos de la educación

⁵ 1° de agosto de 1940, publicación de sesiones de debates. En *Revista Sur*, Año IX.

fundamental dirigida a las mujeres y a los hombres, a los jóvenes y a los niños en todos los aspectos de su vida y refiriéndose a las necesidades, recursos y posibilidades de desarrollo de la comunidad en que viven. El Centro tuvo entre sus objetivos fundamentales ayudar a los gobiernos de los países latinoamericanos a satisfacer las necesidades de maestros y especialistas para la educación fundamental de poblaciones indígenas, así como gestar y experimentar metodologías, producir y divulgar textos y materiales educacionales que pudieran ser prototipos adaptados a las necesidades de los programas y proyectos. El centro, como afirma Torchia Estrada (1999), “fue uno de los muchos esfuerzos de asistencia a los entonces llamados países subdesarrollados, que impregnaron el espíritu de la posguerra” (p. 168)⁶.

Las actividades académicas se iniciaron a mediados de abril de 1951 con alumnos maestros provenientes de Haití, El Salvador, Costa Rica, Honduras, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia y México encargados de la alfabetización de poblaciones nativas. El Gobierno de México con el patrocinio de la UNESCO y la cooperación de la OEA aseguró su funcionamiento ininterrumpido. En diálogo con F. Romero, AM le comentaba:

Soy Jefe de Relaciones Públicas y dicto, además, conferencias a los estudiantes sobre problemas de la cultura en América Latina. Los estudiantes son becarios que han venido de todas partes de América menos de Argentina. En su absoluta mayoría son maestros rurales que luego de una permanencia de diecinueve meses regresarán a sus países para aplicar, entre las masas campesinas, los métodos aprendidos en este Centro (Jalif, 2017, p. 555).

Las ideas pedagógicas de AM plasmadas en este proyecto de educación para la región proponían mejorar las condiciones de vida de la comunidad agraria; capacitar al individuo para que se integrara socialmente a la vida del grupo y deviniera parte activa para transformarlo y enriquecerlo. Se trataba de comprender la educación no como un programa mínimo de instrucción sino como una tarea con fines sociales mediante la cual se prepararía a la comunidad para resolver los problemas a partir de sí, contando con los medios a su alcance y creando otros a base de ingenio, a fin de forjar una existencia

⁶El acuerdo de la ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Cuarta Sesión de la Conferencia General, efectuada en París en 1949 autoriza a su Director para "cooperar con los Estados Miembros en el establecimiento de Centros Regionales para la preparación de maestros y trabajadores y en la producción de materiales para la educación fundamental". De los cinco centros propuestos, sólo dos fueron creados.

más cabal y humana, cuestiones que ya habían ocupado las preocupaciones de AM al reflexionar sobre la experiencia de Huarizata, ya que solo es posible abrirse al poder transformativo de la educación desde sí mismo. Lo distintivo de la Educación Fundamental fue la expectativa del carácter masivo de los efectos sobre las poblaciones agrarias latinoamericanas. En esto vio AM una invaluable proyección en cuanto a la democratización de la cultura y la incitación al despliegue de la comunidad en sus rasgos creativos. El maestro va hacia la comunidad, la integra y trabaja con y para ella porque la práctica docente se recrea en relación con los otros de manera concreta y diferente de cómo aparece caracterizada en los libros aunque tal vez *los supera pues estos sólo son una forma secundaria e indirecta de magisterio*, le dice a F. Romero en la correspondencia de 1953 (Jalif, 2017, p. 552).

El nuevo enfoque acerca de la misión educativa suponía alfabetizar, reeducar al individuo y reorganizar la vida de la comunidad ya que la vida rural de casi toda América Latina dejaba al descubierto problemas urgentes como la insalubridad, la pobreza, la ignorancia desmesurada, la incapacidad para dominar el medio físico, entre otros. Para cumplir con los fines que se propuso la Educación Fundamental, sostiene AM que el Estado no puede ser un instrumento de poder y de violencia en manos de un individuo o un grupo, es decir los fines de este proyecto pierden valor humano en manos de gobiernos autoritarios y ve en ellos precisamente la primera dificultad que aparece en el panorama de nuestra América de mediados del siglo XX cuya deficiente educación política aún permite el personalismo y el paternalismo como soluciones para el manejo de una nación. Los objetivos que la Educación Fundamental intenta lograr se requieren para una vida auténtica y responsable en los países de nuestra América. De ahí la importancia de su utilización en países que están bajo el dominio de gobiernos no democráticos ya que dicha educación puede permitir la creación de una conciencia de pueblo.

Por último, nos interesa establecer un posible diálogo entre las categorías de análisis de R. Kusch (RK) y AM respecto de la existencia indígena y su interpretación. En AM advertimos ciertas tensiones en relación al modo de pensar esa existencia ya que la considera pasiva por las carencias que la transformación educativa podría en parte salvar.

Por su parte, desde mediados del siglo XX el pensamiento de RK (1922-1979) se fue perfilando con ciertas particularidades que caracterizaron sus reflexiones a partir de la década del '50. Desde entonces hizo un giro analítico para pensar a Latinoamérica desde sus raíces en donde la relación del hombre con la tierra y la forma en que vive ese arraigo constituyen parte de sus aportes al pensamiento filosófico latinoamericano. A diferencia de AM, intentará reconocer en la cultura popular americana expresiones de otra forma de pensar la existencia a partir de nociones que surjan de la experiencia vital americana ya que el único axioma posible para pensar a América es el que ella misma se imponga. En esta dirección RK sostuvo que la vitalidad del continente interpela a nuestros intelectuales que para sostenerse como tales arremeten contra la vida que les brinda el continente y le oponen la representación equivocada de una Europa universal y eterna. De esta manera se encuentran frente a lo que consideran la irracionalidad del continente, su barbarie, porque tratan de comprenderla desde esquemas conceptuales surgidos desde otra realidad, la eurocéntrica, que resulta anacrónica y simplificadora de la experiencia americana puesto que elimina la complejidad de la vida. Es decir, tratar de comprender lo americano con las categorías heredadas es condenarse a no comprenderlo. Entonces ¿en qué existencia está pensando RK? Se trata de una existencia situada en un contexto histórico y cultural.

Si bien no podemos decir que AM esté de espaldas a América Latina ni que recurra a categorías extranjeras para pensar lo americano de modo distante, sus expresiones manifiestan una lectura sobre el pensamiento latinoamericano ligándolo a un fuerte componente mítico, religioso e ideológico patente tanto en la forma de vivir como en los valores que orientan la acción política, la conducta social y la creación artística. Ya de regreso a Argentina promediando la década del '50, entre las que fueron sus producciones finales expresaba:

El tipo de filosofía que yace en los fundamentos de la cultura de la América Latina no es especulativo ni científico, más bien ético, con su mundo de valores, definitivamente humanístico y atento a sus problemas existenciales. Existe, además, en esa oriunda actitud filosófica un tono social que centra su interés en las acciones humanas y en el manejo de la convivencia (Mendoza, 1959, p. 5).

En las reflexiones de RK el modo de existencia propiamente americano es ya auténtico, tal y como es y por tanto su existencia debe expresarse con

categorías propias, como el “estar siendo”, que pongan en juego lo histórico y contingente en contra del ser estático occidental. Es decir, contra la lógica occidental del ser, de lo permanente, plantea lo "provisorio" del “estar siendo”. En tanto la existencia americana para AM no es estática, pero debe transfigurarse, desplegar lo propio para alcanzar, a través de la educación la transformación necesaria para un grado mayor de evolución.

Referencias bibliográficas

Arpini, Adriana (Comp.) (2003). *Otros Discursos. Estudios de Historia de las Ideas Latinoamericanas*. Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo.

AAA (1940). Debates sobre temas sociológicos. *Revista Sur*, año IX, 86-104.

Espósito, Roberto (2012). Inmunidad, comunidad, biopolítica. En *Las Torres de Lucca: revista internacional de filosofía política*, vol. 1, n°1, julio-diciembre, 101-114.

Fernández, Nora A. (2018). El surgimiento de la Escuela Nueva en Mendoza. *CUYO, Anuario de Filosofía Argentina y americana*, vol. 35, 47-65.

Ferreira de Cassone, Florencia (1996). *Angélica Mendoza una vida en la tormenta. Antología de sus textos*. Mendoza: UNCuyo, FCPyS.

Jalif, Clara (Comp.) (2017). *Francisco Romero-Epistolario* (1ra ed.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Corregidor.

Kush, Rodolfo ([1954] 2013). Inteligencia y barbarie. *Contorno*, n°3, Setiembre, Buenos Aires, [pp.4-7]: Ediciones Biblioteca Nacional, 28-31.

Mendoza, Angélica (1940). La experiencia de Huarizata. *Revista Sur*, año IX, Agosto. Buenos Aires: Ed. Sur.

Mendoza, Angélica (1940). Raquel Camaña. *Los Andes*, 15 de Setiembre. Mendoza, p.1.

Mendoza, Angélica (1954). Autobiografía intelectual. En: Ferreira de Cassone (1996) *Angélica Mendoza una vida en la tormenta. Antología de sus textos*. Mendoza: UNCuyo, FCPyS.

Mendoza, Angélica (1954). Un experimento que puede transformar nuestra América. En: Ferreira de Cassone (1996) *Angélica Mendoza una vida en la tormenta. Antología de sus textos*. Mendoza: UNCuyo, FCPyS.

Mendoza, Angélica (1959). América Latina en la filosofía. *La prensa*, 1 de Noviembre, Buenos Aires.

Roig, Arturo A. (1966). *Breve historia intelectual de Mendoza*. Mendoza: Ediciones del Terruño.

Salomone, Alicia (1996). Mujeres e ideas en América Latina: una relación problemática. *CUYO, Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, n° 13, año 1996, 143-149.

Torchia Estrada, Juan C. (1999). Angélica Mendoza en los Estados Unidos: un testimonio epistolar. *CUYO*, vol. 16, 166-182. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/1473>.