

# Configuraciones identitarias dentro del dispositivo escolar

Configurações de identidade dentro do sistema escolar

Identity configurations within the school device

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
30 de marzo de 2020

Fecha de modificación  
Data de modificação  
Modification date  
10 de mayo de 2020

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
30 de mayo de 2020

Laura Macarena Cortez

Universidad Nacional de Salta

Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino.

lauramacarenacortez@gmail.com

Salta / Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-8585-8142>

## Resumen

En este artículo se presenta el desarrollo de sucintas reflexiones teóricas en torno al lugar que ocupa la escuela en los procesos de reconocimiento étnico. Retomando una experiencia de extensión e investigación universitaria situada en una escuela primaria rural de la provincia de Salta - Argentina, se analizan algunas interrelaciones entre las configuraciones de la identidad y la alteridad.

Por un lado, se coloca el énfasis en los procesos simbólicos que despliegan las instituciones educativas y a través de los cuales configuran el habitus de los sujetos que las transitan, dando cuenta del interjuego de poderes que reafirman a la hegemonía.

Y, por otro lado, se aborda a la escuela como espacio de múltiples significaciones que configuran un "cotidiano escolar" que va más allá de los dispositivos establecidos desde el estado y que imprime singularidad en cada experiencia. Desde este eje de análisis se propone entenderla como un instrumento capaz de acoger las luchas indígenas, es decir, como un instrumento de resistencia.

**Palabras Claves:** Escuela, Identidad, Alteridad, aparato ideológico, Resistencia.

## Resumo

Neste artigo desenvolvo algumas breves reflexões teóricas sobre o lugar da escola nos processos de reconhecimento étnico. Retomando uma experiência de extensão universitária e de investigação numa escola primária rural na província de Salta, Argentina, analiso algumas inter-relações entre as configurações de identidade e de alteridade.

**Referencia para citar este artículo:** Cortez, L.M. (2021). Configuraciones identitarias dentro del dispositivo escolar. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 9 (2), 37-46.

Por um lado, concentro-me nos processos simbólicos que as instituições educativas desenvolvem e através dos quais configuram o hábito dos sujeitos que por elas passam, tendo em conta a interação de poderes que reafirmam a hegemonia.

Por outro lado, a escola é analisada como um espaço de múltiplos significados que configuram um “quotidiano escolar” que vai além dos dispositivos estabelecidos pelo Estado e que imprime singularidade em cada experiência. Nesta perspectiva, propõe-se entendê-lo como um instrumento capaz de abraçar as lutas indígenas, ou seja, como um instrumento de resistência

**Palavras-chave:** Escola, Identidade, Alteridade, Aparelho ideológico, Resistência.

---

/ Abstract /

---

In this article I develop some brief theoretical reflections on the place of the school in the processes of ethnic recognition. Taking up a university extension and research experience in a rural elementary school in the province of Salta - Argentina, some interrelationships between the configurations of identity and otherness are analyzed.

On the one hand, I focus on the symbolic processes that educational institutions deploy and through which they configure the habitus of the subjects who pass through them, accounting for the interplay of powers that reaffirm hegemony.

On the other hand, the school is analyzed as a space of multiple meanings that configure a “school daily life” that goes beyond the devices established by the state and that imprints singularity in each experience. From this perspective, it is proposed to understand it as an instrument capable of embracing indigenous struggles, that is, as an instrument of resistance.

**Keywords:** School, Identity, Alterity, Ideological apparatus, Resistance.

---

## INTRODUCCIÓN

Pensar en la institución escolar como un dispositivo subjetivante conlleva a analizarlo desde diferentes aristas que hacen a la complejidad de las identificaciones. En el presente artículo se expondrán sucintas reflexiones en torno a los procesos de subjetivación que complejizan el escenario escolar y que atraviesan los procesos identitarios de niños y niñas que transitan su escolaridad en una escuela primaria rural.

La complejidad de las configuraciones identitarias no podrá ser abordada de manera exhaustiva en el presente escrito, pero se intentará retomar algunas aristas que posibilitan desenmarañar elementos presentes en dichas configuraciones. El objetivo de estas líneas radica en abordar las relaciones que se entretajan dentro del dispositivo escolar en torno a las adscripciones identitarias. A partir del análisis de entrevistas y observaciones de clases realizadas durante un trayecto

de extensión e investigación universitaria, se recupera la experiencia de un grupo de estudiantes pertenecientes a una comunidad indígena de la provincia de Salta- Argentina, para reflexionar en torno al rol de la escuela dentro de las configuraciones identitarias.

La comunidad a la que se hace referencia se sitúa en el departamento de Rosario de Lerma, en la provincia de Salta (noroeste argentino), en uno de los parajes que constituyen la Quebrada del Toro. En estos parajes conviven un total de 14 comunidades organizadas en el Consejo Indígena del Pueblo Tastil, reconocido en el año 2008 por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) y recientemente, en el año 2018, por el Instituto Provincial de Pueblos Indígenas de Salta (IPPIS).

A través de un interjuego de poderes entre Estado y comunidades indígenas, se entretienen representaciones en torno a la identidad étnica y la etnicidad; de allí que el objetivo de este trabajo se centra en analizar estas nociones en un contexto escolarizado y las imágenes que dentro de éste se reproducen y/o invisibilizan.

Las múltiples adscripciones en torno a la pertenencia étnica, el territorio y el vínculo con los pares, conlleva a pensar a la institución escolar como un dispositivo que configura una matriz de relaciones subjetivantes y desubjetivantes; esta doble cara en los procesos identitarios da cuenta del interjuego latente entre identidades y alteridades en el espacio escolar.

A fines de establecer un orden que dé un sentido global a lo desarrollado, se organiza al artículo en tres apartados. En el primero se expone un análisis que toma como eje articulador al concepto de gramática escolar para dar cuenta de las estrategias desplegadas por las instituciones educativas para organizar sus dispositivos pedagógicos en torno a ciertas pautas consideradas "legítimas". Luego, se desarrollan reflexiones teóricas en torno a los encuentros y desencuentros que se dan dentro de los ámbitos escolares en relación a una cultura hegemónica (Estado) y las clases subalternas (comunidades indígenas). Y para finalizar, a modo de cierre se redactan unas breves líneas que intentan abrir la discusión a más interrogantes para pensar a las prácticas escolares desde una perspectiva intercultural.

## LOS IMAGINARIOS COMO HERRAMIENTA DE PERPETUACIÓN COLONIAL

La escuela como gran institución de la modernidad puede ser pensada, al decir de Bari (2002), como un dispositivo de estatalidad que se circunscribe a un espacio y tiempo determinados configurando una coyuntura particular. Estos dispositivos, que han estructurado tanto las relaciones de producción como los imaginarios construidos sobre las poblaciones originarias, se erigen y perpetúan en la actualidad gracias a una maraña de simbolizaciones que reproducen imaginarios que legitiman ciertas identidades y niegan otras.

Es decir, la coyuntura actual arrastra resabios ideológicos coloniales que persisten aún hoy en las instituciones escolares y que, por ende, configuran una *gramática escolar* que crea imaginarios en torno a la alteridad. Se entiende a la gramática escolar desde los aportes de Inés

Dussel (2003), quien en un intento por ampliar su conceptualización expresa que:

*La gramática, además de estructurar un espacio y un tiempo, y de clasificar a los cuerpos, crea fronteras, códigos aceptables, y no aceptables y plantea jerarquías sociales, económicas, culturales, familiares o de estilos de vida que convalidan desigualdades sociales, económicas y culturales. (p. 13)*

Pensar en la alteridad conlleva, indefectiblemente, a pensar en esos “otros y otras” que están allí, que irrumpen en el espacio escolar y a los cuales se les adjudica una categoría que excede al “nosotros/as” a partir de la definición de fronteras identitarias. Es decir, a partir del cual se utilizan marcas que inscriben ciertas formas de organizar la diferencia al interior de las instituciones, que se encuentran insertas en un complejo proceso de producción cultural desde donde operan prácticas y discursos (Briones, 1998). Las imágenes y sentidos que las instituciones escolares, como grandes aparatos del estado, reproducen a partir de la construcción de la alteridad, vienen cargados de sesgos raciales que, al contrario de celebrar la diferencia, la imantan de estigmas.

Partiendo de estas consideraciones se analizan las prácticas que desarrolla una escuela primaria en un contexto etnitizado y atravesado por constantes luchas de poder entre el estado y los grupos históricamente subalternizados. Una escuela primaria donde se pueden advertir las connotaciones negativas asociadas a lo indígena, a lo rural y al género.<sup>1</sup>

*“Mentira, ella es del monte, de allá arriba, dicen que son como tres horas para llegar” (expresado con sentido de burla)*

*“el fútbol es de hombre, te vas a hacer chango si jugas”*

*“una vez la supervisora nos dijo que no tenemos que meternos, porque ellos (haciendo referencia a una comunidad indígena) tienen otro tipo de costumbre a la de nosotros”.*

Los fragmentos tienen el objetivo de traducirse en someras imágenes que proyectan sentidos latentes en torno a la alteridad que la escuela construye. Estos sentidos son los que urden simbolizaciones que se manifiestan en un interjuego de identificaciones o negaciones a partir de parámetros que son utilizados como fronteras y que tienden a jerarquizarse desde un sesgo dicotómico que habilita ciertas formas de ser, estar, transitar. Así es que se establecen polaridades entre lo urbano/rural, mujer/varón, indígena/criollo, niñez/adulthood, donde predomina y se legitima uno de los polos por sobre el otro.

Argentina, como país que se estructuró sobre las bases del ideario de la “nación europea blanca” ha configurado múltiples dispositivos que buscaron blanquear, negar, ocultar a esas capas que lejos estaban del ideario de civilización blanca y europea. Estos dispositivos se han erigido a través de grandes instituciones de la modernidad, las cuales sedimentaron sus bases tan rígidamente que calan en el habitus de quienes recorren sus interiores; una de estas grandes instituciones,

<sup>1</sup> Se transcriben fragmentos de entrevistas y observaciones de clases desarrolladas durante jornadas escolares.

y que actualmente se erige como una de las más poderosas, es la escuela.

*Estas estructuras estructuradas predispuestas a actuar como estructuras estructurantes, no solo sirven para distinguir un nosotros de los otros, sino que también sirven para organizar la vida del nosotros, ya que ese es el papel central de todo sistema cultural: la cultura sirve para hacer (vivir), aunque también se usa para ser (distinguirse) (Bartolomé, 2006, 36).*

Este gran dispositivo de la modernidad, que ha desplegado una gramática ideológica y material al punto de reproducir desde el siglo XIX hasta la actualidad el ideario homogeneizador, mantiene el poder de influir ideológicamente y controlar los cuerpos que en ella se inscriben.

Al ser un gran instrumento ideológico tiene el poder de generar relaciones que calan en las adscripciones identitarias; se resalta esta idea ya que dentro de ese escenario se sostienen y representan las luchas de poder presentes en las instituciones de la Quebrada del Toro; luchas de poder que se traducen, en definitiva, en luchas entre el Estado y los grupos subalternos.

Actualmente, los sectores subalternizados se encuentran en un proceso de reivindicación de sus derechos que está comprendido, además, en la lucha contra ese conglomerado de imaginarios e ideales generados y perpetuados desde distintas instituciones del Estado.

*Sin embargo, las fronteras étnicas y las diferencias de poder hacen que las elecciones identitarias no sean tan libres. En América Latina millones de indígenas han renunciado a su cultura intentando superar el estigma asociado y acceder a la identidad nacional que les ofrecen los estados nacionales [...] puesto que el racismo sigue estableciendo los límites de la movilidad étnica (Bartolomé, 2006, 39).*

Dentro de aquel panorama, las comunidades originarias que habitan la zona de la Quebrada del Toro, sufrieron procesos de dominación cultural occidental y avasallamiento de derechos que invisibilizaron su identidad étnica, cuestión que hoy intentan revertir al encontrarse en una lucha por el reconocimiento de los derechos sociales, culturales y territoriales de los/as pobladores/as de esta zona.

*Las transformaciones políticas, sociales y económicas de estas últimas décadas, también repercuten en zonas rurales montañosas y aisladas [...] En la comunidad de la quebrada, las estrategias de los pobladores fueron modificándose y afianzándose en nuevas prácticas, de cara a las adversidades, y en la arena política donde se juegan reivindicaciones y derechos de propiedad. (Tacacho et al., 2013)*

En este sentido, las comunidades se encuentran, al decir de Bartolomé (2003), en un largo proceso de etnogénesis que las ha llevado a revalorizar saberes, luchar por el territorio y adscribir a su identidad como pueblos indígenas.

*Las culturas del presente luchan entonces por constituirse como colectividades, como sujetos colectivos, para poder articularse o confrontarse con un Estado en mejores condiciones políticas, ya que la magnitud numérica y las demandas compartidas incrementan sus posibilidades de éxito. Se trata de la creación de un nuevo sujeto histórico al que podríamos llamar Pueblos Indios, entendiéndolos como "naciones sin estado" (Bartolomé, 2003, 176).*

Estas luchas, que datan ya desde hace algunos años, fueron respaldadas con algunos instrumentos legales que dan sustento a dichos reclamos. Es preciso mencionar que la obtención de este marco legal fue fruto de los largos años de resistencia a las lógicas hegemónicas de los estados latinoamericanos; que comparten como denominador común la histórica negación de la preexistencia étnica a los Estados Nacionales.

Resistencias y luchas por parte de la comunidad conllevaron a que el Pueblo Tastil atravesase un fuerte proceso de reconocimiento étnico, a través del cual obtuvieron instrumentos legales que reafirmaron su identidad y desde donde se concretan las relaciones contingentes con el Estado.

## EL AGENCIAMIENTO COMO RESISTENCIA

¿Qué rol cumple la escuela (como dispositivo de estatalidad) dentro de la lucha de las comunidades? Si se sostiene la existencia de un interjuego de poderes entre estado y pueblo, está claro que la escuela se ubica en el ojo de la tormenta.

Resulta menester hacer una salvedad que intenta dar respuestas al interrogante inicial; tal como se expresó en líneas anteriores, gracias a los procesos de organización y lucha de los pueblos, el Estado ha cedido paso a la generación de marcos legales que "sustentan" las reivindicaciones de derechos; aún así, existen intersticios que generan vacíos legales que son utilizados estratégicamente para deslegitimar ciertos reclamos.

No es la intención de este apartado realizar un análisis de los marcos legales, ya que existen multiplicidad de autores que abordan el tema de forma exhaustiva, pero sí es menester sostener esta premisa ya que da cuenta de la urdimbre de intereses que calan en la arena política. Además de estas matrices construidas desde el ámbito de lo legal existen, como se expresó en el apartado anterior, imaginarios y simbolizaciones que siguen echando anclas a los procesos de reconocimiento de las comunidades indígenas.

Estos imaginarios son reproducidos por instituciones educativas que instalan procesos de negaciones y ocultamientos de la identidad, que se gestan desde la definición del currículum y se reproducen dentro de los discursos y prácticas pedagógicas. Dichos elementos simbólicos pasan a ser internalizados en la subjetividad de cada uno/a de los/as niños y niñas que transitan durante largos periodos los dispositivos institucionales.

*La cotidianidad escolar es un entretrejado complejo de vínculos, interacciones, prácticas, espacios, tiempos y recursos materiales y simbólicos, donde el currículum oficial es parte integral de la compleja realidad. La articulación de estos elementos constituye el contexto formativo real para docentes y estudiantes. (Rockwell, 2011, citado en Kaplan y Sulca, 2021, 373)*

Es así que se hacen presente las contradicciones entre los reclamos comunitarios y la hegemonía que impone el estado. "En contextos rurales y pluriculturales la escuela disputa la legitimidad de sus saberes con la diversidad de experiencias formativas y con las demandas comunitarias, generando un diálogo conflictivo que reconfigura las prácticas escolares y sociales" (Arata et al., 2018, 36).

*[...] me pasó que el año pasado yo hice una representación de la llegada de Cristóbal Colón y a mí los chiquitos (se suprime el apellido de los niños) no me participaron. Yo les había dado un papel y entonces bueno... cambiamos los formatos de los papeles y le dimos otros versitos a otros chicos y le hicimos la vestimenta y todo lo demás con los chicos, y en reunión pasó de que dijeron que él [haciendo alusión al padre de los estudiantes] no los mandó a los chicos porque ellos estaban disconformes de que cuenten la cultura de la llegada de los españoles. Que no lo ven de buena manera, porque le hicieron daño a todos los indígenas y a todos los demás y bueno, se lo explicamos al señor que nosotros tenemos que seguir una currícula... y como que hubo un disgusto directamente.*

"La institución escolar existe [...] como un "concreto real" en donde la normatividad y el control estatal están siempre presentes, pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables" (Rockwell, 2018, 60). No es válido sentenciar a las dinámicas institucionales con la única posibilidad de legitimar sólo a los poderes hegemónicos, ya que en ese sentido la escuela se desprendería de la probabilidad de ser un instrumento de resistencia, y desde allí se negaría la capacidad de agenciamiento de las comunidades. Cada sujeto como agente de su propia realidad, no "puede ser comprendido fuera de sus relaciones con el mundo, puesto que es un ser en situación, es también un ser de trabajo y de transformación del mundo; [...] es un ser de la praxis, de la acción y la reflexión" (Freire, 1984, 24).

Tomando como puntapié lo anteriormente expresado, se resalta la importancia de los procesos de reconocimiento étnico ya que se constituyen en instancias de resistencias al histórico silenciamiento. Desde allí se establecen nuevas configuraciones de la identidad que tienden a reforzar la presencia innegable de un estado pluriétnico capaz de generar nuevos dispositivos pedagógicos que habiliten el reconocimiento de la diferencia.

*En este sentido, la EIB se presenta como una respuesta al avance y reafirmación de aquellos procesos de reconocimiento en las comunidades; y puede definirse, en términos*

*generales, como la modalidad del sistema educativo para nivel inicial, primario y secundario destinada a los pueblos indígenas. Asimismo, se propone como enraizada en la cultura de los educandos indígenas, aunque abierta a la incorporación de elementos y contenidos de otros horizontes culturales y supone ser llevada a cabo a través de dos lenguas: la lengua indígena y el español, lengua oficial del Estado.* (Hetch, 2014, 109)

A pesar de sus intenciones prescriptas, existen vacíos que conllevan a la generación de interrogantes que inquietan en cuanto se piensan los diacríticos de la identidad étnica. ¿Los pueblos indígenas se definen como tal en relación a la persistencia de una lengua? ¿Qué criterios consolidan la generación de propuestas de Educación Intercultural Bilingüe en determinados sectores? ¿Qué sucede con aquellos espacios interculturales donde la lengua materna no es un diacrítico de la identidad?

Al intentar responder las preguntas se devela la necesidad de pensar en torno a la perspectiva que prima en relación a la identidad étnica, ya que existen múltiples consideraciones que pueden conllevar a la primacía de una mirada esencialista que determina la validez de ciertos reclamos indígenas a partir de la definición de diacríticos específicos.

En este sentido, es necesario traer a colación los aportes de Bartolomé (2006), quien afirma que:

*La identidad étnica es una construcción ideológica, histórica, contingente, relacional, no esencial y eventualmente variable que manifiesta un carácter procesual y dinámico y que requiere de referentes culturales para constituirse como tal y enfatizar su singularidad, así como demarcar los límites que la separan de otras identidades posibles.* (p.44)

Concebir a las identidades desde su carácter dinámico y procesual habilita a pensar propuestas interculturales que no sean excluyentes. A modo de ejemplo, se comenta brevemente la realidad de las instituciones escolares de la Quebrada del Toro, las cuales se configuran desde la modalidad de educación rural, contemplada dentro de la Ley de Educación Nacional N°26.206 como la modalidad del sistema educativo que atiende a las particularidades de la organización espacial y comunal.

Dicha modalidad se centra en una organización curricular que responde a las particularidades del contexto en el que se insertan las escuelas, pero deja de lado las particularidades étnicas que también constituyen el cotidiano de los/as estudiantes. En este punto se concreta la relevancia de generar nuevos marcos normativos que superen miradas sesgadas en torno a las identidades étnicas y posibiliten experiencias educativas que acojan a la complejidad de las identidades.

## REFLEXIONES FINALES

La escolaridad es un campo en donde los indígenas aún siguen participando y apostando. En ese sentido, los cambios en la legislación –en su mayoría impulsados desde organizaciones indígenas– que

otorgan amplios derechos a los pueblos originarios –sobre todo en materia educativa– son la esperanza de una mejora de sus condiciones actuales. (Hetch, 2014, 125)

Estos marcos legales, como se expuso anteriormente, dan sustento a reclamos a los que el estado debe responder y constituyen, en alguna medida, un marco de referencia desde el cual los pueblos indígenas reafirman sus luchas. Contar con estos instrumentos, relevantes en sí mismos, debería habilitar un campo de nuevas resignificaciones que, si bien escapan a lo prescriptivo, poseen una imponente influencia en aspectos socio-afectivos.

Aspectos que la escuela configura a partir de un juego cíclico entre lo prescripto y lo latente, y es allí donde deberían operarse nuevas instancias de preguntas e inquietudes que destierren las raíces coloniales presentes en las instituciones escolares y logren permear un terreno que legitime la diferencia.

El artículo hizo hincapié en la importancia de entender a la escuela como aparato ideológico que en tanto se encuentre atravesado por las múltiples expresiones de la resistencia puede convertirse en el espacio propicio para validar y generar las grandes luchas por el reconocimiento, la identidad y el territorio.

Otorgar un lugar protagónico al análisis de lo que sucede al interior de las instituciones educativas se justifica en su definición de espacios que toman el protagonismo en los procesos de socialización de niños y niñas que construyen sus trayectorias formativas en tránsito entre los ideales e imaginarios locales, y los significados transmitidos por la escuela; muchas veces ajenos a sus realidades.

Pensar el protagonismo de la escuela como institución que marca ritmos, dinámicas y modos de ver y transitar el mundo abre interrogantes que pueden ser respondidos con tan solo mirar la realidad actual... ¿el mundo fue capaz de pensarse sin escuelas? La imagen de lo sucedido en tiempos de pandemia abre un escenario que reitera y reafirma el lugar central de estas instituciones en el cotidiano de cada uno/a.

Reflexionar en el sentido de carencia que generó el no habitar, no estar por estos espacios hace evidente la percepción de su poder, pues a la sociedad le ha resultado casi imposible pensarse sin ella. Y si es posible entender e interpretar a la escuela desde esta posición, es posible también resignificar y valorar su rol de socialización.

En este sentido, se hace menester interpretar y resignificar desde su lugar generador de nuevas matrices y destructor de viejos imaginarios. Tomar esta postura implica asumir su función política; pues, si bien no se debe dejar de considerar que en ella se imbrican una serie de saberes que responden a los intereses de las clases dominantes, es posible, a partir de un proceso de concientización, transformarla. Al decir de Freire (1970/2021) "es el mantenimiento del statu quo lo que les interesa, en la medida en que el cambio de la percepción del mundo, que implica la inserción crítica en la realidad, los amenaza". (p.197).

Asumir que es viable fomentar un cambio en la forma de pensar y habitar el mundo es lo que permitirá, en primera instancia, convertir a la escuela en un instrumento de resistencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arata, N., Escalante, C., & Padawer, A. (2018). Estudio Preliminar. En *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 15-54). CLACSO.
- Bari, M. C. (2002). La cuestión étnica: Aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas. *Cuadernos de Antropología Social*, (16), 149-163.
- Bartolomé, M. (2002). Movimientos Indios en América Latina: los nuevos procesos de construcción nacionalitaria. *Revista Desacatos*, (10), 148-166.
- Bartolomé, M. A. (2003). Los pobladores del "Desierto" genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, (17), 162-183.
- Bartolomé, M. A. (2006). Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Avá*, (9), 28-48.
- Briones, C. (1998). *La alteridad del "cuarto mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Ediciones del Sol.
- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. In *Historia de la Educación* (pp. 11-36).
- Freire, P. (1970/2021). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo Veintiuno Editores.
- Hetch, A. C. (2014). Escolarización de hablantes Tobas/Qom: cruces entre políticas, estadísticas y trayectorias escolares. *Papeles de Trabajo*, (27), 103-127.
- Kaplan, C. V., Sulca, E. M. (2021). Currículo y justicia escolar en contextos pluriculturales. *Revista Teias*, 22(67), 372-381. 10.12957/teias.2021.62798
- Rockwell, E. (2018). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial* (N. Arata, C. Escalante, & A. Padawer, Compilers). CLACSO.
- Tacacho, E., Bazan, M. D., De Anquín, A., Duran, A. A., Vara, O., & Argañaraz, M. (2013). *Procesos de reconocimiento de los pueblos tastil. Antiguas y nuevas estrategias: educación, turismo rural y artesanías*. II Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.