

# **Cuando el esqueleto humano reemplaza al bronce. Repensando las imágenes y los abordajes de la identidad nacional en la Escuela**

*Leticia D'Ambrosio*

## **Introducción**

Uno de los objetivos de este escrito es iniciar un proceso de reflexión y visualización de las formas en que se designa y construye la identidad cultural de la sociedad uruguaya; centrándonos en la forma en que se enuncia y representa la identidad nacional, las identidades de los diversos grupos sociales y sus representaciones en el discurso oficial del Estado uruguayo, específicamente en la escuela.

Para esto proponemos analizar las transformaciones del concepto de identidad que se produjeron desde las ciencias sociales, y como éste es abordado en los contenidos escolares. Incorporar este nuevo concepto de identidad surgido en la década del 70 permite abordar a las identidades como producto de procesos históricos, definidos en relación a otras formas de identificación. Creemos que esto influye en la forma de determinar las diferencias culturales en la actualidad.

También buscamos indagar en los cambios que se observan en las representaciones sociales de grupos invisibilizados por el Estado en la conformación de la Nación. Particularmente abordamos el caso de Mundo Afro<sup>1</sup>, investigado por Luis Ferreira (2003) quien analiza entre otras cuestiones, cómo esta organización posibilitó la presencia de la minoría negra en el discurso estatal de la Nación, interpelando las nociones hegemónicas de identidad. Se analiza también el surgimiento de organizaciones que se proclaman descendientes de indígenas<sup>2</sup>.

Ambos casos, si bien diferentes, presentan elementos interesantes para pensar los procesos contra-hegemónicos y de transformación de la identidad nacional y de las imágenes y representaciones que la acompañan.

Haremos hincapié en analizar de qué forma se reflejan estas transformaciones en el contexto educativo.

---

<sup>1</sup> Mundo Afro fue creada en 1988 con el objetivo de defender los intereses, posturas, creencias y de hacer propuestas de cambio de la comunidad negra de Uruguay. Sitio web de la Organización: [www.mundoafro.org](http://www.mundoafro.org).

<sup>2</sup> Organizaciones civiles que agrupa a sujetos que se proclaman descendientes de indígenas y buscan la revalorización de los antepasados indígenas, señalamos la heterogeneidad en sus propuestas, algunas inclusive contrapuestas; INDIA, AIDU, ADENCH, YASY GUASU.

## **Homogeneización e invisibilidad cultural**

En el contexto de sociedades que han invisibilizado a grupos migratorios y culturas originarias, observamos que en el Río de la Plata los Estados-Nación se han construido mirando hacia Europa, homogeneizando a partir de ese patrón e instaurando un modelo identitario hegemónico.

En este sentido, Ferreira (2003) señala que en el proceso de formación del estado-nación uruguayo fue el estado el que creó una comunidad, incorporando, en este proceso de dirección política e ideológica a diversas instituciones, dentro de las cuales se encuentra la Escuela.

Una de las consecuencias de este proceso fue que las minorías étnicas quedaron invisibilizadas, siendo reducidas, en los pocos casos que se las representa, a elementos folclóricos. Caetano y Geymonat señalan que “la identidad social y cultural emergente (...) terminó por brindar protección y pertenencia a los ciudadanos, pero a cambio de una fuerte restricción para el despliegue de otras lealtades y adhesiones” (Caetano y Geymonat en: Luis Ferreira, 2003:18), como ser las de pertenencia étnica.

Guigou (2000) retomando a otros investigadores, señala que es entre 1877 y la década de 1930 que se dará el primer “modelo” de construcción de la identidad uruguaya. Este proceso sería impensable fuera de la maduración del sistema de educación pública, en la medida en que en Uruguay la Nación se conformó principalmente a partir del Estado, y la Escuela fue, entre otras instancias estatales y no-estatales, la matriz productora de ciudadanos inscriptos en Uruguay.

Cada Estado-Nacional ha desarrollado estrategias de unificación diversas. Rita Segato (1997), en su análisis del caso Argentino -y por lo que venimos planteando hasta aquí, también se aplicaría al caso uruguayo-, plantea que el Estado presionó para que la Nación se comportase como una unidad étnica dotada de una cultura singular propia, homogénea y reconocible. En este marco el sujeto pasaría a percibirse como neutro de otras identidades que no sean la que le estampa un abstracto ser nacional.

En este sentido Renzo Pi Hugarte (1998), refiriéndose al lugar asignado a los pueblos originarios en la conformación de la nación uruguaya, señala que la historiografía nacional ha afirmado la idea de que el Uruguay es un país europeo enclavado en América y por eso la historia nacional se inicia cuando los primeros europeos arriban a la región en el siglo XVI; dejando a las poblaciones indígenas ausentes de las imágenes nacionales de autorreconocimiento. Esta historia, instrumento y reflejo de la identidad del grupo, presenta a

los indios como personajes marginales. Esta imagen, señala Pi Hugarte, facilitara la presentación de la idea de que el Uruguay moderno era obra pura y exclusiva de los europeos y sus descendientes.

Como señala Guigou (2000) estamos de acuerdo en que la identidad cultural se manifiesta a partir de representaciones emblemáticas y mitos en permanente actualización y reactualización, en este aspecto es que profundizaremos aquí, preguntándonos de qué forma se traslucen las transformaciones identitarias en el Uruguay, en el contexto de los denominados procesos de globalización, en los contenidos escolares.

### **La representación de los pueblos originarios y de los afrodescendientes en las imágenes de los textos escolares<sup>3</sup>**

*Los indígenas.* Iniciamos recientemente una investigación sobre los textos escolares, en el marco del cual estudiamos varias de las imágenes seleccionadas para representar a los pueblos originarios y a los afro-uruguayos<sup>4</sup>, puesto que consideramos que estas conforman una “colección de imágenes significativas” (Brisset, 1999) que registran, desde el discurso oficial la crónica de un país, de una identidad.

En esta primera aproximación a los textos escolares, hemos observado que en las diversas propuestas editoriales<sup>5</sup> se sitúa a las culturas indígenas en un tiempo pasado, y las diferentes etnias que habitaron nuestro territorio son reducidas a una simplificación del término: “grupos cazadores-recolectores”.

Consideramos que éste es un abordaje muy pobre de la cultura indígena. Si bien los vestigios materiales estudiados por los arqueólogos nacionales y extranjeros dejan muchas interrogantes entorno a las características culturales, religiosas y políticas de estas poblaciones (por la falta de información que trascienden a la interpretación de los materiales arqueológicos), se ha generado un conocimiento bastante exhaustivo de la diversidad de

---

<sup>3</sup> Esta investigación forma parte de mi tesis de Maestría en Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina) actualmente en curso, la misma estudia la conformación de la identidad y el patrimonio nacional y sus transformaciones, en los textos escolares, las condiciones de ejecución de los mismos por parte de los docentes y las formas de recepción por parte de los estudiantes.

<sup>4</sup> Este término, señala Luis Ferreira, fue planteado inicialmente en la década de 1960 por el uruguayo Carlos Rama en el contexto de la divulgación de la noción ‘afro’ en los medios intelectuales críticos de las Américas (Ferreira, 2003: 33).

<sup>5</sup> Seleccionamos los textos de las tres Editoriales más utilizadas: Editorial AULA, *Ciencias Sociales. 6º Año*, Roland, M.; Rostan, E., 2002; Editorial MONTEVERDE, *Aprendiendo Historia*, Amejeiras, M.; Siniscalco, Ma. C., S/D; Editorial SANTILLANA, *Te cuento acerca de... Ciencias Sociales, Historia y Educación Ciudadana*, Dirección: Campos, A.; Mérega, H. 2005.

pueblos indígenas que habitaron el actual territorio del Uruguay que da cuenta de la “complejidad” cultural de estos grupos.

Haciendo un análisis de las representaciones de las diversas minorías étnicas, vemos que para abordar la temática indígena en los textos se selecciona una ilustración del grupo mocoví. Reduciendo la diversidad de las culturas indígenas de nuestro territorio a un solo grupo, que pobló principalmente la zona del Gran Chaco<sup>6</sup>. Lo que refleja esta elección es la homogeneización de los grupos indígenas, la lectura que hacemos es algo así, como que da igual que la imagen que representa a los pueblos originarios de nuestro territorio sea de una etnia de otra región, puesto que sería la condición de indígena lo que prevalece en la elección.

Se reduce la riqueza cultural y la diversidad. La complejidad de las relaciones interétnicas, las transformaciones culturales e intercambios, su movilidad, las alianzas establecidas entre diferentes grupos indígenas podrían ser abordados aquí si se adoptara un enfoque que incorporara la heterogeneidad de las distintas culturas originarias.

Esta reducción es acentuada a su vez, por la actividad en la que se los representa: la caza, rasgo que aparece como lo típico de estos grupos y nos induce a pensar en lo “salvaje”, en lo que Carlos Masotta (2000) llama: “primitivismo”; produciendo en el estudiante un efecto de lejanía más que de cercanía cultural.

Es claro que las fotografías e imágenes de los libros no nos muestran la realidad, sino que se presenta un abordaje y una concepción determinada de la realidad posible, pero el texto no lo aclara, de hecho esta versión de la realidad es reforzada por la opción didáctica de trabajar con un libro de texto único. Y si bien es sabido que la imagen quizás distorsiona, siempre queda la suposición de que existe, o existió algo semejante a lo que está en la imagen (Sontag, S., 2000).

Una de las posibles explicaciones a por qué el editor elige el dibujo de los indígenas mocovíes, podría ser la ausencia de imágenes de los grupos indígenas que habitaron la región donde hoy se localiza el Uruguay. Pero esta ausencia no es analizada ni explicada en el texto escrito, sino que se invisibilizan los conflictos que explicarían este vacío, no se introducen los hechos que llevaron a la ausencia de imágenes y de culturas indígenas; en vez de ello se opta por colocar la imagen de otro grupo indígena del cual se tiene un registro, se evade entonces, el conflicto.

Podríamos decir, que no hay una identificación particular del grupo al que se hace mención, sino que los sujetos representados pasan a ser metonímicamente cuerpos

---

<sup>6</sup> Así lo señalan Bernard y Spencer en la *Enciclopedia of social and cultural Anthropology*.

representativos del colectivo: “indios”, al que son adjudicados según criterios biologicistas y estéticos-perceptuales (Massota, 2000).

En este sentido, compartimos el análisis de Gabriela Novaro (1999) quien señala, estudiando las propuestas educativas entorno a la diversidad cultural, que se naturalizan las diferencias culturales y las identidades son abordadas como estáticas, negándose las relaciones y contradicciones entre estas.

Se podría utilizar la imagen de los indígenas mocovíes para hablar de las diferentes culturas indígenas que poblaron y pueblan el continente, señalando las diferencias entre estas en el pasado y en el presente, y contextualizándolas en cada país y en Latinoamérica. Abordando entonces la particularidad del Uruguay, dando cuenta de las ausencias pero también de los grupos (organizaciones civiles: INDIA, etc.) que han surgido recientemente para rastrear, reivindicar y revalorizar el componente indígena en nuestra cultura.

Dentro de esta invisibilización del componente indígena en la conformación de la sociedad nacional, existe una forma de representar a lo indígena y de hacerlo de alguna forma visible que llama poderosamente nuestra atención. Nos referimos al monumento: “Los últimos charrúas” emplazado en el Prado de Montevideo, inaugurado en el año 1938. Las estatuas representan a los cinco indígenas (Ramón Mataojo, Vaimaca Perú, Senaqué, Laureano Tacuabé y Micaela Guyunusa), capturados por el presidente Rivera (luego de su intento de exterminarlos en la “masacre de Salsipuedes”) en 1831, y desterrados a Francia en 1832 a pedido de De Curel, comerciante y oportunista de la época (Mónica Sans En: Paul Rivet, 2002).

La imagen de esta obra escultórica se introduce en los textos escolares para referirse y representar a los indígenas que habitaron la región que actualmente conforma el Uruguay. A partir de esta imagen es que desarrollamos la idea que hemos denominado: el mito de los indígenas de bronce.

La idea que constituye el mito de los indígenas de bronce es la de que “los últimos charrúas” fueron enviados a Europa, con ellos el componente indígena sale del país, queda en el “afuera” y reaparece años después con el relato del destino corrido por aquellos indios. Aparece entonces una estatua que lo plasma y concretiza. El acontecimiento no es problematizado-, ni presentado como conflictivo sino que a través de su monumentalización se naturaliza el destino de estos grupos.

Hablamos de un mito, es decir, de una construcción social que se alimenta con los rituales. Por esta razón al conmemorarse fechas alusivas a la cultura indígena, aun hoy,

diversos grupos se dirigen al monumento para homenajear a los indios que habitaron nuestro país.

En relación al mito del Uruguay sin indios y al mito de los indígenas de bronce, lo que observamos es que no se explican ni se buscan los hechos históricos que antecedieron y acompañaron al exterminio indígena. Tampoco hay un cuestionamiento del destino de los indígenas que sobrevivieron y los componentes culturales que arraigaron en nuestra población actual, sino que las preguntas se anulan en el bronce que se presenta como comprobación de la ausencia-presencia indígena. Nos preguntamos por qué el esqueleto de Vaimaca, repatriado en el 2002 como mencionábamos anteriormente, no podría en algún momento sustituir al indígena de bronce.

*Los afrodescendientes.* En relación a las imágenes que refieren a los afrodescendientes, observamos que en el capítulo que se aborda la composición del Estado Oriental, se presentan fotografías de inmigrantes europeos y criollos, pero los esclavos africanos no son incluidos como parte de esta población que llegó a la región. De hecho se incluyen fotografías de inmigrantes de origen europeo pero no de los africanos que arribaron forzosamente. La imagen que existe de los africanos son dibujos que representan la esclavitud.

Al respecto estamos de acuerdo con introducir la idea que plantea Renzo Pi (1968) quien sostiene la necesidad de hablar –al referirse a los afroamericanos–, de migración forzada, para poder apreciar de manera conjunta el fenómeno de la formación de una sociedad y una cultura nacionales, resultantes de trasplantes diversos.

Por ello, si bien la esclavitud es un “destierro forzado” y se diferencia en ello de las migraciones europeas, opta por tomar este término con una latitud mayor que permite incluir y considerar a este contingente migratorio en la formación de la identidad nacional, desde su particularidad.

En contraposición a este enfoque, en los textos escolares estudiados, observamos que los afrodescendientes son reducidos a la categoría de esclavos y al igual que los indígenas, aparecen estáticos y anclados en el pasado. Se presentan como una alteridad esencializada y no como culturas que han participado en el proceso de conformación del Uruguay, insertos en relaciones de poder que los han colocado en un lugar subalterno. Tampoco se incluye el bagaje cultural y la tradición de estas poblaciones.

En relación a esto, Ferreira (2001) señala la importancia del estudio de las “invariantes culturales” de las poblaciones africanas, y agregaríamos aquí, de incluirlas en los textos escolares. Al introducir en el registro público estos componentes de la cultura africana, el

autor apuesta a un reconocimiento de los mismos como Africanismos de una sociedad nacional pluricultural (Ferreira, L., 2001)

La idea de esclavo no permite visualizarlos como portadores de una cultura milenaria, desconociendo un “pasado civilizatorio africano” (Ferreira, 2001).

La otra forma en la que aparecen representados los afrodescendientes es por intermedio de un pintor uruguayo, quien ilustra sus bailes y rituales con los que se los identifica: el candombe, pero no se explica el significado de este ritual sino que aparece como una expresión artística, como folclore, vaciada de su contenido y substancializada.

Sobre la importancia del candombe para este grupo, Renzo Pi (1968) menciona su funcionalidad compensatoria, al permitir transitoriamente la reviviscencia de autoridades tradicionales y de hechos vinculados a la memoria común y a la organización étnica del grupo.

Por otro lado, no se menciona la presencia de elementos de la cultura africana, lo que Ferreira define como “invariantes culturales”, en manifestaciones culturales como el tango y la milonga, expresiones consideradas como características de la identidad-nacional y como pertenecientes a la cultura conformada históricamente como “referencia”; pareciera trazarse una línea divisoria entre lo blanco y lo negro, negando la posibilidad de la mezcla; siendo entonces el candombe puramente negro y el tango puramente blanco.

Es interesante ver en el contexto actual, los cambios que están ocurriendo en torno al candombe y a la apropiación de éste por parte de la sociedad nacional. Estos no son introducidos en los textos (solo en una de las propuestas editoriales), por el contrario, al presentar un dibujo de un esclavo para abordar la cultura afro-americana se nos retrotrae a un pasado lejano, sin ninguna conexión con el presente, lo que permitiría abrir el cuestionamiento por la situación actual de este grupo social; la cultura afro-americana no se presenta como contemporánea al lector.

### **El abordaje de la identidad cultural en los textos**

Observamos que en los textos escolares se aborda a las identidades culturales como esencias inmutables. Desde las ciencias sociales vemos la relevancia que tuvo en los 70 el cambio en los abordajes teóricos de este concepto.

Frente a las investigaciones tradicionales de la antropología, tendientes a abordar a las culturas como totalidades, posibles de ser estudiadas desde un enfoque sincrónico y sin

conexiones con otros sistemas socioculturales, entendiendo a la cultura y a la identidad como estáticas y “dadas” al grupo de forma natural, surgen abordajes que introducen la idea de identidad como constructo social (Guillermo Wilde, s/d.)

El elemento que nos aporta ésta teoría y que consideramos pertinente en el tratamiento de las identidades en la escuela, es que la cultura desde esta mirada es entendida como un resultado más que como una característica primaria y definitiva de la organización del grupo. Se introduce así la idea de movimiento y dinamismo en la conformación de las culturas.

En los textos analizados las identidades son presentadas como ajenas a la historia, aisladas, homogéneas, integradas, sin conflictos. Prima una idea de identidad que subraya la mismidad, la permanencia, ignorando alteridades y clivajes internos (Bayardo, R., 1998).

Coincidimos con Gabriela Novaro quien, en su estudio sobre el tratamiento de la temática de la migración en la Escuela, señala la importancia de rever la forma en que se aborda aquella y propone en cambio

una visión compleja de la diversidad de los contenidos educativos (en este caso el tratamiento del tema de la migración), que propicie en los alumnos competencias de comparación y análisis a partir del conocimiento de situaciones de contacto cultural, el cuestionamiento de la universalidad de su cultura, la reflexión sobre las condiciones desiguales de la diversidad y el carácter flexible y relacional de las identidades socioculturales (1999: 167).

Coincidimos también con esta autora, en que estos conceptos son complejos y deben ser planteados de manera de facilitar la comprensión de los mismos por parte de los niños. La transformación en la forma de entender las identidades y los procesos de identificación social, pueden implicar un cambio en el modo de narrar la historia, describir los acontecimientos y abordar la diversidad cultural en la cotidianeidad escolar.

### **A modo de cierre**

Como conjetura que pudiera explicar la ausencia en los textos escolares de las transformaciones identitarias que se vislumbran en Uruguay actualmente proponemos que lo que sucede es que, la producción científica muchas veces no es transmitida e intercambiada con los agentes del sistema educativo. La escuela entonces, no introduce en sus contenidos las reformulaciones y transformaciones identitarias que se observan en la sociedad. La preocupación que deseamos comunicar es en relación a la escasa “difusión” del conocimiento científico, en este caso en el ámbito escolar.

Edward Said señala que la tarea del intelectual,



con respecto al consenso sobre la identidad grupal o nacional [...] consiste en mostrar cómo el grupo no es una entidad natural o de origen divino, sino una realidad construida, manufacturada, e incluso en algunos casos un objeto inventado, con una historia de luchas y conquistas tras él, que a veces es importante explicar (1996: 48).

Lo que el autor remarca es la necesidad de que el intelectual asuma un rol comprometido con la cultura en la que está inserto o de la cual escribe y a la cual representa; teniendo que “plantear cuestiones, distinguir entre unas cosas y otras, recuperar para la memoria todas aquellas cosas que el juicio y la acción colectivos tienden a pasar por alto o a toda prisa” (Said, 1996: 48), buscando desentrañar aquellas nociones que están dadas como naturales y que muchas veces responden a relaciones de poder que naturalizan y sustentan vínculos interculturales desiguales.

¿Por qué no se incorpora en el campo educativo el cúmulo de investigaciones sobre las minorías étnicas y sobre las transformaciones sociales, si existen instituciones públicas dedicadas a la producción de este conocimiento?

Uno de los elementos que lo podría explicar es que el ámbito escolar es un campo más conservador que otros en el momento de introducir nuevos conocimientos y revisar postulados anteriores.

Por otro lado, se observa una actitud paradójica en la academia en su relación con la sociedad y la difusión del conocimiento científico.

Puesto que por un lado, la academia reclama la falta de atención que la sociedad manifiesta hacia sus producciones, pero por otro critica a aquellos investigadores que se introducen en tareas de difusión o comunicación del conocimiento científico.

## **Bibliografía**

- Bayardo, R. (1996). *Antropología, Identidad y Políticas Culturales*. En: [www.naya.org.ar](http://www.naya.org.ar).
- Bernard, A.; Spencer, J. (1996). *Enciclopedia of social and cultural Anthropology*, Londres: T J Press.
- Brisset, D. E. (1999). Acerca de la fotografía etnográfica. En *Gazeta de la fotografía etnográfica*. N° 15. Universidad de Málaga.
- Caetano, G.; Geymonat, R. (1997). *La secularización uruguaya (1859-1919)*. Montevideo: Santillana.
- Carreño, G. (2007). Los pueblos originarios en el cine chileno: algunas reflexiones sobre la construcción de dispositivos visuales. En Guigou, N., *Trayectos Antropológicos*. Montevideo: Nordan.
- Comaroff, J. L. (1996). Ethnicity, Nationalism, and the Politics of Difference in an Age of Revolution. En Wilmsen, E. N. & McAllister, P. *The Politics of Difference - Ethnic Premises in a World of Power*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

- Ferreira, L. (2003). *El movimiento negro en Uruguay (1988-1998). Una versión Posible*. Montevideo: Ediciones Etnicas-Mundo Afro. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/mNovneg.rtf>
- Ferreira, L. (2001) *La música afrouruguaya de tambores en la perspectiva cultural afroatlántica*. Disponible en: [www.unesco.org/uy/shs/fileadmin/templates/shs/archivos/anuario2001/3](http://www.unesco.org/uy/shs/fileadmin/templates/shs/archivos/anuario2001/3).
- Grimson, A.; Amati, M. (2007). Sentidos y Sentimientos de la Nación. En: Grimson, A. (compilador). *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Guigou, N. (2000). *A Nação laica: religião civil e mito-praxis no uruguai*. <http://www.antropologiasocial.org.uy/tesis.htm>
- Hall, S. *Who needs identity?*, s/d.
- Masotta, C. (2000). Almas Robadas: Exotismo y ambigüedad en las postales etnográficas argentinas En *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 19: 421-440.
- Mato, D. (2002). Des-fetichizar la “globalización”: basta de reduccionismos, apologías y demonizaciones, mostrar la complejidad y las prácticas de los actores. En *Estudios Latinoamericanos sobre Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización 2*. Buenos Aires: CLACSO.
- Mignolo, W. (2001). Capitalismo y geopolítica del conocimiento. *El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Del signo.
- Novaro, G. (1999). Diversidad cultural y conocimiento escolar: El tratamiento de los indios en los contenidos educativos. En *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 18. Buenos Aires: Presidencia de la Nación, Secretaría de Cultura.
- Pi Hugarte, R. (1998). *Los indios del Uruguay*. Montevideo: Ediciones de La Banda Oriental.
- Pi Hugarte, R.; Vidart, D. (1968). *El legado de los inmigrantes*. Tomo II. Montevideo: Nuestra Tierra.
- Rama, C. (1967). *Los afrouruguayos*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- Rivet, P. (2002). *Los últimos charrúas*. Montevideo: Ediciones de la Plaza.
- Romero, S. (2007). Interrogaciones en torno a la cuestión “afro” y la discriminación en Uruguay. Escenario para transformaciones identitarias. En: Guigou, N. *Trayectos Antropológicos*. Montevideo: Nordan.
- Said, E. (2002). *Orientalismo*. Barcelona: Debate.
- Segato, R. (1997). Alteridades históricas/Identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global. *Simposio Central del VIII Congreso de Antropología*. Bogotá.
- Sontag, S. (2000). Sobre la fotografía. Buenos Aires: Alfaguara.
- Varese, S. (1996). Parroquianismo y globalización. Las etnicidades indígenas ante el tercer milenio. En Varese, S. (coord.). *Pueblos indios Soberanía y Globalismo*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

### **Libros de texto utilizados para el análisis**

- Amejeiras, M.; Siniscalco, M. (S/D) *Aprendiendo Historia*. Montevideo: Monteverde.
- Roland, M.; Rostan, E. (2002). *Ciencias Sociales. 6° Año*. Montevideo: Aula.
- Campos, A. y Mérega, H. (2005). *Te cuento acerca de... Ciencias Sociales, Historia y Educación Ciudadana*. Montevideo: Santillana.