

Participación y apropiación de prácticas escolares de niños y niñas en la educación indígena comunitaria en Oaxaca, México

Participation and Appropriation of School Practices With Regard to Children in Indigenous Community Education in Oaxaca, Mexico

Julieta Briseño-Roa

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Ciudad de México

<https://orcid.org/0000-0003-0641-1567>

julietabriseno@ciesas.edu.mx

Resumen: La educación escolar comunitaria en Oaxaca es resultado de un movimiento magisterial y de la lucha por los derechos indígenas en la región. En 2004 comenzaron a funcionar las Secundarias Comunitarias Indígenas (7° a 9° grado de educación básica) como un modelo pedagógico indígena alternativo. Las prácticas escolares de este modelo se basan en la participación comunitaria en la vida escolar, el uso de la lengua indígena local y el trabajo educativo por proyectos de aprendizaje. En el proceso formativo escolar, los niños y niñas retoman prácticas comunitarias basadas en la autonomía, la reciprocidad y el trabajo colaborativo. A partir de un estudio etnográfico en una comunidad y del acompañamiento de más de once años a este modelo educativo indígena, el artículo discute la relación entre la participación en prácticas situadas y la apropiación escolar de los niños y niñas indígenas y la construcción de su propia voz como miembros de una comunidad indígena.

Palabras clave: educación indígena; apropiación; autonomía; educación comunitaria; prácticas situadas; Oaxaca; México.

Abstract: Community school education in Oaxaca is the result of a teachers' movement and the struggle for indigenous rights in the region. In 2004, the Indigenous Community Secondary Schools (7th-9th grade of basic education) began to operate as an alternative indigenous pedagogical model. School practices are based on community participation in school life, the use of the local indigenous language, and educational work through learning projects. In the schooling process, boys and girls resume community practices based on autonomy, reciprocity and collaborative work. Based on an ethnographic study in a community and the accompaniment of more than eleven years of this indigenous educational model, the article discusses the relationship between participation in socio-cultural practices and school appropriation of indigenous children and the construction of their own voice as members of an indigenous community.

Keywords: indigenous education; appropriation; autonomy; community education; situated practice; Oaxaca; Mexico; 21st century.

Recibido: 9 de diciembre de 2020; aceptado: 7 de febrero de 2021



INDIANA 38.1 (2021): 167-184

ISSN 0341-8642, DOI 10.18441/ind.v38i1.167-184

© Ibero-Amerikanisches Institut, Stiftung Preußischer Kulturbesitz

Introducción

En América Latina en las últimas décadas la educación escolar dirigida a niñas, niños y jóvenes indígenas se ha basado en la interculturalidad y el bilingüismo. En México –así como en otros países de América Latina– se han construido propuestas alternativas de educación escolar indígena que ‘desde abajo’ retoman las epistemologías, saberes, lenguas y prácticas locales para construir modelos pedagógicos pertinentes a sus realidades. Las prácticas escolares de estos proyectos parten de la incorporación de otras formas de ver, de estar y de entender el mundo (Rockwell y Gomes 2009).

En el estado de Oaxaca, como parte de un contexto histórico-social particular a principio de la década de 2000 surgieron varias propuestas de educación escolar. Varias fueron las situaciones que han permeado en estas propuestas, pero principalmente el movimiento magisterial de fines de la década de 1980, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas 1994 y el surgimiento de una categoría propia para explicar la vida y organización comunitaria de los pueblos de Oaxaca, en específico de la Sierra Norte del estado: la comunalidad. En palabras de Floriberto Díaz (intelectual mixe),

[...] podemos entender los elementos que definen la comunalidad como: la Tierra como madre y como territorio; el consenso en asamblea para la toma de decisiones; el servicio gratuito (no remunerado) como ejercicio de autoridad; el trabajo colectivo como un acto de recreación; y los ritos y ceremonias como expresión del don comunal (Díaz 2003, 96).

A las propuestas surgidas en este contexto se les ha denominado educación comunitaria (Maldonado 2011). Una de esas propuestas ha sido la de las Secundarias Comunitarias Indígenas (SCI) del estado de Oaxaca que comenzaron a funcionar en 2004 y cuya estructura está conformada a la fecha por trece escuelas en el territorio estatal y una Coordinación Estatal.

Uno de los ejes de la educación comunitaria es que las prácticas escolares están vinculadas con la vida comunitaria: toma de decisiones colectivas, trabajo colaborativo y conocimientos locales, entre otros. Una manera de aproximarse a las potencialidades que tienen estos ejes en la formación de niños y niñas en estos contextos es la teoría de la práctica social. Lave (1991; 2011) propone que el aprendizaje se da en la actividad directa en y con la práctica, en un contexto determinado. El concepto de prácticas sociales situadas (Lave 1991; Lave y Wenger 1991) permite comprender las actividades realizadas en la escuela como parte de un entramado entre las estructuras sociales y culturales del contexto, las personas que participan y las herramientas culturales que median la acción. Es decir, existe una relación intrínseca entre actividad, aprendizaje, conocimiento y sujetos (Lave 2015, 40; Rogoff 1993). De una forma dialógica, la práctica se constituye en la participación de los sujetos y los sujetos se constituyen por la práctica (Holland y Lave 2009, 6-10) así como el conocimiento que surge en esta

relación. Y ahí la importancia de acercarnos a las prácticas escolares cotidianas “como un locus de producción de las vidas de las personas” (Lave 2015, 43).

En este proceso, la participación no puede desligarse de la apropiación, ya que “una persona que participa en una actividad se involucra en un proceso de apropiación a través de su propia participación” (Rogoff 1997, 121). Es decir, la apropiación no es cuestión de internalización “ni de propiedad individual sino una cuestión de pertenecer y participar en las prácticas sociales” (Bustamante 2010, 56). Desde la antropología de la educación, la apropiación se ha visto como uno de los múltiples procesos que ocurren alrededor y dentro de la escuela. Para Rockwell (2005, 27-28; 2006, 165), la apropiación pone énfasis en la doble naturaleza de los procesos escolares, la capacidad transformadora de los sujetos y los elementos estructurales de la cultura escolar:

El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción de las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y los utilizan. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal como son experimentadas por las personas (Rockwell 2005, 29).

Al respecto, González Apodaca (2004; 2013) ha profundizado en la comprensión de la apropiación desde la etnicidad para la construcción de propuestas educativas locales, “orientadas por una noción de interculturalidades conflictivas que suponen explicitar las asimetrías de poder en las relaciones interculturales” (2013, 66). Además, esta misma autora la utiliza para comprender la construcción de trayectorias profesionales de jóvenes indígenas ayuuik (González Apodaca 2016).

A partir de estas perspectivas, este texto se centra en la participación de los estudiantes, niños y niñas de 12 a 15 años, en dos tipos de prácticas escolares de las Secundarias Comunitarias Indígenas del estado de Oaxaca: el trabajo por proyectos de aprendizaje y la presentación pública de avances y resultados. Con la intención de cuestionar y poner en tensión por un lado las formas de participación de los estudiantes y su relación con la apropiación del modelo pedagógico y por otro, el proceso de construcción de autonomía de los estudiantes como sujetos comunitarios a partir de su participación en estas prácticas. Para ello, utilizaré principalmente datos etnográficos de mi investigación doctoral realizada en una de las SCI, ubicada en una comunidad mixe de la sierra norte del estado. Pero también del acompañamiento y participación en eventos organizados por estas escuelas a nivel estatal, así como visitas a otras escuelas SCI realizadas en más de once años de acompañamiento al modelo educativo.¹

¹ Los nombres utilizados han sido cambiados para mantener el anonimato de las personas y de las comunidades.

El texto está estructurado de la siguiente manera: para tener el contexto del material etnográfico que se presenta, en el primer apartado describo el modelo educativo de las SCI y los pilares que lo sostienen. Después, muestro y problematizo la inserción en prácticas colaborativas de trabajo escolar por los niños y niñas de recién ingreso y lo comparo con observaciones en su escuela anterior, la primaria. Para comprender la construcción dialógica, muestro evidencia de reflexiones comunitarias de los niños y niñas a partir de interacciones y decisiones para una presentación pública a la comunidad. Igualmente presento momentos en los que niños y niñas estudiantes defienden el modelo ante autoridades y líderes regionales. Para finalizar, uso las evidencias para problematizar la relación entre la participación y la apropiación.

Modelo educativo de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca

Las Secundarias Comunitarias Indígenas se construyeron como una opción de continuidad educativa y pedagógica de educación indígena dentro de la educación básica en el estado de Oaxaca. Me explico: la educación básica en México está dividida en preescolar (tres grados), primaria (1° a 6° grado) y secundaria (7° a 9° grado), y la educación indígena únicamente está planeada para preescolar y primaria, y no para secundaria. En específico, los planes y programas vigentes a nivel nacional no consideran la materia de 'lengua indígena' (ya sea como segunda lengua o lengua materna) en este nivel (Véase SEP 2017). De tal forma que un niño o niña que estudia en su comunidad en una escuela primaria de educación indígena con materiales y algunos parámetros curriculares de educación bilingüe intercultural (EIB), no tiene opción para terminar su educación básica en este mismo subsistema.

En segunda instancia, las SCI se propusieron como una forma de dar continuidad pedagógica del Movimiento Pedagógico de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) que desde inicios de la década de 1990 comenzó a trabajar para 'comunalizar la escuela' en educación preescolar y primaria. Es decir, construir una pedagogía basada en el conocimiento local-comunal de las comunidades indígenas, en el uso de las lenguas indígenas locales en la cotidianidad escolar y en la réplica de la organización comunal en la vida escolar. La construcción de dicho modelo se entiende como la toma de acción de sujetos políticos y educativos del estado sobre recursos de la cultura escolar y de la lucha por el reconocimiento de derechos indígenas en la región (Briseño-Roa 2020). De esta forma, la CMPIO puso en marcha un modelo de educación comunitaria indígena en nivel secundaria.

Las escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas se encuentran localizadas en comunidades de no más de mil habitantes, hablantes de una lengua indígena, por lo que sus estudiantes en su mayoría son hablantes de dos lenguas (una lengua indígena y español). Los docentes se autoadscriben como indígenas y en su mayoría son hablantes de una lengua indígena. Pedagógicamente, el modelo de las SCI se

mantiene por cuatro pilares. El primero es la participación de la comunidad en los procesos escolares, tanto en la dotación de recursos materiales y económicos como en la formación escolar de los y las estudiantes (Briseño-Roa 2018, 50; Jiménez y Kreisel 2018, 230). En segundo lugar, el compromiso de los y las docentes con el modelo a trabajar junto con la comunidad y a estar en formación continua para poder des-construirse profesionalmente (Kreisel 2016, 244-250). El tercer pilar es un currículum no dosificado basado en el trabajo por proyectos de aprendizaje con duración de un ciclo escolar y que fomenta la autonomía de los y las estudiantes, el trabajo colaborativo y la reflexión de los asuntos comunitarios. Por último, la circulación libre de las lenguas indígenas tanto en su forma oral como escrita en conjunto con el español, lo que significa no crear espacios y tiempos específicos (o separados) para el uso y desarrollo de cada una de las lenguas que se hablan en el salón de clases y en la comunidad (Briseño-Roa 2020, 6-15).

En este trabajo focalizaré en lo que identifiqué como el tercer pilar del modelo: el trabajo por proyectos, los procesos de colaboración y de construcción de autonomía en los estudiantes. Estos proyectos de aprendizaje se caracterizan porque tienen la intención de durar todo un ciclo escolar, o si es necesario más tiempo, y constituyen la base para organizar y vincular los conocimientos de varias disciplinas con lo comunitario. Esto significa no seguir el plan de estudios federal. Además, al no tener una estructura disciplinar, cada secundaria comunitaria tiene tres educadores (indígenas y bilingües), uno por cada grado o grupo. Por ello, el papel del maestro o de la maestra es guiar, orientar y crear estrategias para que los estudiantes sean sujetos activos y autónomos en la búsqueda de conocimientos y en la construcción de su aprendizaje (IEEPO 2004).

El tema del proyecto se elige en una Asamblea Escolar donde participan padres y madres de los niños y niñas, autoridades comunitarias, autoridades escolares y los tres maestros o maestras. Esto propicia la discusión y reflexión de asuntos comunitarios por los niños y niñas entre 12 a 15 años con los adultos de la comunidad. Es a esta Asamblea a la cual los resultados finales son 'entregados' en un 'seminario de clausura', mediante la presentación pública de los trabajos realizados. Además, una herramienta fundamental son las entrevistas comunitarias, pues constituyen la forma de indagar y adentrarse en el conocimiento comunitario (Briseño-Roa 2015), que incorpora a los abuelos-sabios de la comunidad en el proceso escolar. Esta herramienta es el centro de la actividad en la cultura escolar comunitaria, debido no solo al encuentro entre diferentes generaciones sino por la diversidad de elementos lingüísticos y epistemológicos que se construyen en dicho encuentro.

Prácticas de trabajo colaborativo y procesos de autonomía

El trabajo por equipos para promover el aprendizaje colectivo o cooperativo es una de las estrategias pedagógicas mayormente utilizada y recomendada para promover la solidaridad y la autonomía (desde la Escuela Nueva de Ferrer Guardia a principios de siglo XX), para la producción cooperativa de materiales (Escuela Moderna de Freinet) y para la construcción social del conocimiento (Coll 1991; Díaz-Barriga 2005). Desde una perspectiva sociocultural y situada del aprendizaje, la colaboración permite la participación en las prácticas sociales y la apropiación de las herramientas culturales (Lave 1991, 69-80; Lave y Wenger 1991; Wertsch 1991; Rogoff 1993; 1997). De tal forma que la construcción colectiva de conocimientos se realiza cuando los sujetos participan en actividades mediadas y en contextos cultural y socialmente estructurados.

En las Secundarias Comunitarias Indígenas (SCI) existen muchas prácticas basadas en el trabajo colaborativo, desde la toma de decisiones del tema a investigar y el trabajo cotidiano por proyecto, hasta la organización dentro de las aulas. Desde mi primera visita en 2009 a una Secundaria Comunitaria, me llamó la atención la forma en la que estaban organizados los estudiantes dentro del salón de clases para trabajar, siempre reunidos en equipos o como grupo completo durante toda la jornada escolar. Esto mismo lo he observado en otras escuelas SCI. La organización varía entre cada maestro o maestra, pero siempre se desarrolla en equipos o en una mesa grande (dependiendo de la cantidad de estudiantes). Esta forma implica interacciones muy distintas a aquellas típicas de la forma escolar (Vincent, Lahire y Thin 2001, 11-16) que conocemos. La interacción cara a cara “es muy importante porque existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales, que solo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación con los materiales y actividades” (Díaz-Barriga y Hernández 2002, 112).

Sin embargo, esta organización puede llegar a ser incómoda si una/o no está acostumbrada/o a este tipo de prácticas escolares. En agosto de 2014, tuve la oportunidad de trabajar con el grupo que recién ingresaba (Generación XI) a la secundaria comunitaria (SCI) en una comunidad mixe (niños y niñas de 11 y 12 años). Lo primero que me llamó la atención fue la incomodidad de los niños y niñas (10 en total) por sentarse en una mesa colectiva, parecían incómodos de estar viéndose unos a otros y no al maestro, querían rotar sus cuerpos hacia delante, hacia el pizarrón, hacia el maestro. Era evidente que esta forma de socialización y de participación no era lo normal en su vida escolar previa; parecía que la consigna de todos viendo al frente, al pizarrón, al maestro en su paso por dos años de preescolar y seis años de primaria se estaba cuestionando.

Para comprender esta incomodidad hice algunas observaciones en la primaria de la comunidad, en el salón multigrado de 5º y 6º grado. Este grupo tenía 22 estudiantes y el profesor tenía tres años de maestro en esa primaria. Los estudiantes estaban sentados hacia el frente, algunos compartiendo la banca y otros sentados en sillas con paletas,

ninguna actividad observada fue planeada en equipo, todo se organizó de forma individual, cada uno trabajaba en su cuaderno y siguiendo las indicaciones del maestro. Además, al terminar una tarea o cuando avanzaban sobre la actividad, los estudiantes se paraban para ver al maestro y preguntarle si estaba bien o no, esperando que el maestro les confirmara si su trabajo estaba correcto o interrogarle por la tarea; “el niño que está cerca se levanta y le pregunta (al maestro) qué tiene que hacer, le pregunta y regresa (como que no entendió) le vuelve a preguntar y dice ‘sale’ y regresa a su silla” (Diario de observación, marzo 2016). Esta interacción se repitió todo el tiempo durante la jornada escolar (8.30 h. a 13 h.). No observé que se preguntaran entre compañeros, siempre al profesor y siempre levantándose de su lugar, de tal forma que era imposible que escucharan las dudas de sus compañeros, ni que entre ellos se ayudaran o se apoyaran.

En sus primeras semanas en la SCI, los nuevos estudiantes repetían esta forma de interactuar, cuando querían corroborar una información iban con el maestro, se levantaban de su silla para preguntarle algo en voz muy baja como queriendo que los demás no escucharan. Poco a poco fui observando cómo esto se transformaba, comenzaban a preguntarse entre ellos algunas cosas, siempre en mixe y sin que escuchara el maestro. Además, la realización de casi todas las actividades era colectiva. Se comenzaba con actividades individuales como lectura o escritura en cuaderno y después se socializaba para terminar con la elaboración de algún material: dibujo en lámina, periódico mural, tríptico, mapa, entre otros muchos.

La organización del espacio áulico en mesas colectivas promueve, en el caso de la Secundarias Comunitarias Indígenas, la compartición de materiales. Los recursos materiales que tienen estas escuelas son en su mayoría conseguidos por las comunidades: bancas, sillas, pizarrones, etc. Los materiales como cuadernos y lapiceras son gestionados por la Coordinación Estatal y básicamente son los que el gobierno federal reparte a todos los niños y niñas a inicios del ciclo escolar. Sin embargo, no son suficientes para que cada niño y niña tenga sus propios materiales como lápices de colores, lápices, lapiceras (pluma o bolígrafo), gomas de borrar (borrador), libros de textos, etc. Esto es muy diferente en la primaria donde cada uno tiene su propio material; por muy poco que sea, cada uno tiene su libro de texto, sus cuadernos, sus lápices y lapiceras. Esta propiedad privada se inculca desde inicios de la vida escolar, cuántas veces dicen los padres y madres “cuida tus materiales” pues pocas veces los materiales son colectivos. En el salón de primaria que observé (multigrado 5º y 6º grado), pude presenciar en varias ocasiones cómo los estudiantes se peleaban por el material, se quitaban sus cuadernos, sus colores, etc. Aquí presento una interacción a modo de ilustración: desde la primera hora del primer día, dos niñas estaban discutiendo por un lapicero (pluma o bolígrafo), cada una argumentaba que era suyo, una se levantó (N1) y se lo fue a quitar a N2.

- N1 se levanta de su lugar y va hasta donde está N2 (al otro lado del salón de clase), le arrebató el lápiz a N2 y se va caminando hacia su lugar.
- N1 trabaja con su lápiz, llega N2 y le quita el lápiz a N1 y se va a su lugar.
- N1 se vuelve a levantar, va hacia N2 y le quita el lápiz, muestra enojo en su expresión y se va a su lugar con el lápiz en mano.

Después de media hora en esta interacción, el maestro interviene desde el frente del salón (no va hacia ninguna de las niñas), les llama al frente a las dos niñas, les pregunta qué pasó y él decide quién se queda con el lápiz. En ese mismo día, de un extremo del salón un niño (N3) llega a darle golpes a un niño que está sentado al lado mío (N4). La razón de la pelea era la disputa de la propiedad de un borrador. El maestro no respondió hasta que N3 le dio un golpe a la cara a N4.²

Casi un año después pude platicar con los niños y niñas que había visto pelear en la primaria y que ya eran estudiantes de la secundaria. A pedido de la maestra encargada del grupo, hicimos unas reflexiones sobre las diferencias entre la secundaria y la primaria. Ellos y ellas mencionaron que antes se pegaban mucho, que decían groserías, que ahora trabajaban en grupo y los materiales eran de todos. Además, durante mi trabajo de campo de más de un año, no vi ni una pelea por la 'propiedad' de los materiales, o por tener que compartir algún recurso. Al contrario, me llamó la atención la responsabilidad hacia el trabajo en equipo de los estudiantes. En este sentido, Rogoff (1997, 113-120) plantea que el compromiso con la actividad conlleva una participación de los significados de la práctica. Esta capacidad de que los niños y niñas vean el antes y después de sus propias acciones y las diferencias entre la primaria y lo que hacen en la secundaria es posible por la participación intensa en las prácticas (Rogoff *et al.* 2010, 110) que plantea el modelo de las SCI.

Otra característica de la colaboración entre estudiantes en la vida escolar comunitaria es la autonomía para el trabajo. Es decir, la independencia que tienen los estudiantes para trabajar sin la necesidad de una dirección continua, de un vigilante de sus acciones, de un maestro o maestra que avale lo que realizan (como lo descrito anteriormente en la escuela primaria). En el caso de los niños y niñas de la SCI, entre ellos mismos se organizan, solucionan las dudas y se apoyan mutuamente para resolver alguna situación dentro del salón de clases. Esta autonomía está vinculada estrechamente con la motivación hacia la actividad (Rogoff *et al.* 2010, 108-111; Paradise 1994, 165; Tassinari 2015, 88-91). En comparación con prácticas escolares directivas donde el maestro o maestra es quien transmite el conocimiento y quien tiene la directriz de todas las actividades, la participación

2 Uno de estos niños al año siguiente fue estudiante de la maestra Tania en la SCI, me sorprendió ver el cambio de actitud en el salón y con sus compañeros. Tania me comentó que los primeros meses fueron muy difíciles pero que poco a poco se fue calmando y acoplando al trabajo colectivo de la secundaria. Me contó que trabajó por varios meses el tema de respeto entre compañeros.

colaborativa en las actividades promueve un interés por las mismas, y por ende hay una motivación para realizarlas. Por ejemplo, si el maestro o la maestra sale del salón a atender algún padre o madre de familia, reunirse con los otros maestros o ver algún asunto con la autoridad comunitaria (situación que pasa frecuentemente pues únicamente son tres maestros/as en toda la escuela), los maestros/as únicamente avisan que tienen que salir:

[La maestra] les dice que lo hagan ahorita, mientras tiene reunión, pero ellos no quieren hacerlo, ella se va, les dice que lo acaben y se pueden ir. Se tardan unos minutos, pero al final sacan sus láminas y se comienzan a organizar [...] María le dicta a Marti para hacer la lámina, Juan dice que está leyendo para hacer un dibujo, pero se levanta. El equipo 1 se logra organizar para completar la lámina, van a hacer dibujos de cada parte de su esquema [...] (Observación, octubre 2014).

Kreisel también observó en su investigación en este modelo de SCI la construcción de aprendizajes autónomos y responsables como parte del trabajo cotidiano y resultado de la interacción no directiva del educador hacia el estudiante:

[El maestro] es poco directivo, suave, los chicos están acostumbrados a trabajar en equipo y con algo de auto-iniciativa, me da esa impresión. Dejé equipos organizados para ponerse de acuerdo, y de hecho, empezaron, entre juegos también, algunos, a avanzar (Kreisel 2016, 266).

Estas maneras de organizarse entre estudiantes, reitera lo que muchas investigaciones han mostrado acerca de las formas de aprendizaje autónomas de niños y niñas en diferentes contextos indígenas y comunitarios (Paradise 1994, 163-165; Gutiérrez y Rogoff 2003, 22; Tassinari y Codonho 2015, 190; Da Silva y Gomes 2015, 1895). Es decir, que a pesar de las diferencias entre contextos hay elementos que se comparten, entre esos que los niños y niñas no necesitan de un adulto para ir aprendiendo e incorporándose a una cierta práctica. Por ello, considero que esta práctica es la continuación de una forma de aprender y relacionarse en la que los estudiantes están inmersos fuera de la vida escolar, en la vida comunitaria.

No obstante, estas prácticas colaborativas se ponen en tensión con formas directivas y jerárquicas que algunos maestros/as tienen en contraparte de lo que el modelo pedagógico les plantea. He visto maestros/as que tienen una forma directiva de llevar las clases, y que, por ejemplo, los estudiantes están todo el tiempo esperando que él o ella les diga qué hacer. Esta tendencia es difícil de romper por la propia trayectoria educativa de los maestros/as. Sin embargo, conforme la práctica de trabajo colaborativo va trascurriendo en su experiencia escolar, los estudiantes van transformando su forma de participar. Para Lave “aprender a actuar es la base de cualquier oficio o cualquier problema, requiere práctica para habitar la práctica y su concepción del mundo” (2011, 156). En este sentido, la interacción entre pares, la ayuda mutua y la colaboración permite que los estudiantes practiquen una estructura de participación en la cual las decisiones y los productos se construyen en conjunto, con base en reflexiones colectivas.

La voz de los estudiantes en las presentaciones públicas

El trabajo colaborativo permite la co-construcción de los conocimientos al compartir y negociar significados. La participación en actividades escolares situadas dentro del proyecto de aprendizaje permite que los niños y niñas construyan su propia voz en relación con las voces de otros sujetos comunitarios (heteroglosia), como por ejemplo los sabios, las autoridades, la maestra, el maestro, y sus compañeros o compañeras de grupo. Esta voz en el sentido bajtiniano es un “habla consciente, articulada como una práctica social en dialogo con otros en un contexto situado” (Hornberger 2006, 284). Esta voz se manifiesta tanto en los textos escritos que elaboran como en las presentaciones públicas que realizan.

Los niños y niñas en la SCI participan en diferentes prácticas colectivas comunitarias como las asambleas entre estudiantes y maestros/as, las asambleas de selección del proyecto y las de clausura (Briseño-Roa 2018, 80-96). En estas últimas, llamadas seminarios de clausura, los estudiantes muestran los resultados del proyecto de aprendizaje ante la comunidad y a los sabios, a quienes habían entrevistado, y pueden ser ‘evaluados’ por la comunidad. Para estas presentaciones públicas los estudiantes deciden qué material enseñar y cómo resumir el trabajo de casi un año, en menos de una hora. He podido acompañar cuatro de estos seminarios en la escuela situada en la región mixe entre los años 2014 y 2016 y la estructura es muy similar: los estudiantes de cada grupo presentan un resumen del proyecto y algunos de los resultados. A estas reuniones asisten las autoridades de la comunidad, los abuelos, con quienes realizaron las entrevistas, toda la comunidad, incluyendo maestros y maestras de otros niveles educativos. En algunas ocasiones asisten las autoridades estatales e invitados de éstas. Las herramientas de apoyo que se utilizan varían mucho; he visto presentación de diapositivas usando proyector y computadora, obras de teatro y de guiñol, en una ocasión llevaron un perro y una gallina para hablar de los seres vivos. Pero, por lo general cada estudiante habla apoyándose en láminas elaboradas por ellos.

Para el propósito de este trabajo presento la preparación de un “seminario de clausura” de la Generación X de la secundaria mixe, que estaba en 2º año, ya que considero que en ella se observa elementos en los que los estudiantes reflexionan sobre la situación de su comunidad y dan propuestas para la comunidad desde su propia experiencia de investigación, mostrando así su voz ante una situación comunitaria específica. El proyecto tenía el título “Proceso histórico de la fundación y crecimiento de la comunidad”. La maestra sugirió que hicieran propuestas hacia la comunidad con respecto a lo que habían investigado. Comenzó con una revisión de forma individual en sus cuadernos de los productos que habían realizado. Al día siguiente en una plenaria (este grupo permanecía sentado alrededor de una mesa grande) cada estudiante expuso lo que había hecho durante el proyecto. La maestra preguntó a cada uno sobre lo que había

hecho específicamente. Los estudiantes contestaban y ella comentaba. A continuación, presento la transcripción de una parte de esta interacción:

- Ignacio: recordamos lo que ... los ámbitos que trabajamos anteriormente para poder ... hacer un reporte para dar el informe.
- Laura: recordamos todos los ámbitos que trabajamos y buscamos el reporte
- Mtra: (preguntando a todos) porqué hicieron este ejercicio ...
- Laura: Para poder dar un informe general de lo que hicimos
- Juan: hicimos una cosa nueva que no hemos hecho, analizar lo que hicimos y dar nuestras propuestas
- Cris: recordar todo lo que hicimos para poder dar informe público
- Manu: analizamos nuestros reportes sobre el subámbito que nos tocó y sacamos lo más importante y damos nuestra opinión que pensamos
- Mtra: decir lo que ustedes piensan
- María: para poder resumir todas las investigaciones que hicimos, los reportes y este para dar informe ... para dar algunas observaciones que vemos de nuestra comunidad.

Con esta dinámica los estudiantes posicionan su voz a partir del trabajo realizado dentro de la escuela; el trabajo por proyectos permite que los niños y niñas se apropien de una serie de conocimientos que les permite ser sujetos comunitarios. Tal es así que a los 12 a 15 años pueden dar su opinión sobre lo que sucede en la comunidad y generar propuestas. Siguiendo con esta misma dinámica, la maestra fue propiciando que los estudiantes comentaran sus observaciones y sugerencias. En general fueron encaminadas a que la comunidad cuidara su medio ambiente y los elementos que la conforman como comunidad. Por ejemplo:

- Ignacio: lo que encontré, ... tiene 16 parajes, pero hay tres más importantes *Kuux* que tiene muchas frutas y mucha agua, también *Kets kaab* porque hay árboles grandes y hierbas que se comen y por último *Kuun* porque hay árboles para construir una casa. Lo que observo hoy en la actualidad que los ciudadanos no se pelean por el territorio que les pertenece. Propuestas: cómo niños debemos conocer los parajes y limpiarlos y cuidarlos como lo cuidan los ciudadanos y hay que conocer nuestro terreno.
- Mtra: esto está muy bonito, está viendo algo ...
- Juan: positivo
- Mtra: lo que hacen los ciudadanos
- Ignacio: ... tienen su terreno comunal y sus colindancias, nuestro terreno es grande y es fértil, yo observé que la comunidad de aquí tiene problemas con la comunidad de Totontepec, porque han peleado por la brecha, yo propongo que las personas que rozan donde hay árboles grandes que no les permitan.
- Mtra: léelo (indica que lea lo que escribió el día anterior en el ejercicio individual)
- Ignacio: hoy ustedes como ciudadanos no hay que dejar que vendan terreno o árboles grandes porque al cortarlo el agua se va a secar.

El día del ‘seminario de clausura’ los estudiantes presentaron, entre otros resultados, las sugerencias hacia la comunidad.

Antes usaban abono orgánico y ahora puro químico, esto es una forma de cómo echamos químicos a los cultivos, hoy usamos fertilizantes que hace que se contamine nuestro suelo, plantas, animales y así echamos a perder nuestra naturaleza, también gastamos al comprar fertilizantes, lo que yo pienso para ya no contaminar nuestra naturaleza es que como jóvenes o pueblo usemos abono orgánico donde los terrenos son vírgenes. Hay que utilizar abono orgánico para ya no gastar fertilizantes (Audio, seminario clausura, octubre, 2014).

Estas sugerencias son el resultado de la participación en prácticas escolares comunitarias y la construcción de la propia voz de los estudiantes de forma dialógica entre discursos locales comunitarios y su propia experiencia. El dialogismo, según Bajtín, ocurre dentro del mismo sujeto, en el discurso de cada uno y no solo entre personas; se encuentra en el lenguaje que usamos, a quién nos dirigimos, a quién referenciamos o parodiamos. Ese dialogo es interno, hay una intención de construir tu voz tomando lo que quieres de los otros con quien dialogas; el dialogo es nuestro pensamiento (Bajtín 1988). Esto permite comprender que la voz de los estudiantes se construye a través del trabajo colectivo de evocar, improvisar, apropiarse y rechazar la participación en prácticas que establecen la posición del ser propio y del otro.

La participación no promueve la adquisición de conocimiento del ser y estar comunitario, sino la producción de personas en el sentido de Holland y Lave, en el que “las personas se producen en relación con las identidades [...] para la actividad cultural en la que están inmersos” (2009, 5). Por lo tanto, los niños y niñas cobran importancia no como personas que no son parte de las prácticas sino como partícipes de una sociedad. En ese sentido, Tassinari (2007, 25) y Cohn (2013, 227-228) han mostrado que los niños y niñas indígenas son protagonistas en la actividad de la vida familiar y comunitaria, producen deberes y son mediadores de prácticas rituales “ocupan espacios de sujetos plenos y de productores de sociabilidad” (Tassinari 2007, 23).

Apropiación del modelo

La participación intensa en la práctica, tomando como eje los proyectos de aprendizaje, tiene como resultado la apropiación del modelo educativo por los niños y niñas, como expertos de éstas. Desde la perspectiva sociocultural, los niños y niñas se apropian de los artefactos culturales que median la actividad situada. Es decir, se apropian de la metodología, de la forma de trabajar por proyectos y se convierten en los sujetos que la defienden en eventos fuera de sus comunidades. En estos once años de acompañamiento, he podido asistir a diferentes eventos en los que los estudiantes presentan sus avances o el modelo educativo de las SCI, tanto en comunidades como en la ciudad de Oaxaca. En estas ocasiones los estudiantes presentaban la forma de trabajar a personas externas, autoridades estatales y federales. En cada una de ellas me ha llamado la atención la

seguridad con la que los estudiantes presentan y en ocasiones defienden el modelo educativo comunitario. En especial quiero hacer mención a una ocasión en la que una delegación de la secundaria donde estaba haciendo trabajo de campo fue comisionada a asistir y presentar el modelo de la SCI en el “Foro de Consulta Sectorial hacia una Ley Estatal de Educación” realizado en la comunidad de Tlahuitoltepec en mayo de 2014. La delegación estaba constituida por los dos maestros y una maestra de la secundaria, cuatro estudiantes, un representante del Consejo³ de la secundaria y el Secretario⁴ de la comunidad. Tres de los estudiantes nunca habían salido de su comunidad, era la primera vez que visitaban otra comunidad mixe. En el foro había aproximadamente 500 personas de diferentes pueblos, entre los cuales había autoridades y líderes indígenas y sindicales.

El foro era un espacio para presentar problemáticas educativas, solicitar apoyos o proponer para la nueva ley educativa. Tras esperar tres horas, fue turno de la delegación de la Secundaria Comunitaria Indígena, pasaron al frente un maestro y tres estudiantes. El maestro comenzó a leer un documento que habían escrito entre los tres maestros/as (en español), al terminar comenzaron a hablar los estudiantes, uno por uno en mixe y sin leer ningún papel. Uno de ellos dijo:

Buenas tardes a todos; hombres y mujeres, venimos de Tiltepec y lo que voy a decir es sobre el modelo de la Secundaria, estudiamos muy bien y bonito, cuando nosotros vamos a investigar acudimos con las personas mayores porque saben sobre el pasado para que conozcamos cómo era antes y no se pierda todo que hacían-conocían. También investigamos en libros... Usamos portafolios donde ponemos los papeles de nuestras investigaciones o de cuando buscamos en libros o de las entrevistas que hacemos a los abuelos de nuestro pueblo. Hacemos fichas y ficheros que escribimos al consultar los libros para que cuando necesitemos información encontremos el tema a la mano (audio en mixe, mayo 2014, traducción Zitlali Martínez).

La exposición de los tres duró aproximadamente tres minutos, pero llamaron mucho la atención de los asistentes. Primero porque fueron los únicos estudiantes que hablaron frente al micrófono (en esas más de cuatro horas de presentaciones). Segundo porque a diferencia de otras personas y del propio maestro de Tiltepec, ellos no leyeron un texto, platicaron-narraron su experiencia en la Secundaria Comunitaria. Antes de que pasaran, pude ver que uno de ellos escribía en una hoja, como si hiciera un guion de lo que iba a decir (actividad muy común en la vida cotidiana, pero al pasar no la leyó). Tercero, por su fluidez y seguridad ante un auditorio lleno (los maestros me comentaban que ni ellos se atrevían a hablar en público).

3 Así se llama la estructura de autoridad educativa de cada Secundaria Comunitaria Indígena, está compuesta por padres y madres de familia, y es reconocida como máxima autoridad dentro de la escuela.

4 El Secretario es un nombramiento dentro de las autoridades comunitarias en el estado de Oaxaca, en aquellas comunidades que se rigen por sistemas normativos internos o propios.

Así como esta vez, en diferentes contextos los estudiantes son capaces de explicar su experiencia en la SCI y las actividades que realizan. El modelo pedagógico llama mucho la atención de las personas sobre todo por no seguir el currículum oficial. Muchas veces en estos foros o presentaciones, las preguntas que les hacen van encaminadas a eso. Por ejemplo, en una ocasión al preguntar una autoridad educativa estatal sobre la duración de los proyectos, una estudiante no dudó en tomar el micrófono y responderle

[...] nosotros investigamos, cuando empezamos nuestra planeación no necesitamos maestro, ese tiempo no se mide, dura un año, pero a veces dura más, nosotros trabajamos el comercio más de un año y medio y no sabíamos cuando lo vamos a terminar (estudiante de SCI en Encuentro comunitario, 2014).

En estos ejemplos se muestra cómo los estudiantes comparten la forma de trabajar de la SCI pero también su propia experiencia – colocando su propia voz. En general, en las presentaciones públicas, los niños y niñas se están formando en la práctica, lo que Lave (2015, 39) plantea como aprender en/con la práctica. Esto permite que exista una apropiación de la práctica y del modelo educativo. Como propone Rockwell (2005, 30), no se trata de una reproducción sino una transformación de las continuidades escolares y de los sellos individuales. La apropiación es justo el encuentro de los dos, la defensa del modelo y de su metodología y la puesta en marcha de sus opiniones sobre el modelo y sobre la comunidad.

A modo de cierre

La participación de niños y niñas en prácticas escolares colectivas o colaborativas además de permitir un aprendizaje en/con la práctica (Lave 2015, 41) también promueve la apropiación del modelo educativo de las Secundarias Comunitarias Indígenas. En estos procesos de participación/apropiación entran en juego las formas de aprender de los niños y niñas fuera de la escuela, la autonomía para hacerlo y la motivación para cumplir las tareas asignadas dentro de los proyectos de aprendizaje. Como he mostrado, es esencial que los niños y niñas tengan acceso a las prácticas escolares determinadas que permiten la construcción de sujetos comunitarios. Estas prácticas son la reflexión de situaciones comunitarias, el trabajo en equipo, las asambleas comunitarias escolares, la responsabilidad hacia la comunidad y hacia los sabios. Poner el énfasis de nuestros análisis en niños y niñas, y sus procesos de participación implica una perspectiva de infancia diferente: niños y niñas como sujetos sociales que transforman y construyen cultura, en este caso cultura escolar comunitaria.

Sin embargo, existen tensiones en la propia participación en estas prácticas, en específico en el papel de los participantes. En el caso de los maestros y maestras, su trayectoria escolar y e formación propia ha estado basada en lo que denomino un ‘estilo directivo’, y al ingresar y ser parte de este modelo pedagógico tienen que des-aprender y des-construirse. Su papel es ser guía para los estudiantes, dejándolos libres en su

investigación comunitaria que dicta los proyectos de aprendizaje, proceso que no es sencillo. Esto mismo pasa con los y las estudiantes, al llegar a la Secundaria Comunitaria las prácticas les exigen otro tipo de participación. En tres años de participar en estas prácticas los niños y niñas transforman su estar en el ámbito escolar, el trabajo colectivo y su habilidad de presentación en público lo demuestran.

Los ejemplos expuestos a lo largo de este texto muestran cómo los niños y niñas transforman su participación por medio de la apropiación de las mismas prácticas y también transforman la práctica misma. La apropiación tanto desde la perspectiva psicológica como desde la antropológica es un proceso dialógico, una construcción individual y colectiva. Este proceso mantiene continuidades históricas, sociales y culturales que a comparación con la reproducción, permite ver los ‘sellos’ individuales que se imprimen a las prácticas. En este sentido, en la construcción dialógica de la cultura escolar, las personas se forman en la práctica, tomando los recursos y adaptando para ser “autor del momento” (Holland y Lave 2009, 30-31). De tal forma que actor es autor de la producción y de la práctica, pero no está aislado, siempre está dialogando con otros, presentes y pasados. De esa manera, los procesos de apropiación, transformación y producción de algo nuevo son parte del mismo proceso cultural.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, Mikhail
1988 *Estética de la creación verbal*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Briseño-Roa, Julieta
2015 “Entrevistas comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario desde la escuela. El caso de las Secundarias Comunitarias Indígenas, Oaxaca, México.” *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 23, no. 95. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2081>.
2018 “Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas del estado de Oaxaca.” Tesis de doctorado, Instituto Politécnico Nacional- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados).
2020 “La construcción cotidiana de un modelo pedagógico alternativo en educación indígena: entre la participación comunitaria y el uso continuo de la lengua indígena.” *Prácticas y Discursos, Cuaderno de Ciencias Sociales* 9, no. 13: 1-23.
- Bustamante, Ana Luiza
2010 “Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales.” En *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*, compilado por Nora Emilce Elichiry, 41-59. Buenos Aires: Manantial.

- Cohn, Clarice
2013 “Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil.” *Civitas - Revista de Ciências Sociais* 13, no. 2: 221-244. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15478>.
- Coll, Cesar
1991 *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Da Silva, Rogeiro y Ana Gomes
2015 “Learning, body and territory among indigenous Xakriabá boys.” *Horizontes Antropológicos* 21, no. 44: 173-200. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200008>.
- Díaz, Floriberto
2003 “Comunidad y comunalidad.” En *La comunalidad: modo de vida en los pueblos indígenas*, editado por Juan Jose Rendón, 91-107. México, D.F.: Conaculta.
- Díaz-Barriga, Frida
2005 *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, Frida y Gerardo Hernández
2002 *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- González Apodaca, Erica
2004 *Significados escolares en un bachillerato mixte*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).
2013 “Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixtes de Oaxaca, la educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes.” *Perfiles Educativos* 35, no. 141: 65-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.141.40524>.
2016 *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos: experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk*. México, D.F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Gutiérrez, Kris y Barbara Rogoff
2003 “Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice.” *Educational Researcher* 32, no. 5: 19-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X032005019>.
- Holland, Dorothy y Jean Lave
2009 “Social practice theory and the historical production of persons.” *Actio: An International Journal of Human Activity Theory* 2: 1-15.
- Hornberger, Nancy
2006 “Voice and biliteracy in indigenous language revitalization: Contentious educational practices in Quechua, Guarani, and Maori contexts.” *Journal of Language, Identity, And Education* 5, no. 4: 277-292. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0504_2.
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO)
2004 “Proyecto de Secundaria para la Atención de Comunidades Pertenecientes a los Pueblos Originarios del Estado de Oaxaca.” Documento de trabajo. Manuscrito inédito.
- Jiménez, Yolanda y Miake Kreisel
2018 “Participación comunitaria en educación – reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social.” *Teoría Educativa* 30, no. 2: 223-246. <https://doi.org/10.14201/teoredu302223246>.

- Kreisel, Maike
 2016 “Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca – resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes.” Tesis de doctorado, Universidad Veracruzana, México.
https://www.uv.mx/pdie/files/2015/06/Tesis_Maike-Kreisel.pdf (26.04.2021).
- Lave, Jean
 1991 “Situated learning in communities of practice.” En *Perspective on socially shared cognition*, editado por John M. Levine, Lauren B. Resnick y Stephanie D. Teasley, 63-82. Washington, D.C.: American Psychological Association (APA).
 2011 *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago: University of Chicago Press.
 2015 “Aprendizagem com/na prática.” *Horizontes Antropológicos* 21, no. 44: 37-47.
- Lave, Jean y Etienne Wenger
 1991 *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maldonado, Benjamín
 2011 *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca: la nueva educación comunitaria y su contexto*. Oaxaca de Juárez : Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIHO) / Leiden: Universidad de Leiden.
- Paradise, Ruth
 1994 “Interactional style and nonverbal meaning: Mazahua children learning how to be separate-but-together.” *Anthropology & Education Quarterly*, 25, no. 2: 156-172.
<https://doi.org/10.1525/aeq.1994.25.2.05x0907w>.
- Rockwell, Elsie
 2005 “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares.” *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* 1: 28-38.
https://hum.unne.edu.ar/postgrado/especializ_historia/apuntes_bk/Educaci%C3%B3n%20para%20indigenas/2005%20La%20apropiacion%20un%20proceso%20entre%20muchos%20que%20ocurren.pdf (26.04.2021).
 2006 “Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela.” *Cultura Escrita & Sociedad* 3: 161-218.
- Rockwell, Elsie y Ana Gomes
 2009 “Introduction to the special issue: Rethinking indigenous education from Latin American perspective.” *Anthropology & Education Quarterly* 40, no. 2: 97-109.
<https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2009.01030.x>.
- Rogoff, Barbara
 1993 *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós
 1997 “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje.” En *La mente sociocultural*, editado por James Wertsch, Pablo del Río y Amelia Álvarez 111-128. Madrid: Graficas Rogar.
- Rogoff, Barbara, Ruth Paradise, Rebeca Mejía, Maricela Correa-Chávez y Catherine Angelito
 2010 “El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades.” En *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, coordinado por Lourdes de León, 95-134. México, D.F.: Casa Chata.

Secretaría de Educación Pública (SEP)

- 2017 “Aprendizajes clave para la educación integral, plan y programas de estudio para la educación básica.” <https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral> (28.04.2021).

Tassinari, Antonella

- 2007 “Concepções indígenas de infância no Brasil.” *Tellus* 7, no. 13: 11-25.
<http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/138> (27.04.2021).
- 2015 “‘A casa de farinha é a nossa escola’: aprendizagem e cognição galibi-marworno.” *Política & Trabalho, Revista de Ciências Sociais* 43: 65-96.

Tassinari, Antonella y Camila Guedes Codonho

- 2015 “Al ritmo de la comunidad: enseñanza y aprendizaje entre niños indígenas galibi-marworno.” *Anthropologica* 35: 173-203.
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/14641> (21.04.2021).

Vincent, Guy, Bernard Lahire y Daniel Thin

- 2001 “Sobre a história e a teoria da forma escolar.” *Educação em Revista* 33: 7-47.

Wertsch, James

- 1991 *Voices of the Mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.