

### LA CONSTRUCCIÓN COTIDIANA DE UN MODELO PEDAGÓGICO ALTERNATIVO EN EDUCACIÓN INDÍGENA: ENTRE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA Y EL USO CONTINUO DE LA LENGUA INDÍGENA

### THE EVERYDAY CONSTRUCTION OF AN ALTERNATIVE PEDAGOGICAL MODEL FOR INDIGENOUS EDUCATION: COMMUNITY PARTICIPATION AND THE CONTINUOUS USE OF THE INDIGENOUS LANGUAGE

Julietta Briseño-Roa\* Artículo recibido: 6 de diciembre 2019 / Artículo aceptado: 14 de abril 2019

**RESUMEN** El trabajo escolar por proyectos de aprendizaje ha sido utilizado en diferentes contextos educativos a lo largo del tiempo. Este artículo presenta un modelo de educación indígena alternativo que utiliza proyectos de aprendizajes de una forma novedosa. A partir del acompañamiento de más de 11 años al sistema de Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca, y de una investigación etnográfica profunda en una comunidad, se analiza dos pilares de dicho modelo. Primero, describo la construcción colectiva de los proyectos a través de la participación comunitaria y del trabajo colectivo. Segundo, desde la perspectiva de translingüismo (García, 2009; Creese y Blackledge, 2010) examino el uso continuo y simultáneo de la lengua indígena (ayöök) y el español, en sus formas oral y escrita, como una contribución específica del modelo. El análisis revela las apropiaciones de los estudiantes, maestros y comunidad como forma de sostenimiento de prácticas educativas alternativas. **Palabras claves:** Educación indígena, educación comunitaria, apropiaciones escolares, translingüismo.

#### INTRODUCCIÓN

En diferentes latitudes del territorio mexicano se han construido propuestas alternativas de educación indígena que “desde abajo” retoman los conocimientos y las prácticas lingüísticas locales para construir modelos pedagógicos pertinentes a sus realidades. Estas propuestas han sido independientes al sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) impulsado desde el Estado y la Secretaría de Educación Pública como forma de atender la diversidad cultural y lingüística en el país. Algunas de ellas son la secundaria Taututsi Maxakwaxi en territorio wixárika (De Aguinaga, 2009; Rojas, 2009), la educación autónoma zapatista en comunidades autónomas del EZLN (Gómez, 2011; Baronnet, 2012) y el proyecto escolar T’arhexperakua-Creciendo Juntos en territorio purépecha (Hamel et al., 2018). La construcción de estas propuestas se comprende como una acción de apropiación por parte de los sujetos de la institución escolar (Rockwell, 2005) que transforma y reformula los recursos que son tomados y utilizados dentro de situaciones sociales particulares (1991, en Rockwell, 1996: 29).

En el estado de Oaxaca<sup>1</sup>, en 2004, comenzó a funcionar un modelo pedagógico alternativo de educación indígena a nivel secundaria (de 7° a 9° grado de educación básica) llamado Secundarias Comunitarias Indígenas (Secoin) del estado de Oaxaca. Desde la perspectiva de la apropiación (Rockwell, 2005), la construcción de dicho modelo se entiende por la toma de acción de ciertos sujetos políticos y educativos de los recursos culturales disponibles. Por un lado, de una cultura escolar construida a través de un Movimiento Pedagógico que provenía de la lucha magisterial de la década de 1980. Y, por otro, de una cultura de lucha por el reconocimiento de los derechos indígenas y de la defensa del territorio, encabezado por Floriberto Díaz (mixe de la sierra norte del estado) y de Jaime Martínez (zapoteco de la sierra norte del estado) y la categoría de “comunalidad” como eje de lucha contrahegemónica (Aquino, 2013). De ahí surge el planteamiento de “comunalizar la educación” como una forma de generar prácticas educativas que utilicen la forma de vida comunitaria y ponga en el centro los conocimientos locales, comunitarios e indígenas.

\* Investigadora Posdoctoral en la Universidad Pedagógica Nacional, México/ Profesora de Asignatura de Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México  
julietta.briseno.roa@gmail.com

<sup>1</sup> Oaxaca es el estado con mayor diversidad lingüística y étnica en México. Existen 16 pueblos originarios que representan más del 65% de la población total del estado (por autoadscripción) (DIGEPO, 2018).

**ABSTRACT** The project method as the basis of classroom work has been used in different contexts for a long time. This article presents a model of alternative indigenous education that used the project method in novel ways. Based on eleven years of following the Indigenous Community Secondary schools, and an intensive ethnographic study of one of these schools, I analyze two pillars of the model. First, I describe the collective construction of each yearly program through community participation and collective work by teachers and students. Second, using the perspective of translanguaging (García, 2009; Creese y Blackledge, 2010), I examine the continuous and simultaneous use of both the indigenous language, Ayöök, and Spanish, in both oral and written forms, as a specific contribution of these schools. The study reveals how the appropriation of the model by students, teachers and community supports alternative educational practices.

**Key Words:** Indigenous education, community education, school appropriation, translanguaging

Uno de los retos de estas propuestas ha sido la utilización de las lenguas de las localidades en sus forma escrita y oral. México cuenta con décadas de educación pública dirigida a los pueblos indígenas, actualmente llamada Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esta en el caso de Oaxaca es impartida por maestros hablantes de alguna lengua indígena, sin embargo, no siempre son hablantes de la variante o lengua de los estudiantes. Los obstáculos son enormes (McCarty, 2003): la asignación de maestros hablantes de variantes distintas a las de sus alumnos, una formación docente que privilegia el español y coarta el uso de las lenguas, y la carencia de materiales impresos en las lenguas.

El modelo pedagógico de las Secundarias Comunitarias Indígenas está sostenido por cuatro pilares. El primero es la participación de la comunidad en los procesos escolares, tanto para dotar de recursos materiales y económicos como en la formación de los estudiantes (Briseño, 2015; Jiménez y Kreisel, 2018). Segundo, el compromiso de los maestros y maestras al modelo, a trabajar junto con la comunidad y a estar en formación continua para poder deconstruirse profesionalmente. 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 estudiantes, el trabajo colaborativo y la reflexión de los asuntos comunitarios (Briseño, 2018a). Por último, la circulación libre de la lengua indígena tanto en su forma oral como escrita, es decir, el uso escrito de dos lenguas (español y la lengua de la comunidad). En el presente texto me enfocaré en dos de estos pilares. Primero, mostraré cómo se construye el proyecto de aprendizaje comunitario de forma colectiva y cotidiana con la participación de la comunidad y con trabajo colaborativo. Segundo, presento las estrategias pedagógicas que permiten la libre circulación de la lengua indígena tanto en su forma oral como escrita y los impactos en las producciones escritas de los estudiantes. Para lo cual utilizo diversos tipos de registros etnográficos (fotografías, diario de campo, observaciones de clase y entrevistas abiertas) resultado de un estudio etnográfico de más un de año realizado en una de las 13 Secundarias Comunitarias existentes en el estado<sup>2</sup> y del acompañamiento de 11 años al modelo. El objetivo es mostrar la construcción cotidiana de un modelo pedagógico alternativo de educación indígena desde la comunidad, proceso enmarcado en la apropiación de los

<sup>2</sup> La comunidad de Santa María Tiltepec (utilizaré las siglas SMT de aquí en adelante) está ubicada en la zona mixe alta de la región Sierra Norte del estado de Oaxaca, conformada por 730 habitantes (aproximadamente) hablantes del ayöök o mixe de la región alta.

estudiantes, de las maestras y maestros, y de la comunidad de las formas del trabajo escolar y, por supuesto, en las tensiones que esto involucra.

## LA CREACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO DE LAS SECUNDARIAS COMUNITARIAS INDÍGENAS DE OAXACA

El diseño del modelo pedagógico de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca estuvo en manos de una comisión ad hoc creada a partir de la exigencia de una comunidad indígena chinanteca y del Movimiento Pedagógico encabezado por la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO). El grupo se conformó por asesores del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), profesores de la Dirección de Educación Indígena (DEI) y profesores indígenas de la CMPIO en 2003, y terminó su trabajo en 2004.

La construcción del modelo pedagógico para secundaria no estuvo exenta de tensiones. En esos años ya existían varias experiencias educativas comunitarias en otros niveles educativos (preescolar, primaria y bachillerato) en el estado de Oaxaca, de las cuales podía partir el nuevo modelo. Por un lado, estaba la experiencia de las maestras y maestros indígenas del Movimiento Pedagógico en algunas regiones del estado, que trabajaban por proyectos educativos comunitarios en la primaria y en preescolar (Briseño, 2018b). Por otro, estaban las experiencias de la región mixe en las que habían participado algunos miembros del equipo. Por ejemplo, el Instituto Comunitario Mixe Kong Oy, proyecto impulsado por Juan Areli Bernal en su comunidad Totontepec, Villa de Morelos, que trabajaba por materias de contenido comunitario (Bernal y Cortes, 2004). La experiencia del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) en Tlahuitoltepec, que trabajaba por módulos (González, 2008). Además, de la experiencia de los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) que se crearon en 2001 (Faustino, 2013) y cuya forma de trabajar era muy parecida a la del BICAP: trabajo por módulos y por proyectos escolares transversales.

Ante esta diversidad de experiencias y formas pedagógicas, el profesor Sánchez Pereyra (asesor del IEEPO e historiador de la educación reconocido por el movimiento magisterial) propuso el trabajo por proyectos de investigación social. Esta propuesta se basó en la metodología de investigación social

<sup>3</sup> Cardoso lo define como: el concepto wejën-kajën, generalmente existe en la tradición oral, en la palabra de las personas mayores, en los consejos, en la exhortación, en la preocupación y en la proposición de objetivos a alcanzar...significa despertar, desamarrar, desatar, aflorar las ideas y el pensamiento, abrir los ojos a la inteligencia... (Cardoso, en línea: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at12/PRE1178749339.pdf>)

desde la epistemología dialéctica crítica de Francisco Covarrubias (Covarrubias, 2000). Asimismo, el profesor propuso no trabajar por grados ni con contenidos disciplinares (como los proyectos de módulos sí hacen).

*Y fue en ese momento cuando el maestro Javier dijo: bueno... Módulos no va a funcionar, no tenemos experiencia. Entonces fue cuando empezamos, empezó el maestro a trabajar, precisamente él estaba en ese momento reuniéndose mucho con Francisco Covarrubias y le pidió el permiso para que pudiera mover un poco el proyecto de aprendizaje, el proyecto que él maneja, Francisco Covarrubias, y entonces fue cuando empezamos a trabajar la capacitación. (Entrevista a profesor miembro del equipo, marzo de 2017)*

Además de la organización curricular, el grupo de trabajo tenía claro que la base de la secundaria tenía que ser la comunalidad y el uso de la lengua indígena. Para inicios del siglo XXI, los planteamientos de la comunalidad ya habían sido difundidos por todo el estado de Oaxaca (Robles y Cardoso, 2007; Martínez, 2013; Rendón 2003; Maldonado, 2011; Aquino, 2013). Existieron propuestas educativas que fueron construidas desde esa aproximación, como el caso del propio Movimiento Pedagógico, y las experiencias consolidadas en la región mixe como el CECAM y el BICAP de Tlahuitoltepec que planteaban la inclusión de la filosofía/comprensión de la educación mixe en la educación escolarizada: Wejën Kajën<sup>3</sup>.

El objetivo de construir un modelo alternativo indígena de secundaria era lograr continuidad del modelo de educación indígena comunitario dentro de la educación básica pública del estado. Las experiencias que existían eran de primaria y de bachillerato (únicamente existió un proyecto de secundaria en Tlahuitoltepec en 1979, pero fue privada). Por lo tanto, la intención era completar la educación comunitaria en los tres niveles de educación básica pública: preescolar, primaria y secundaria. De esta manera se argumentaba: "además de los niveles de educación inicial, preescolar y primaria, se incorpore la educación secundaria, ya que su inexistencia es un vacío en la educación básica (IEEPO, 2004: 34). En septiembre de 2004 iniciaron cinco escuelas secundarias comunitarias indígenas con los lineamientos planteados por el equipo y aprobados por el director del IEEPO.

## CONSTRUIR PROYECTOS DE APRENDIZAJE COMUNITARIOS EN CONTEXTO ESCOLAR, UN RETO DE TRABAJO COLABORATIVO

Desde inicios del siglo XX, el trabajo por proyectos como estrategia pedagógica ha sido propuesto en diferentes contextos educativos, sociales y culturales. Pedagogos como Dewey, Kilpatrick, y Ferrer Guarda lo veían como una estrategia para vincular los temas con la realidad de los niños, para fomentar el trabajo colectivo y la autonomía de los estudiantes. Para Frida Díaz-Barriga, el trabajo escolar por proyectos fomenta el trabajo cooperativo, situado y reflexivo entre estudiantes que de forma activa construyen a través de sus intereses nuevos conocimientos y, por lo tanto, el maestro se vuelve un guía (Díaz-Barriga, 2006). Además, puede integrar varias disciplinas, genera propuestas de cambio e intervenciones de apoyo a la comunidad (Perrenoud, 2000; Díaz-Barriga, 2006; López y Lacueva, 2007).

En México, Rafael Ramírez desde inicios del siglo XX propuso la metodología por proyectos como estrategia fundamental de la educación rural, para enfatizar el proceso de aprender más que de enseñar (1935 en Guevara Niebla, 2011). Sin embargo, fue hasta el 2009 que la SEP lo incluyó como estrategia eje en los planes de educación básica (Reforma Integral de Educación Básica-2009, plasmado en el Plan de Estudios 2011), considerándolo una innovación en el modo de trabajar en el aula.

Por lo tanto, lo innovador del modelo pedagógico alternativo indígena de las Secundarias Comunitarias no es utilizar proyectos de aprendizaje, sino la forma en la que se construyen cotidianamente; sostenidas principalmente por la participación de la comunidad. Primero, los proyectos son la forma curricular del trabajo pedagógico, es decir, un currículo no dosificado, lo que significa no trabajar con el Plan y Programa nacional de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Segundo, los proyectos de aprendizaje de estas secundarias tienen la intención de durar todo un ciclo escolar, o si es necesario más tiempo, y son la base para organizar y vincular el conocimiento disciplinar y el comunitario. Tercero, la decisión de qué tema trabajar en cada proyecto recae en la comunidad, en una Asamblea comunitaria escolar (llamada Seminario de Apertura en el documento base) se reúnen estudiantes, maestros, padres y madres de familia, y autoridades educativas comunitarias para elegir el tema de interés

<sup>4</sup> La secuencia metodológica original está plasmada en el documento Proyecto de Secundaria para la Atención de Comunidades Pertenecientes a los Pueblos Originarios del estado de Oaxaca (IEEPO, 2004). Sin embargo, ha ido cambiando y es en los talleres de actualización para los maestros de las Secundarias Comunitarias Indígenas (cada seis meses) donde se socializa los pasos que se están dando.

<sup>5</sup> En las Secundarias Comunitarias Indígenas, la nominación de cada grupo es a partir del número de generación de ingreso a la escuela.

<sup>6</sup> Con "materias" se referían a otras disciplinas en que está organizado el sistema escolar mexicano: español, matemáticas, inglés, biología, física, geografía, entre otros.

comunitario que se trabajará durante todo el ciclo escolar y que dará nombre al proyecto de aprendizaje<sup>4</sup>.

## ELECCIÓN DEL TEMA DEL PROYECTO POR LA COMUNIDAD

Al inicio de cada ciclo educativo se convoca a una asamblea comunitaria escolar por grado o generación, donde participan los padres y madres de cada estudiante, las autoridades educativas comunitarias (Consejo Representativo), autoridades locales, estudiantes y profesores. Esta asamblea tiene la tarea de elegir un tema comunitario que será la base para construir el proyecto de aprendizaje. Esta decisión colectiva se enfrenta a las necesidades y expectativas que se han construido entorno a la escolarización básica, sobre todo de los padres y madres de los estudiantes. La diferencia de expectativas entre los participantes y entre la forma de trabajar de la secundaria muestra, por un lado, las tensiones que hay dentro de las mismas comunidades sobre el futuro de sus hijos, pero también del desarrollo comunitario. Y, por otro, la tensión que provoca una forma escolar que cuestiona la forma hegemónica, construida sociohistóricamente como lo plantea Vincent, Lahire y Thin (2001). En noviembre de 2014 acompañé una asamblea para elegir el tema (Seminario de Apertura) de la Décima Generación<sup>5</sup> a cargo de la maestra Tania. En esta ocasión, a diferencia de otros seminarios que pude acompañar, los estudiantes fueron los encargados de dirigir la asamblea, hablando en mixe y usando láminas en español.

Divididos en tres equipos, los estudiantes explicaron a los adultos (padres, madres y autoridades) qué tenían que hacer. La discusión en su mayoría fue horizontal: platicaban y tomaban decisiones en conjunto. En estos equipos comenzaron a existir tensiones entre lo que los estudiantes querían hacer y lo que los padres y madres proponían. Al haberse apropiado del modelo y de la forma de trabajar de la secundaria, los estudiantes argumentaban que se tenían que proponer temas vinculados a la comunidad. En contraparte, los padres y madres proponían otros temas como inglés, "materias"<sup>6</sup>, matemáticas y computación. La discusión duró aproximadamente una hora, pues las formas colaborativas de trabajo y de toma de decisiones incluyen largos tiempos para ir construyendo la decisión. Y cada equipo decidió dos temas.

Al comenzar a trabajar en plenaria, varias madres y padres comenzaron a decir sus opiniones sobre los contenidos que se enseñan



en esta secundaria y sus preocupaciones sobre los contenidos que no se aprenden. Especialmente en torno a la enseñanza del inglés, del manejo de las computadoras y de las matemáticas, pero también sobre la necesidad de que aprendan "oficios". La maestra intervino y dio las razones de elegir temas más amplios comunitarios, algunos estudiantes también hablaban y volvieron a decir que algunos de esos temas sí los veían en los proyectos. Cada uno dio sus argumentos para defender las propuestas de preocupaciones de temas de investigación. Después de varias rondas de participaciones, los argumentos se acabaron, por lo que continuaron con el siguiente paso: la votación. Al final se decidió el proyecto "El crecimiento, cuidado y elaboración de café en SMT". Proyecto que trabajaron a partir de esa fecha y hasta marzo de 2016.

Este ejemplo muestra que los estudiantes de la secundaria comunitaria se han apropiado de una forma de trabajar que propone el modelo (Rockwell, 1996, 2005). Ellos y ellas explican desde el principio que los temas que deben de elegir, deben de tener un sentido comunitario. Esta apropiación la observé en otras prácticas y en otros espacios comunitarios y escolares como presentaciones públicas y eventos estatales. Además, como en toda vida comunitaria, la producción de la decisión no está exenta de tensiones y desacuerdos (Tzu-Tzul, 2015).

La participación de la comunidad en este momento específico de la elección del tema, mediante una asamblea escolar comunitaria, puede entenderse como el espacio-frontera que Antonella Tassinari (2001) plantea para entender los momentos de la vida escolar en los que entran los temas e intereses comunitarios indígenas. Sin embargo, el trabajo cotidiano de estos temas e intereses se mantienen a partir de una serie de decisiones colectivas que los estudiantes toman para decidir qué subtemas estudiar y qué actividades realizar. A continuación, explicaré cómo se realiza esto.

## CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL TEMARIO Y ACTIVIDADES

A partir del tema elegido, cada grupo tiene la responsabilidad de construir un temario que será la guía del proyecto durante un ciclo escolar. Este esquema, llamado así por los profesores, es construido de diferentes maneras. Algunos profesores lo trabajan en la misma asamblea con los padres de familia y autoridades comunitarias escolares (Comité Representativo), y otros lo trabajan únicamente con los estudiantes. Comienza con una lluvia de ideas y se

forman problemas o preguntas sobre ese tema, se van agrupando las preguntas para encontrar "núcleos temáticos". Esta planeación comunitaria de qué trabajar en la escuela apunta a una autodeterminación escolar (Manuelito, 2005). Es decir, la autodeterminación no es únicamente en construir y mantener la infraestructura, sino la participación y decisión en el proceso formativo. En el caso del proyecto del café, hubo 59 preguntas que después fueron organizados por "núcleos temáticos" (Diario de campo, enero de 2015). Y el esquema de investigación final se muestra en la Figura 1, donde se observa la organización de temas y subtemas (ámbitos) a partir de lo elegido en la Asamblea escolar comunitaria.

**FIGURA 1. Ejemplo de Esquema de investigación Generación X.**

<p>Título: La siembra del café para el autoconsumo en la comunidad de SMT</p> <p>Ámbito I. Origen del café</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Llegada del café a SMT</li> <li>2. Adquisición y consumo del café en SMT</li> <li>3. Significado del café en otras culturas</li> </ol> <p>Ámbito 2. La siembra del café</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Tipos de café</li> <li>2.2. Climas y temporadas de siembra</li> <li>2.3. Técnicas de siembra</li> <li>2.4. El uso de abono orgánico para su cuidado</li> </ol> <p>Ámbito 3. Cosecha y procesamiento del café</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Limpia de las plantas</li> <li>2. Corte de los frutos</li> <li>3. Molimiento</li> <li>4. Lavado y secado</li> <li>5. Tostado y molienda</li> </ol> <p>Ámbito 4. Propiedades del café molido</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Composición química del café molido, natural e industrial</li> <li>2. Beneficios y prejuicios al cuerpo humano</li> </ol>
---

Sin embargo, esto no es suficiente para guiar el trabajo cotidiano. Con estos esquemas de investigación, cada grupo escolar hace una planeación de actividades a realizar. Este trabajo demuestra la posibilidad que una comunidad escolar decida y encamine no solo el tipo de conocimiento, sino las actividades a realizar para construir ese conocimiento. Al igual que lo mostrado anteriormente, en los diferentes momentos de planeación que puede acompañar, la actividad era colectiva. Entre todos los estudiantes van decidiendo qué hacer y van construyendo una tabla para organizar la información, con los siguientes rubros: subámbito, tarea investigativa, exigencia de la tarea y seguimiento y evaluación.

En una planeación que puede acompañar, los estudiantes se organizaron para ir llenando las columnas entre todos, dos estudiantes pasaron al pizarrón y fueron escribiendo lo que sus compañeros decían. La maestra únicamente fomentaba que todos participaran. Querían hacer cosas novedosas y fue que la maestra sugirió hacer un "folleto" y un "reportaje". Al finalizar, estas fueron las actividades



decididas: "realizar una entrevista, enlistar varias concepciones acerca del agua, redactar los mitos y leyendas en torno al agua, hacer un reportaje de los nacimientos de agua y significado de sus nombres, hacer un mapa de la comunidad ubicando los nacimientos de agua, investigar en los libros de la biblioteca, investigar en Internet, elaborar un folleto en donde se compara el conocimiento comunitario y científico" (Diario de campo, abril de 2014).

Al dar seguimiento durante el trabajo de campo a esta planeación, pude percatarme que en estas actividades o "tareas investigativas" (llamadas así por el modelo) es dónde se van articulando conocimientos de diferentes fuentes: del Internet, de los libros y de los portadores de conocimiento, los sabios de la comunidad. Uno de los interrogantes que he escuchado por más de 11 años a las y los profesores de las secundarias comunitarias es cómo realizar la articulación de conocimientos en su práctica educativa. En el proceso de la construcción de esas producciones es donde los estudiantes iban articulando lo que el abuelo decía, lo que ellos de por sí sabían y lo que decían los libros (Briseño, 2018a).

La decisión colectiva de qué investigar y qué hacer para construir esas investigaciones permite que los estudiantes practiquen una estructura de participación en la cual las decisiones, soluciones y los productos se construyen en conjunto. Esta forma cooperativa de trabajar impacta en "la estructura del aprendizaje que se propicia, las metas y recompensas que se persiguen y el tipo de interacciones entre los participantes o la estructura de la autoridad misma" (Díaz Barriga, 2006: 52).

Al apropiarse de los proyectos, los estudiantes se responsabilizan de las actividades. Esto se refleja en el trabajo cotidiano, el profesor no es quien dirige y controla las actividades, entre los mismos estudiantes se organizan y trabajan sin la presencia del maestro. Desde el principio de mi trabajo etnográfico en la Secundaria Comunitaria Indígena de SMT me llamó la atención la autonomía que tenían los estudiantes. Ellos mismos se organizaban, solucionaban las dudas y se apoyaban mutuamente para resolver alguna situación dentro del salón de clases.

*(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... El equipo 1 se logra organizar para completar la lámina, van a hacer dibujos de cada parte de su esquema, definición de propagación, efecto Doppler. Solo se tardan como unos 10 minutos en organizarse.*

*Me gusta mucho esa competencia que desarrolla la Secoin que es trabajar solos sin que nadie les está diciéndoles cómo, cuándo y dónde, por ejemplo, decidiendo color de letra, cómo lo van a hacer, la lámina, y organizando y repartiendo el trabajo. (Observación, Generación X, octubre de 2014)*

Maike Kreisel (2016) en su investigación en la Secundaria Comunitaria Indígena de Zoogochi también observó la construcción de aprendizajes autónomos y responsables como parte del trabajo cotidiano y resultado de la interacción no directiva del educador hacia estudiante. En sus observaciones me llamó la atención esta descripción por lo similar a lo que yo observé en el SMT:

*Dejó equipos organizados para ponerse de acuerdo, y de hecho, empezaron, entre juegos también, algunos, a avanzar. Perdí de vista a Conrado, hasta que lo redescubrí afuera del salón, apoyado en el barandal, asesorando a algunos de los estudiantes para el trabajo que estaban haciendo y distribuyendo papelógrafos. (Kreisel, 2016: 266)*

Esta manera de organizarse entre estudiantes reitera lo que muchas investigaciones han mostrado acerca de las formas de aprendizaje autónomas de los niños en contextos indígenas y comunitarios (Paradise, 2012; Gutiérrez y Rogoff, 2003; Urrieta, 2013; Tassinari, 2015). Además, apunta a las observaciones de maestros indígenas que organizan sus clases para apoyar las interacciones horizontales independientemente del contexto escolar en el que se encuentren (Rogoff et al., 2010).

Los proyectos de aprendizaje permiten que formas de aprender, de relacionarse y de toma de decisiones comunitarias sostengan el trabajo escolar. Pero esta autodeterminación escolar no es el objetivo final, sino es un proceso que se construye día a día y que permite dar voz a los estudiantes, a otras personas fuera de la escuela y, por tanto, otros conocimientos.

#### EL USO COTIDIANO DE LA LENGUA INDÍGENA Y DEL ESPAÑOL, PRÁCTICAS DE TRANSLINGÜISMO EN CONTEXTO EDUCATIVO BILINGÜE

En agosto de 2014, durante el Taller de Actualización de los profesores de las Secundarias Comunitarias Indígenas, organizado por la Coordinación Estatal, la actividad central fue socializar y fortalecer las planeaciones de cada ámbito de los proyectos de

<sup>7</sup> El 90% de la población de SMT habla una lengua indígena (datos INEGI, 2010).

investigación. Ahí me pude dar cuenta que cada profesor hacía de forma diferente la planeación, sin embargo, lo que compartían era iniciar cada ámbito del proyecto con una entrevista comunitaria. A partir de mi experiencia etnográfica analizaré las entrevistas como un proceso que permite entender el uso continuo de repertorios lingüísticos diversos.

La entrevista es un proceso escolar comunitario que contiene diferentes actividades que se llevan a cabo tanto en español como en la lengua indígena. En SMT, la lengua ayöök es parte de la socialización de la comunidad<sup>7</sup>, en los espacios comunitarios y en las calles se usó poco el español, únicamente con las personas de afuera. Los niños son socializados en ayöök, así que antes de comenzar su escolarización son monolingües y aun así las interacciones entre niños y niñas dentro de las escuelas secundaria y primaria son en la lengua indígena.

Las entrevistas se realizan a los "portadores de conocimiento", los abuelos-sabios de la comunidad, pues ellos son quienes saben el conocimiento comunitario. A lo largo de mi trabajo de campo observé que la forma de trabajar las entrevistas variaba en cada grupo, pero para todos era la actividad eje de los proyectos de aprendizaje. Para los fines de este texto, tomaré un caso para explicar la cadena de actividades y producciones que caracterizan a las actividades implicadas en la entrevista y su seguimiento en el aula, es el caso de la maestra Diana encargada de la generación IX, en segundo grado.

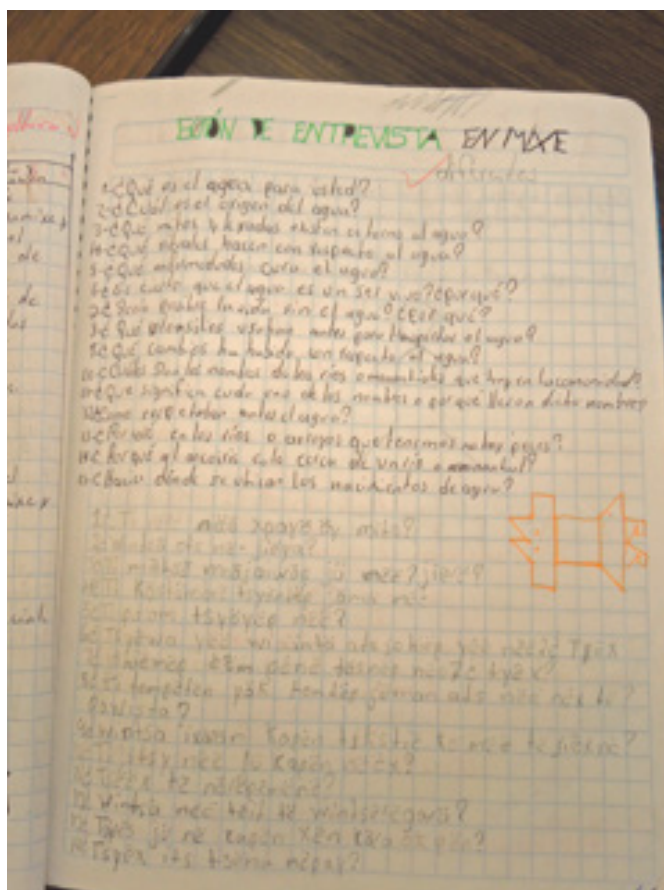
La primera actividad de la entrevista era construir un "guion de entrevista". La dinámica utilizada por la maestra fue que cada equipo (tres equipos) escribiera preguntas en español que querían hacerles a los abuelitos sobre el tema de investigación. Después un estudiante pasó al pizarrón y los demás le dictaron sus preguntas. Al tener todas las preguntas, la maestra fue guiando una depuración, se eliminaron las preguntas que se repetían o se reformulaban para que abarcaran varias preguntas y se tuvo un guion de entrevista colectiva. Al completar las preguntas, los estudiantes las escribieron en sus cuadernos.

Después, la maestra indicó que se hiciera la traducción al mixe de cada una. Esta tarea no era sencilla para todos los estudiantes, sin embargo, al ser su segundo año en la secundaria, sus conocimientos de su lengua indígena escrita eran más amplios que cuando comenzaron la secundaria. En el trabajo de campo observé cómo los estudiantes al ingresar a la

secundaria no tenían un conocimiento homogéneo, ya que las prácticas escritas en ayöök son escasas tanto en la escuela primaria como en la vida comunitaria.

En el caso de este guion pude observar que en cada equipo había un estudiante que sabía más sobre cómo escribir en ayöök y era quien apoyaba a sus compañeros en esta actividad; cuando no sabían cómo traducir alguna palabra o frase, le preguntaban a la maestra Diana, ella habla ayüük (variante del mixe medio). Al finalizar, todos tenían las preguntas traducidas en sus cuadernos. En la Figura 2 se presenta una fotografía de un cuaderno, donde se encuentran las preguntas en español construidas por todos y después la traducción al ayöök. En la imagen se puede ver que las preguntas en español están en tinta y las de lengua indígena están en lápiz, lo que da la posibilidad de ser borrado.

**FIGURA 2. Fotografía de cuaderno de un estudiante de segundo grado**



FUENTE: Archivo personal

Dentro del proceso de entrevista escolar comunitaria, al tener el guion de entrevista, se decide a qué abuelitos y abuelitas visitar. De las 16 entrevistas a las que tuve acceso, todas tuvieron las siguientes características: las preguntas al abuelito se hacían siempre en ayöök, todos los estudiantes llevaban cuadernos, aquellos encargados en hacer las preguntas al portador o portadora lo consultaban y los estudiantes tomaban apuntes en sus cuadernos. Las respuestas de los abuelitos siempre eran en ayöök.

En el momento de hacer las preguntas, los estudiantes encargados veían sus cuadernos para recordar las preguntas, ponían en marcha la herramienta escrita. Sin embargo, no puedo saber si veían la escritura de español o la de ayöök. Esto significa que al estar haciendo las preguntas se iban guiando de lo escrito en el salón de clases y haciendo una traducción simultánea al estar leyendo el español, o bien consultando la que estaba escrita en mixe. No utilizaban el guion como una estructura fija, sino que se iban acordando de los temas. Tanto es así que varias veces, al salir de visitar al abuelito, la maestra los regañaba por no hacer la pregunta correcta o por no avanzar en el guion que habían construido.

Durante la entrevista también sucedía otro proceso importante. Los estudiantes que no estuvieran encargados en hacer las preguntas tenían que escribir en sus cuadernos lo que el abuelito iba contando. Al revisar algunos de estos cuadernos, todos los apuntes sobre las respuestas en las entrevistas estaban en español, lo que significa que ellos escuchaban en ayöök y en ese mismo momento apuntaban en español lo que decía el portador. Los estudiantes hacían una traducción simultánea ayöök-español al estar escuchando a los portadores. Esta capacidad de los niños de ser traductores ha sido ampliamente estudiada en contexto bilingües, sobre todo en contextos de migración internacional (Orellana, 2003, 2015). La escritura de esta traducción-interpretación se hace en la lengua de la que tienen más recursos lingüísticos en la escritura, en este caso en español. Desde la perspectiva del translingüismo (García, 2009; García y Li, 2014; Canagarajah, 2011; Creese y Blackledge, 2010; Hornberger y Link, 2012, entre otros), estas prácticas se comprenden como la utilización por parte de los estudiantes de diferentes recursos lingüísticos para dar sentido y comprensión a una práctica comunicativa en la que están inmersos. Durante el proceso de entrevista, los estudiantes utilizan repertorios lingüísticos tanto orales como escritos, que tienen de las lenguas que conocen y

usan, como un sistema integrado y no como dos lenguas separadas con lógicas diferentes (Canagarajah, 2011; Zavala, 2018). A estas secuencias les he denominado "cadena de lenguas", pues permite entender el encadenamiento de repertorios lingüísticos de los estudiantes. El translenguaje permite ver las interacciones en contextos multilingües no como subordinaciones o code-switching, sino como repertorios que se utilizan dentro de una práctica social con fines comunicativos (García y Li, 2014).

Las actividades que se engarzan en la cadena de lenguas no se detienen con la visita a los abuelos. Al tener los apuntes de lo que dicen los abuelos en varias entrevistas, los estudiantes redactan un texto llamado "reporte de entrevista", en el cual explican lo que varios abuelitos dijeron sobre el subtema de investigación. Al tenerlo escrito en español, lo vuelven a traducir a ayöök escrito. Aquí, un párrafo de un reporte sobre la importancia del agua en la comunidad escrito en las dos lenguas:

*En seguida anotamos el objetivo, es decir, porque queremos hacer la entrevista y lo que anotamos en esta parte es que queremos conocer sobre cómo respetaban el agua, qué costumbres o rituales hacían en torno al agua y conocer un poco más de nuestra historia con el agua... "el agua es un adorno bonito para la naturaleza", esta definición lo dio otro portador de conocimiento, dicen que el agua hace ver hermoso al campo, adorna a las montañas con los árboles, las aves y los animales; en su conjunto, el agua hace que el paisaje de la comunidad se vea bonito. Los abuelos dicen que el lugar donde no hay agua toda está muerto, seco, árido y desértico. Dicen que gracias al agua nosotros estamos en este lugar y que nosotros, los seres humanos, completamos también en adornar a la tierra; aunque en otros lugares no lo ven así; por ejemplo, en la ciudad ya acabaron con todo lo que hay en la naturaleza. Por eso ahora ya lo están pagando todo con dinero... (proyecto estudiantes Generación IX, julio de 2014)*  
*Kö jakix amö tēwēn wanits en jiwiet öts tsēx kēxts en tsē amöt*

*öwra müts jājē ju ets jawiet wēē jēē wintsa te it te wintsejera nēē , ti kostumbre tsontep mēte nēē ... ``Yēē nēē wēē yēē tok ju tso kapēn tākex´´ yēē wēēy ets wan-yere arok mijets jayē, yēē nēē tso yēē takēēx kām , kööp mētē tso, netēk ats tēnēk ju kāmjet ; jats nēē tsöō te*



*yakëex kajpën jats majayë wianta joma nëë kiait wëë jëë  
te oknië, tëëts jëë. Wëën wiantä ko jë nëë ats im jokiëm ,  
wëëmpa ats jayë tso takexpä näx;om wintsow kää wëën  
te ixtä;jon meje kapën te tak okextenë ju kämjët tsinyerëp  
. pats ixäm te kojoyrëne mëte mëën. (proyecto estudiantes  
Generación IX, julio de 2014)*

Al tener el reporte de entrevista, los guiones y otros textos en ambas lenguas, los estudiantes utilizan las computadoras (en el caso de la secundaria de SMT en 2014 si tenía computadoras, otras secundarias comunitarias no tenían) para transcribirlo a un procesador de palabras y tener un documento sobre su proyecto. De cuatro maestros que pude acompañar en mi trabajo de campo, dos de ellas promovían la transcripción y traducción de los textos a ayöök, otros dos no alentaban la traducción, pero sí la transcripción y uso de computadora por parte de los estudiantes.

Aunque la escritura del ayöök no está estandarizada, los estudiantes escriben con algunas de las reglas básicas que los maestros les dan. Estas reglas básicas están socializadas en la región debido al impulso de profesionistas y líderes comunitarios por unificar el alfabeto mixe. Desde la década de 1980, se ha impulsado talleres para socializar y fortalecer una escritura que responda en gran medida a las propias características fonológicas del mixe sin mucha interferencia de la escritura del español durante el proceso de fijar las grafías (Aguilar, 2014). También entre los maestros se ha socializado el manual de escritura mixe del lingüista ayuuk Juan Carlos Reyes (2005). Sin embargo, en palabras de una maestra, "no importa que la gramática y el vocabulario sean correctos, la intención es que escriban" (entrevista Tania, marzo de 2016), por lo tanto, que lean también en su lengua.

La transcripción del proyecto no es la única producción que se hace de cada ámbito o del proyecto mismo. Desde el inicio de mi trabajo de campo me llamó la atención la cantidad de material que se produce: en láminas, en los cuadernos, maquetas, dibujos, entre otros. Estos materiales se producen en ayöök, en español o ilustraciones de la vida comunitaria. Aunque la intención de este texto no es el análisis de esas producciones, muestro aquí una foto de un salón de clases para mostrar la materialidad de la que hablo.

**FIGURA 3. Producciones de estudiantes  
en el salón de clase**



**FUENTE: Elaboración propia.**

Hay que reconocer que la mayoría de los textos escritos en ayöök son traducciones de textos propios de los estudiantes en español, pero considero que esto potencializa su escritura directa. En el acompañamiento de la Secundaria Comunitaria Indígena de SMT he podido ver cómo estudiantes que ingresaron a primer grado sin nociones de escritura en ayöök terminaron la secundaria escribiendo frases, guiones y textos en su lengua. Por otro lado, frecuentemente los estudiantes usan la escritura en ayöök como una forma de comunicación con la comunidad sin que sean traducciones del español, por ejemplo, letreros y carteles. Los usos de las lenguas dentro de las prácticas escolares muestran la relación que se ha construido históricamente y que mantiene hegemonía entre ellas (Collins, 2015). Por otro lado, también pueden verse las apropiaciones de los pueblos indígenas del español escrito para ciertas actividades, construcción que se ha hecho en situación de opresión y dominación colonial (Rockwell, 2006). Sin embargo, en este contexto el modelo de las secundarias comunitarias, sus maestros y la comunidad amplían los repertorios lingüísticos de escritura y orales de los estudiantes en las dos lenguas. Para que esto suceda, es indispensable el reconocimiento relacional colonial y de imposición hegemónica del español sobre las lenguas indígenas, para así permitir la circulación libre de las dos lenguas en sus formas oral y escrita. Este uso libre de repertorios permite ocupar es-

pacios sociales que han sido determinados únicamente como espacios del español, por ejemplo, la escritura.

## CONCLUSIONES

El proceso de construcción del modelo pedagógico de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca muestra la apropiación de elementos escolares y comunitarios por parte de los profesores y asesores a partir de la exigencia de una comunidad chinanteca. Pero también de la apropiación cotidiana de las comunidades de una forma escolar particular que funciona gracias a la participación de la misma comunidad. Aunque el trabajo por proyectos y el uso cotidiano de la lengua indígena no son únicos en este modelo, las particularidades encontradas muestran posibilidades de construcción "desde abajo", de una propuesta escolar que no pertenece al sistema estatal de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En este sentido, la Secundaria Comunitaria Indígena como modelo pedagógico no pretende ser reconocido como parte de la EIB, sino como educación comunitaria, que es pensado y encabezado por profesores indígenas y mantenido por las propias comunidades. Esta participación de los profesores desde su diseño ha continuado hasta la fecha en las continuas modificaciones a la metodología de trabajo, asimismo en la defensa y búsqueda por el reconocimiento del modelo ante instituciones gubernamentales federales y estatales.

La innovación pedagógica de trabajar un solo proyecto por todo el ciclo escolar se mantiene gracias a la participación de la comunidad: en la decisión del tema, en las entrevistas comunitarias y en la presentación de resultados. La decisión de los estudiantes de qué estudiar y cómo estudiar permite la formación de sujetos autónomos, críticos y colectivos. La construcción de la decisión no es un proceso sencillo, pues significa la negociación continua entre los participantes. Estas formas participativas son transversales a los procesos escolares del modelo.

La vitalidad del uso del ayöök en la escuela sucede primeramente por el uso cotidiano en la comunidad y de las prácticas sociales en las que está presente. Sin embargo, la escuela ha construido otras prácticas que se sustentan en el uso de la lengua indígena. Por ejemplo, la entrevista con los abuelitos, que permite la apropiación de una relación de reciprocidad y respeto (Briseño, 2015), y las

asambleas para la toma de decisiones sobre los temas a estudiar. La fortaleza del modelo es no determinar cierta hora y asignatura para la enseñanza y práctica de la lengua indígena, sino la libertad, flexibilidad y el uso espontáneo de la misma. No obstante, el propio modelo corre el riesgo de perder esta fortaleza al situar maestras y maestros que no hablan la lengua indígena de la comunidad, pues dificulta la promoción de su uso tanto en lo escrito como en lo oral. La perspectiva del translingüismo permite entender el uso libre de repertorios lingüísticos en contextos multilingües escolares con la finalidad de cumplir una actividad comunicativa en forma oral y escrita. Y plantea una forma diferente de entender los usos de las lenguas en los procesos escolares en contexto multilingües, potencializando los repertorios que tienen los estudiantes. Por ello, es una herramienta analítica que supera ver las realidades escolares como el encuentro de dos lenguas, sino que muestra la diversidad de recursos lingüísticos que los estudiantes, maestros y habitantes tienen y ponen en juego en la vida cotidiana escolar.

## REFERENCIAS

**AGUILAR, Y. (2014)** ¿Construyendo un abecedario para una lengua indígena? Algunas ideas a considerar. El País. Disponible en <http://archivo.estepais.com/site/2014/construyendo-un-abecedario-para-una-lengua-indigena-algunas-ideas-a-considerar/>  
**AQUINO, A. (2013)**. La comunalidad como epistemología del Sur: Aportes y retos. Cuadernos del Sur, 18 (34), 7-19.

**BARONNET, B. (2012)**. Autonomía y Educación Indígena: las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. Abya Yala: Quito.

**BERNAL, A. Y CORTÉS, M. (2004)**. Experiencia educativa del Instituto Comunitario Mixe Kong Oy. En Meyer, L. y Maldonado, B. (comps.) Entre la Normatividad y la Comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual (pp. 441-466). Oaxaca: Fondo Editorial IEEPO.

**BRISEÑO, J. (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 (95). Disponible en <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2081>

\_\_\_\_\_ **(2018A)**. Os Jovens, o Pensamento-outro e a Micro-geopolítica do Conhecimento Integeracional nas Escolas Secundárias Comunitárias Indígenas de Oaxaca, México. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(88). Disponible em <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3505>

\_\_\_\_\_ **(2018b)**. Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas del Estado del Oaxaca. Tesis doctorado, Cinvestav, México.

**CANAGARAJAH, S. (2011)**. Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. Applied Linguistics Review, 2, 1-28.

**CREESE, A. Y BLACKLEDGE, A. (2010)**. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? Modern Language Journal, 94, 103-115.

**COLLINS, J. (2015)**. Literacy practices, linguistic anthropology and social inequality: ethnographic cases and theoretical engagements. Educação e Pesquisa, 41, 1191-1210. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144842>

**COVARRUBIAS, F. (2000)**. Manual de Técnicas y procedimiento de investigación social desde la epistemología dialéctica crítica. Oaxaca: Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca, S.C.

**DE AGUINAGA, R. (2009)**. Del campo intercultural a la educación autónoma en una escuela de los wixáritari. Tesis Doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México.

**DÍAZ BARRIGA, F. (2006)**. Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida. México DF: McGrawHill.

**DIGEPO (2018)**. Población Indígena. Oaxaca población siglo XXI, 42, en línea. Disponible en <http://www.digepo.oaxaca.gob.mx/recursos/revistas/revista42.pdf>

**FAUSTINO, C. (2013)**. Presencia de las academias en los BIC's. En Carlos Maldonado y Eduardo García (Eds.), 10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria (14-19). En línea: <https://www.>

academia.edu/41113275/Los\_retos\_de\_la\_educaci%C3%B3n\_comunitaria\_2013\_\_10\_a%C3%B1os\_del\_CSEIIO\_Interculturalidad

**GARCÍA, O. (2009).** Bilingual Education in the 21st Century: global perspectives. Malden: Willey-Blackwell.

**GARCÍA, O. Y WEI, L. (2014).** Translanguaging: language, bilingualism and education. New York: Palgrave McMillan.

**GÓMEZ, H. (2011).** Indígenas, mexicanos y reberldes: procesos educativos y resignificaciones de indentidades de los Altos de Chiapas. México, DF: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, CESMECA, Juan Pablo Editor.

**GONZÁLEZ, E. (2008).** Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe. México DF: UAM-I y Juan Pablos Editor.

**GUEVARA NIEBLA, G. (2011).** Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano. México, DF: INEHRM

**GUTIÉRREZ, K. Y ROGOFF, B. (2003).** Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice. Educational Researcher, 32 (5), 19-25.

**HAMEL, R.; ERAPE, A. Y MARQUEZ, B. (2018).** La construcción de la identidad P'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia p'urhepecha. Trabajos em Lingüística Aplicada, 57(3), 1377-1412. Disponible em <http://dx.doi.org/10.1590/010318138653739444541>

**HORNBERGER, N. Y LINK, H. (2012).** Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 15 (3), 261-278.

**IEEPO (2004).** Proyecto de Secundaria para la Atención de Comunidades Pertenecientes a los Pueblos Originarios del estado de Oaxaca. Documento de trabajo.

**JIMÉNEZ, Y. Y KREISEL, M. (2018).** Participación comunita-



ria en educación- reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría Educativa*, 30 (2), 223-246. Disponible en <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302223246>

**KREISEL, M. (2016).** Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca –resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes. Tesis doctorado, Universidad Veracruzana, México.

**LÓPEZ, A. Y LACUEVA, A. (2007).** Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 579-604.

**MALDONADO, B. (2011).** Comunidad, Comunalidad y Colonialismo en Oaxaca. Oaxaca: CSEIIO-CMPIO.

**MANUELITO, K. (2005).** The Role of Education in American Indian Self-Determination: Lessons from the Ramah Navajo Community School. *Anthropology of Education Quarterly*, 36 (1), 73-87.

**MARTÍNEZ, J. (2013).** Textos sobre el camino andado. Oaxaca: CSEIIO-CMPIO-CAMPO-CEEESCI.

**MCCARTY, T. (2003).** Revitalising Indigenous Languages in Homogenizing Times. *Comparative Education*, 39 (2), 147-163.

**ORELLANA, M. (2015).** Translanguaging within enactments of quotidian interpreter-mediated interactions. *Journal of Linguistic Anthropology*, 24 (3), 315-338.

**ORELLANA, M. (2017).** In other words: translating or 'paraphrasing' as a family literacy practice in immigrant households. *Reading Research Quarterly*, 38 (1), 12-34.

**PARADISE, R. (2012).** Estilo interacional e o significado não verbal: crianças Mazahua aprendem como viver no modo separado-mas-junto. *Praxis Educativa*, 7, 11-30.

**PERRENOUD, P. (2000).** Aprender en la escuela a través de proyectos. *Revista de Tecnología Educativa*, 3, 311-321. Disponible en [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_26.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html)

**RENDÓN, J.J. (2003).** La comunalidad: modo de vida en los pueblos indios. México DF: Conaculta.

**REYES, J.C. (2005).** Aportes al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura de la lengua ayuuk. Oaxaca: CEA-UIIA.

**ROBLES, S. Y CARDOSO, R. (COMPS.) (2007).** Floriberto Díaz. Escritos. México: UNAM.

**ROCKWELL, E. (1996).** Keys to appropriation. Rural schooling in México. En Bradley Levinson, y Dorothy Holland (eds.) The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice. Albany: State of New York University Press.

\_\_\_\_\_ **(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.

\_\_\_\_\_ **(2006).** Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: Religión, Gobierno y Escuela. Cultura Escrita & Sociedad, 3, 161-218.

**ROJAS, A. (1999).** Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes. Tesis de Maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México.

**ROGOFF, B.; PARADISE, R.; MEJIA, R.; CORREA-CHAVEZ, M. Y ANGELITO, C. (2010).** El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En De León, L. (coord.) Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios (pp. 95-134) México, DF: Casa Chata.

**TASSINARI, A. (2001).** Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. En Silva, A. y Ferreira, M. (orgs.) Antropologia, Historia e Educação: a question indígena e a escola (pp. 44-70). São Paulo: Global Editora.

\_\_\_\_\_ **(2015).** "A casa de farinha é a nossa escola": aprendizagem e cognição galibi-marworno. Política & Trabalho, Revista de Ciências Sociais, 43, 65-96.

**TZUL-TZUL, G. (2015).** Sistema de gobierno communal indígena: la organización de la reproducción de la vida. *El Apantle, Revista de Estudios Comunitarios*, 1, 125-140.

**URRIETA, L. (2013).** Familia and Comunidad-Based saberes: learning in an Indigenous heritage community. *Anthropology & Education Quarterly*, 44(3), 320-335.

**VINCENT, G.; LAHIRE, B. Y THIN, D. (2001).** Sobre a historia y a teoría da forma escolar. *Educação em Revista*, 33, 7-47.

**ZAVALA, V. (2018).** Language as a social practice: deconstructing boundaries in intercultural bilingual education. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57, 1-26.