



APRENDER AVERIGUANDO: EXPRESIÓN DE AGENCIA DE NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS PARA SOBREVIVIR, VIVIR Y HABITAR LA ESCUELA Y LA CIUDAD

MARÍA SOLEDAD GEORGINA ORIGEL PARGA
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

TEMÁTICA GENERAL: MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

Resumen

En el medio urbano, niños y niñas provenientes de población indígena mantienen sus estilos de aprendizaje con los que fueron educados en el seno familiar, pero también, los adaptan para apropiarse de elementos nuevos que aparecen en el contexto intercultural escolar y hacerle frente. Esta ponencia presenta resultados parciales de una investigación llevada a cabo en una escuela privada urbana de educación básica en León, Guanajuato, México que pretende brindar educación intercultural. El objetivo del estudio fue comprender las expresiones de agencia de un grupo de estudiantes pertenecientes a diferentes culturas indígenas que cursaban algún nivel de primaria en esa escuela. La investigación se inscribe en la metodología cualitativa de corte etnográfico. El análisis de datos se realizó con base en el carácter interpretativo de la etnografía. De aquí se afirma que Aprender averiguando es una expresión de agencia de la niñez indígena, la cual es capaz de reeditar sus saberes y conocimientos culturales en su paso por la ciudad y por la escuela. El estudio contribuye a la investigación educativa en la reivindicación de la actoría infantil indígena y en la comprensión de la forma en que estos estudiantes organizan sus aprendizajes en el contexto escolar urbano. Esto encamina la transformación hacia a una educación socioculturalmente pertinente que recupere las tradiciones y valores de niñas y niños indígenas de manera transversal en el desempeño del ámbito escolar formal.

Palabras clave: educación intercultural, estilos de aprendizaje, niños, medio urbano, población indígena.

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia tiene como argumento central que lo/as infantes indígenas en el contexto escolar urbano expresan agencia al adaptar sus prácticas socioculturales de aprendizaje, fundamentadas en el actuar autónomo, a los estilos de aprendizaje valorados por la escuela y apropiados en las aulas.

Las condiciones de pobreza multifactorial de diversas comunidades indígenas han obligado a familias enteras a movilizarse a las grandes urbes en el imaginario de mejorar la situación de vida de ellos y de sus hijos. Al migrar, se han encontrado con un entorno diferente donde sus sistemas de organización no han encajado totalmente con las perspectivas ciudadinas. Dichos grupos logran establecerse en zonas suburbanas con poco acceso a los bienes y servicios, entre ellos, a la educación. En las ciudades es escasa la oferta educativa socioculturalmente pertinente para este grupo poblacional y quienes pretenden ofrecer una educación intercultural a sus estudiantes, se enfrentan a varios problemas. El conflicto entre dos sistemas pedagógicos con bases epistemológicas, valoración de saberes y prioridades diferentes es uno de ellos. Un problema más, es el papel de la escuela en la formación de sus alumnos, ya que puede ser reproductora de la cultura dominante que moldea a los infantes indígenas como individuos subalternos. Pero también, la educación puede favorecer la actoría de estos sujetos para que se construyan como sujetos libres y responsables que puedan transformarse a sí mismos y a su realidad. Por tal motivo, fue importante una investigación que documentara qué pasaba con la actoría de un grupo de niños y niñas de diferentes culturas indígenas en un contexto escolar urbano donde se busca el diálogo intercultural.

En la búsqueda de literatura sobre los campos de interés, me encontré que en los estudios realizados, muchos de los cuales están compilados en el Estado del Conocimiento del área Multiculturalismo y Educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se concluía sobre la necesidad de que la investigación educativa se ocupara más en documentar los procesos de resistencia y apropiación étnica de la escolarización que muestran modos alternos de conformación comunitaria y escolar en contextos marcados por la migración (Czarny y Martínez, 2013).

Con esto, se puede inferir la pertinencia de profundizar sobre los procesos que implican agencia, entendida ésta como la capacidad que tiene el ser humano de ser sujeto social en sí mismo y actor protagónico frente al mundo y en ese obrar produce efectos en las cosas, con sus semejantes y en él mismo, por ello, la pregunta por la agencia es la pregunta por la actoría (Gómez, 2012). Para

efectos de este trabajo, una expresión de agencia es “el ejercicio de las potencialidades de niñas y niños indígenas que los hace capaces de buscarse los medios que necesitan para sobrevivir, vivir y habitar el espacio intercultural urbano desde y hacia su membresía comunitaria” (Origel, 2016, pp. 10-11).

De aquí que la pregunta que se trató de responder con la investigación que sustenta esta ponencia fue: ¿Cómo expresan agencia las niñas y los niños indígenas en la ciudad en un contexto escolar que pretende favorecer el diálogo intercultural? En consecuencia, el objetivo general fue explicar las expresiones de agencia de las niñas y de los niños indígenas en la ciudad en dicho contexto. Los objetivos específicos se conformaron por el análisis de las expresiones de agencia de los participantes en la forma en que éstos se organizaban, se relacionaban y usaban el espacio escolar.

DESARROLLO

La naturaleza compleja del objeto de estudio obligó a abordarlo desde una metodológica cualitativa. Lo anterior debido a que ésta propone acercamientos holísticos que rescatan la subjetividad de los actores desde su experiencia de realidad (Merriam, 2002). Se consideró el método etnográfico para dar cuenta de prácticas cotidianas de los actores del estudio. Geertz (2003), acentúa la descripción densa como un factor imprescindible de la etnografía, que se logra desde la comprensión e interpretación de la interpretación que realizan los actores sociales sobre hechos de su cotidianidad. La técnica principal de recolección de datos fue la observación participante con base en registros etnográficos obtenidos mediante videograbaciones y charlas informales a los actores e informantes clave; también se acompañó de investigación documental.

La investigación se llevó a cabo substancialmente en una escuela privada de educación básica ubicada en una zona urbano-marginal de la ciudad de León, Guanajuato, México, la cual pretende el diálogo intercultural. Los actores de la investigación fueron un grupo de niños y niñas de las culturas náhuatl, p’urhepecha, hñãño y ñuu savi que cursaban algún nivel de primaria del ciclo escolar 2013-2014. El trabajo de análisis interpretativo fue de corte etnográfico apoyado del software ATLAS.ti de donde se obtuvieron cuatro categorías de análisis que dieron lugar a los textos interpretativos.

En esta ponencia se da cuenta del “Aprender averiguando”, una de las expresiones de agencia de los niños y niñas indígenas de la investigación. La actoría de los pequeños se presenta en la forma

de organización de los aprendizajes escolares que suma discrecionalmente a los estilos de aprendizaje de su socialización temprana nuevas estrategias dadas en la escolarización formal.

La mayoría de las y los niños indígenas son socializados desde temprana edad conforme a la cosmovisión de cada pueblo indígena y dichas experiencias, en la interacción social cimientan la forma en que éstos organizan sus aprendizajes, tanto dentro como fuera de la institución escolar (Bertely, 2000; Paradise, 1994, 2006).

La investigación educativa durante más de 60 años ha mostrado que los niños con tradiciones culturales indígenas han conservado la forma, que pudiera considerarse “natural”, en que cualquier niño aprende y que la escuela tradicional se ha empeñado en modificar. Se toman las palabras de Bertely (2000) para describir la educación endógena indígena: los niños indígenas “aprenden observando, escuchando y atendiendo, con frecuencia con gran concentración, tomando iniciativas para contribuir y colaborar y para hacer”. Estas formas de aprender y de socializar que comienzan desde la crianza giran en función de los saberes que las familias y comunidades consideran valiosos para ser aprendidos por niños y niñas pequeños a través de las interacciones con padres, madres, hermanos, hermanas, abuelas y abuelos u otros miembros de la comunidad.

Muchos de los niños y niñas referidos conocían las bases epistemológicas de construcción de conocimientos de sus etnias, lo que significa con una lente sociocultural, que desde pequeño/as habían experimentado las prácticas socioculturales de aprendizaje de su cultura, como sembrar la milpa y el frijol. La cultura heredada permeaba fuertemente la socialización temprana pero la realidad sociocultural que vivían los protagonistas de este esfuerzo indagatorio, modificó de múltiples formas la educación que recibían desde temprana edad. Varias eran las instancias que intervenían en los procesos de continuidad y cambio educativos en los infantes observados. Por ejemplo, muchos de los padres, obligados por la carencia de recursos económicos, exigían a la escuela la alfabetización en castellano de sus hijos para habitar más rápidamente la ciudad. Además, la escuela referida, aunque se esfuerza por brindar una educación respetuosa de las culturas de los niños, para sobrevivir como institución educativa, necesita escolarizar con base en el sistema educativo nacional. Los procesos de cambio también tenían que ver con el acceso a la tecnología y a la sociedad de consumo presentes en la ciudad.

Al igual que para las comunidades, como las que Pérez (2013) y Sartorello (2013) estudiaron, para nuestros actores, la educación endógena no es un artefacto del pasado, es una realidad histórica

y dinámica que se construye y se resignifica constantemente a la par de las nuevas exigencias sociales, culturales, políticas y económicas del presente en el interespacio cultural. El “Interespacio cultural” es un constructo que alude al espacio multidimensional, siempre conflictivo por la lucha asimétrica de poderes, del encuentro entre sistemas semióticos, epistemológicos y culturales diferentes, dado por el fenómeno de la migración a la ciudad. En el interespacio, niñas y niños indígenas pelean, no solamente por la sobrevivencia, sino por habitar en él, es decir apropiárselo, hacerlo suyo (Origel, 2016).

Prácticas socioculturales de aprendizaje. En este escrito se entiende por “prácticas socioculturales de aprendizaje” o patrones de socialización temprana, las actividades de socialización que experimentan niños y niñas indígenas en su primera infancia (aproximadamente hasta los cinco años) para convertirse en miembros activos de su grupo familiar-cultural.

La educación temprana indígena como práctica sociocultural característica de muchas familias de diversos grupos étnicos está fuertemente orientada hacia la autonomía o independencia del infante. La socialización de la mayoría de los infantes indígenas, aun en la interespacio cultural, es un proceso interactivo donde ellas y ellos participan en las tareas cotidianas domésticas, sociales y productivas familiares, guiadas por alguna de sus figuras de autoridad como las madres, padres, hermanos y hermanas mayores. En términos de Rogoff (1993), el niño y la niña indígenas aprenden por participación guiada, donde la intervención del guía va disminuyendo conforme aumenta la pericia y autonomía del aprendiz, ellos y ellas van tomando iniciativas para organizar el objeto de conocimiento sin intervención deliberada del guía.

En el proceso investigativo se apreció que el actuar autónomo es uno de los ejes con el que, en la ciudad, el grupo de niñas y niños indígenas observados, organizan sus aprendizajes y esta forma de hacerlo es fomentada por la institución de referencia. Lo observado en el campo se complementa con la concepción de Bertely (2000) y Touraine (2000, 2005), para considerar a la autonomía como: la posibilidad que tienen los actores de elegir con libertad y de obrar con independencia de presiones externas, según su reflexión, racionalidad y motivación para asumir de manera voluntaria las responsabilidades familiares y comunitarias como el acompañar y el cuidar.

Formas de organizar el aprendizaje para habitar el interespacio. Encontramos varias formas en que los actores de la investigación organizaban sus aprendizajes de manera autónoma, algunos de ellos fueron: la observación e imitación; el hacer, las actividades paralelas, la participación,

el uso de la imaginación, preguntar y averiguar. Algunos estilos tenían un tinte más fuerte de las prácticas socioculturales heredadas, pero también se presentaban otras donde nuestros actores, como sujetos de su historia, habían incorporado elementos nuevos de la escolarización formal de las escuelas urbanas, por así convenir a sus intereses. Por ejemplo, el “aprender averiguando” se considera una expresión de la reinterpretación intercultural, definida como: “la articulación que los actores hacen de su cultura heredada al incorporar algunos elementos de otras culturas” (Origel, 2016, p. 4), porque recupera varias formas o estilos para aprender que ellas y ellos han vivido en el interspacio cultural. Estas formas se describen en los siguientes párrafos.

La observación, forma preferida para el hacer. Los estudiantes llegan a la escuela con saberes culturales, los cuales son más que conocimientos específicos, son también formas de conocer o socializarse con los otros y con el mismo objeto de aprendizaje. La evidencia científica ya ha dado cuenta de que la observación es la estrategia preferida para el aprendizaje en el caso de los infantes indígenas.

La observación es una capacidad innata al ser humano que le permite aprender de las acciones de otra persona y de las consecuencias de estas acciones sobre ella para después imitarla, es un proceso complejo que implica varias habilidades que van más allá de la percepción visual. El énfasis en la observación como práctica sociocultural de aprendizaje que pusieron nuestros actores, se apoyó en su actitud de autonomía y su capacidad de tomar la iniciativa. Pero, en el contexto escolar, la autodeterminación y su actitud de autonomía no fueron individualizadas, sino que en gran medida se convertían en un quehacer colectivo.

La mayoría de los infantes indígenas, independientemente de la cultura, utilizaron la observación como estrategia preferente o inicial de aprendizaje. La observación organizaba el trabajo colectivo entre alumnos, la manera de ayudarse mutuamente en la realización de sus tareas, y el tipo y uso de verbalizaciones. Observar al otro para imitarlo fue la forma más común de organizar el aprendizaje. Este tipo de aprendizaje fue utilizado, en el caso de algunos actores nahuas en el contexto extraescolar, mientras que, en la escuela, se identificó con más fuerza, en la/os niños p'urhepecha. En nuestro estudio, algunos infantes nahuas utilizaban el “así” para que los compañeros los observaran y luego imitaran sus haceres. El escaso lenguaje verbal que utilizaban era para puntualizar algo o hacer más efectiva la comunicación del hacer dado por la observación.

Aunque en la práctica es difícil diferenciar entre el aprender observando y lo que aquí se ha denominado como Aprender copiando o imitando, en este trabajo, se separan para su análisis. Los orígenes del Aprender copiando o imitando fueron dos: por un lado, era una estrategia derivada de la observación y por otro, fue promovida de manera transversal por las docentes.

Aprender copiando o imitando fue para los infantes aquí referidos, pasar del aprendizaje observacional al aprendizaje práctico. La práctica de su socialización temprana de observar e imitar, ha sido una estrategia útil también en el interespacio cultural del contexto escolar-urbano. La estrategia de imitar la utilizaban ciertos actores como una acción que les permitía resolver problemas de la vida cotidiana en la ciudad, tales como subirse a los autobuses para transportarse y no irse caminando; comprarse cosas en las tiendas o vestirse y hablar como los ciudadanos.

El aprender observando, imitando o copiando que surge de la socialización temprana de algunos actores implica procesos de reflexividad en el actuar y la toma autónoma de decisiones con sentido colaborativo. En el caso del Aprender copiando o imitando, promovido como estrategia pedagógica, en los primeros niveles de escolaridad fue bien recibida: la maestra escribía algo en el pizarrón y les pedía a los y las estudiantes que lo copiaran, ésta/os observaban detenidamente lo escrito y luego comenzaban a transcribirlo en su cuaderno, de cuando en cuando, volvían a observar el pizarrón y seguían copiando. En el grupo de quinto y sexto este método ya “no les gusta” porque “es bien aburrido” como lo expresó Martín Castillo, niño nahua, cuando prefirió salirse de su salón a seguir las instrucciones de la maestra: “es que ella nomás nos pone cosas en pizarrón y nos pone a copiar”. Se infiere que este niño y sus compañeros se dieron cuenta de que algunas docentes utilizaban la actividad más para el control disciplinario que como vehículo de aprendizaje, en palabras de la maestra Soona: “uno tiene que saber cuándo usar una estrategia, por ejemplo, después del recreo vienen muy inquietos, poco a poco se ponen a trabajar o los pongo a que copien en su cuaderno”.

El aprendizaje observacional o el imitar y copiar desvinculado de un hacer participativo que se pretenden en algunas aulas resulta contradictorio para la estrategia observacional aprendida por la mayoría de las niñas y de los niños indígenas. Junto con Bertely (2014), afirmo que el aprendizaje observacional pertinente para las y los niños indígenas aún en la ciudad, requiere acompañarse de la participación pues como ya se ha repetido, estos niños aprenden observando y haciendo.

En este sentido, la mayoría de la niñez involucrada en esta investigación se apropió del conocimiento viviéndolo o experimentándolo, de tal forma que podían dar cuenta de él. Esto es lo que Giddens (2006) señala como la reflexividad del agente, pero casi todos los y las niñas indígenas involucrados, aun en contexto urbano, aprendían en comunidad. Lograban aprendizajes duraderos cuando lo hacían en equipo, por ejemplo, la actividad “hacer composta” no requirió ser estudiada pues se habían apropiado de ella. “Hacer” fue un estilo sociocultural de aprendizaje común en los actores de la investigación y converge con la categoría teórica de Bertely (2011) “Aprender haciendo” para dar cuenta del estilo de aprendizaje mazahua.

Aprender mediante actividades diversas (Bertely, 2011). Los docentes de origen indígena de la investigación se educaron en sus comunidades, por ello, no les preocupaba mucho tener un salón con fuerte control disciplinario y con niños atentos a sus instrucciones. Bertely (2000) afirma que Aprender mediante actividades heterogéneas, es un estilo sociocultural de aprendizaje común en niña/os indígenas que les permite desarrollar su autonomía. Sin embargo, es necesario distinguir las actividades heterogéneas y diversas planeadas con un fin pedagógico del conducirse sin mesura. El maestro p'urhépecha señaló que sí programaba, con un sentido pedagógico, actividades de trabajo colaborativo paralelo y heterogéneo como leer, hacer experimentos, hacer poemas, hacer material para el aprendizaje de las operaciones matemáticas, hacerse cargo de responsabilidades para eventos de toda la escuela o resolver problemas relacionados con los conflictos intra e interétnicos mediante debates y mesas de discusión. Cabe mencionar que, en un principio, sus estrategias didácticas fueron señaladas por algunas compañeras y por la supervisión escolar como falta de control del grupo (por el griterío dentro del aula). Las actividades de este profesor fueron similares a las adaptaciones docentes de un maestro mazahua documentadas por Bertely (2000). La actuación del maestro también puede explicarse, en términos de Paradise (2006), como “colaboración tácita” pues más que tomar una actitud pasiva, el maestro, de manera consciente, adoptaba una actitud que les permitía a la/os estudiantes con los que interaccionaba tomar la iniciativa para organizar y realizar las actividades. En el salón convivieron niñas y niños con diferentes grados de avance en los aprendizajes esperados para sus niveles escolares y se relacionaron entre culturas: una mayoría nahua, algunos p'urhepecha, menos hñãñho y dos mixtecos. Cada equipo tenía diferentes tareas que podían realizar dentro o fuera del aula; en la biblioteca o en el área de juegos y lo hacían de manera coordinada,

observándose entre ellos y en ocasiones, al líder del equipo, utilizando pocas palabras y ayudando a quienes no podían. Esta forma de trabajo permitía al maestro atender a quienes más lo necesitaban.

Estilos apropiados. Una gran mayoría de los participantes agregaban preguntas a los cuestionamientos no satisfechos con la observación: “vi y vi y sino sé algo...pos (sic) pregunto” dijo en una ocasión un niño nahua. También fueron frecuentes las preguntas de confirmación para hacer bien la tarea en los niños considerados por la escuela como “buenos estudiantes”. Otros niños hacían preguntas de aplicación: ¿para qué es esto? cuando sentían curiosidad por los aparatos electrónicos como bocinas de música, cámaras fotográficas o de video, eran formas de conocer, comprender y buscarle el sentido práctico a los objetos.

Un grupo mayoritario de la/os estudiantes de primero y segundo año utilizaron la repetición en voz alta y la memorización para apropiarse de algunos contenidos curriculares o para aprender algunas palabras en diferentes lenguas. Cabe señalar que estas estrategias fueron utilizadas por alguna/os docentes y cuestionadas por otra/os.

El uso de la imaginación también estuvo presente como estrategia de aprendizaje. La imaginación se materializaba en los infantes cuando ellos y ellas anticipaban las respuestas a lo que se les preguntaba y fue transversal a los grados escolares, aunque la frecuencia fue disminuyendo conforme aumentaba su escolarización. La imaginación creadora se observó en la clase de teatro donde los actores inventaban sus diálogos, pero cuando el docente imponía lo que debían imaginar, la/os estudiantes, no lograban hacerlo.

La gran mayoría de la/os niños indígenas, ocuparon en diferentes momentos y desde la particularidad de su grupo étnico, todas las formas de organizar los aprendizajes que se mencionaron. Estas prácticas las he consignado bajo el constructo de “Aprender averiguando” y es una estrategia frente al objeto de estudio: los pequeños actores picaban, hacían, tocaban, observaban, volvían a picar, preguntaban... la clase de computación parecía un laboratorio, fue común escuchar el “apriétale aquí” o “¿qué es esto?”. Algunas de ellas y en especial, de ellos, experimentaban, observaban lo que pasaba y luego otros copiaban la acción.

En esta ponencia se considera que el “Aprender averiguando” es una expresión clara de reinterpretación intercultural ya que representa la transformación que hacen muchos de la/os niños de sus estilos socioculturales de aprendizaje al incorporar formas nuevas de organizar conocimientos ofrecidas en la escuela como institución urbana.

Entre los resultados de esta investigación se subraya la característica aditiva del aprender averiguando, puesto que, a la curiosidad, se suma el aprendizaje observacional: “nomás mirando” o “vi y vi”, son frases que remarcan la observación reflexiva. Como consecuencia del acercamiento curioso al objeto de estudio, en muchos niños y niñas surgían las preguntas sobre el mismo: ¿qué haces con esto? ¿Y eso para qué? Destaca como resultado del análisis, el hecho de que un grupo mayoritario de niñas y niños nahuas opinaban y preguntaban casi con la misma frecuencia con la que observaban.

CONCLUSIÓN

En síntesis, en la mayoría de los casos, sin distinción de culturas, las y los actores de la investigación actuaron de manera autónoma y con autodeterminación en la organización de sus aprendizajes escolares con base en sus patrones de socialización temprana, solamente cuando les era necesario, incorporaban estrategias de la educación “occidental”. Las autoridades escolares, en su mayoría fueron sensibles y respetuosas del contexto sociocultural de sus estudiantes e hicieron adaptaciones curriculares. Además, las y el maestro indígena realizaban con libertad sus propias adaptaciones en el aula ya que contaban con una herencia de socialización similar a la de sus pupilos.

La socialización temprana que un grupo mayoritario de niñas y niños indígenas tuvieron en sus familias involucraron aprendizajes interaccionales y experienciales y fue a través de éstos que varios de los infantes tradujeron las situaciones escolares.

Además, ellas y ellos incorporaron nuevas formas de organizar aprendizajes vivenciadas en la escuela. Así, como actores protagónicos fueron capaces de transformarse al conformar una nueva forma de organizar sus aprendizajes, la cual en este estudio se llamó “Aprender averiguando”.

Documentar la agencia en niños y niñas indígenas en la ciudad es relevante porque el interespacio cultural es la arena donde ellas y ellos se mueven en un gradiente que va desde una actoría diluida hasta la constitución como actores protagónicos que se construyen un lugar posible para habitarlo.

El estudio de la agencia infantil indígena en el contexto escolar urbano es en sí mismo una aportación, a la investigación educativa. Los resultados de este estudio pueden propiciar la reflexión docente en las escuelas urbanas interculturales y, en consecuencia, conformar un currículum

socioculturalmente pertinente para lo/as estudiantes indígenas que atienden como una alternativa que abone a la transformación y a la justicia social de nuestro país.

REFERENCIAS

- Bertely, M. (2000). *Familias y niños Mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. Toluca, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Bertely, M. (2011). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bertely, M. (2014). *Análisis y propuestas para el fortalecimiento del Programa de Educación Inicial del CONAFE*. CIESAS – UNICEF – CONAFE. En prensa.
- Czarny, G., y Martínez, E. (2013). Escolarización Indígena en contextos urbanos y de migración. En María Bertely, Gunther Dietz, y M. G. Díaz (Eds.), *Multiculturalismo y Educación 2002-2011* (Vol. 12, pp. 253-282). México: ANUIES/COMIE.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de las sociedades: Base para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gómez, E. N. (2012). El diálogo como vehículo de agencia. En R. Acosta García (Ed.), *El diálogo como objeto de estudio. Aproximaciones a un proceso cotidiano y a su calidad*. (pp. 65-82). Guadalajara, México: ITESO.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative Research in Practice. Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Origel, M. S. (2016). *Habitar el interespacio: la agencia de niñas y niños indígenas en León, Guanajuato. Estudio etnográfico en una escuela primaria intercultural* (Tesis doctoral en Educación). Universidad Iberoamericana León, México.
- Paradise, R. (1994). La socialización para la autonomía en un contacto interaccional mazahua. *Memorias del primer simposio en educación*, México, 483-490.
- Paradise, R. (2006). *La interacción mazahua en el contexto cultural: ¿pasividad, o colaboración tácita?* Documento DIE, (56). México.



- Pérez, R. (2013). *De la educación endógena a la educación intercultural bilingüe: la inclusión de la diferencia en la educación básica. Realidades y desafíos*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.
- Sartorello, S. C. (2013). *Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas*. (Tesis de Doctorado Interinstitucional en Educación). Universidad Iberoamericana, México.