

1. La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares

Elsie Rockwell

(Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN)

Parto de una concepción de las escuelas como lugares de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar. Concibo las escuelas como lugares «permeables» a los procesos culturales y sociales del entorno.¹ Desde esta óptica, la escuela deja de ser una institución «relativamente autónoma», que se reproduce a sí misma de manera casi inmutable. Es, en cambio, un ámbito en el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales. La reproducción es así un proceso entre otros muchos posibles, incluida la diferenciación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural. Entre estos procesos, la apropiación es uno particularmente complejo e interesante. En este ensayo sólo intento aclarar el sentido en el que he utilizado este concepto, e ilustrarlo con algunos ejemplos retomados de mi investigación sobre el caso de las escuelas rurales en Tlaxcala.²

Los análisis recientes sobre procesos sociales reconocen la intersección que existe entre «el comportamiento intencional, racional de los sujetos» y «los elementos del contexto social y cultural que limitan o facilitan la acción humana», un tema central de muchas discusiones teóricas (Giddens, 1984, pág. 177). Muchos estudios en este campo exploran la relación entre prácticas culturales y procesos sociales, en contextos históricos particulares, sin presuponer soluciones universales.

1. Véase Nesor, 1997 y Julia, 1995.

2. En Rockwell (1994 y 1996) expongo algunos resultados de mi estudio sobre la época en el caso de Tlaxcala.

El concepto de *apropiación* es particularmente útil para abordar esta relación. Existen, sin embargo, varias interpretaciones del término. En el paradigma de la reproducción, apropiación se refiere a la concentración de capital simbólico por parte de los grupos sociales dominantes.³ En otros esquemas conceptuales, la apropiación puede partir de otros sectores sociales. Este uso más amplio sugiere que la apropiación de recursos y prácticas culturales puede ocurrir en múltiples direcciones. No sigue necesariamente el modelo de apropiación unidireccional de la plusvalía que se da en la producción capitalista, y que sirvió como modelo inicial. Es decir, la apropiación cultural, aunque se encuentra limitada por condiciones materiales y simbólicas, puede resultar sustancialmente diferente de la apropiación del ciclo económico de producción/reproducción.

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 en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan.⁴ Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas. Esta noción de la apropiación está, por consiguiente, en consonancia con el concepto antropológico emergente, que define la cultura como compleja, múltiple, situada, e histórica. Además, este uso no considera la cultura como fuerza determinante de los procesos sociales, sino como producto humano estrechamente entrelazado con diversas realidades sociales.⁵ Aunque este significado de apropiación tiene una larga historia y aparece constantemente en estudios sobre procesos culturales y educativos,⁶ no siempre ha sido incorporado al discurso teórico en este sentido.

Una formulación del concepto de apropiación que ayuda a establecer

3. Este sentido del término proviene de los escritos de Carlos Marx y Max Weber, con referencia a la esfera económica. Bourdieu (1980) utilizó ocasionalmente el término en este sentido aunque no fue un concepto central en su teoría.

4. Agnes Heller (1977, pág. 239) vincula la apropiación al uso activo de los recursos culturales. Paul Willis (1977, pág. 175), de manera similar, muestra a los sujetos sociales como «apropiadores activos». Ambas perspectivas contrastan con las teorías clásicas de socialización y reproducción que se enfocan en la «interiorización» y la «inculcación».

5. Por ejemplo Ortner (1984), Quinn y Holland (1987), Roseberry (1989), Rosaldo (1989), Hannerz (1992) y Keesing (1994).

6. *Apropiación*, en este sentido, es utilizada coloquialmente en las lenguas romances con referencia a reivindicaciones sociales o políticas. De hecho, es un término que escuché en conversaciones con habitantes de Tlaxcala. Ha sido una parte integral de la tradición marxista, utilizada por autores como Leontiev (1981), Bakhtin (1968), y Heller (1977). Véanse los usos diversos en Willis (1977), Bonfil (1987), Scott (1990), Foley (1990), y Rogoff (1990).

este nuevo uso es la que ofrece el historiador francés Roger Chartier, quien distingue su comprensión de esta noción respecto de otros usos (1993, pág. 7). Chartier considera que Foucault restringe el significado de «apropiación social» a procedimientos de control y negación del acceso popular al discurso público. En contraste, Chartier propone una noción de la apropiación que «acentúa los usos plurales y los entendimientos diversos». Esta perspectiva requiere «una historia social de los usos (que no son necesariamente interpretaciones) de discursos y modelos, devueltos a sus fundamentales factores determinantes, sociales e institucionales, y depositados en las prácticas específicas que los producen» (1993, pág. 7).⁷ No obstante, receloso de reducir la cultura a una variedad de prácticas consideradas como «diversas, pero equivalentes», Chartier sitúa además la apropiación cultural dentro de «los conflictos sociales que ocurren en torno a clasificación, jerarquización, consagración o descalificación» de los bienes culturales (1993, pág. 7).

Desde la perspectiva de Chartier, cualquier correspondencia esencial entre los grupos sociales y las identidades culturales unívocas se desvanece al abordar la *relación* dinámica entre diversos grupos sociales y las prácticas culturales particulares de diversos orígenes. Chartier estudia la relación entre las clases populares y la cultura letrada o dominante. Así, en una aproximación a la cultura popular, intenta identificar «no a los conjuntos culturales que se definen como populares, sino a las vías por las que los conjuntos culturales ordinarios son apropiados en formas diferentes» (1993, pág. 7). En su opinión, la apropiación cultural se convierte en un logro fundamentalmente colectivo, que ocurre sólo cuando los recursos son tomados y utilizados dentro de situaciones sociales particulares. Chartier argumenta, además, que la apropiación siempre «transforma, reformula y excede lo que recibe» (1991, pág. 19).

Cuando se utiliza para explicar la transformación de representaciones y significados culturales, el concepto de apropiación toma otras connotaciones. Al estudiar estas representaciones a lo largo de un período de tiempo, se vuelve evidente la naturaleza contenciosa de la apropiación. Se generan ciclos de apropiación cuando los grupos dominantes confiscan las tradiciones populares y alteran su uso y significado, así como cuando los grupos subordinados ocupan los espacios y reclaman los símbolos que anteriormente estaban restringidos a las élites. Quienes detentan el poder crean a menudo nuevas formas de gobierno autoritario, utilizando los recursos de las clases populares, mientras que los grupos emergentes pueden convertir en ventaja

7. Chartier se acerca a Bourdieu (1980) en su énfasis sobre la práctica, pero su visión general posiblemente le debe más a Norbert Elias y a Michel de Certeau.

los recursos culturales que originalmente estaban destinados a realizar el trabajo de dominación. Las luchas en esta esfera se expresan a través de un despliegue de mecanismos que incluyen el control, la distinción, la exclusión, el desafío, el abandono, y hasta la parodia.⁸

La apropiación de saberes y espacios escolares en el mundo rural

La historia de la escuela rural mexicana durante los años 1920 a 1940, resulta particularmente ilustrativa de la apropiación recíproca que ocurre en cualquier arena politizada. Los regímenes posrevolucionarios respondieron a la demanda educativa creando nuevos modelos para educar «al pueblo». Adoptaron programas educativos rurales para diseminar una nueva imagen de la educación y romper con aquella otra asociada con el pasado inmediato. Al dirigirse hacia los campesinos, estos programas tendían a incorporar temas rurales, buscando, de forma simultánea, transformar la vida del pueblo. No obstante los pobladores rurales tenían sus propias agendas para la escuela, que a veces conservaban valores locales o anteriores y refutaban los nuevos modelos impuestos por las autoridades.⁹ Lejos de constituir simples instrumentos utilizados por el Estado para «moldear mentes y corazones», las escuelas se convirtieron en sitios donde entraron en juego diversas representaciones de la educación, que fueron asumidas, refutadas o reelaboradas en el proceso. La historia particular de estos programas aborda importantes problemas conceptuales para las discusiones vigentes acerca de la naturaleza de la escolarización como un proceso social y cultural.

Cuando entró en el estado de Tlaxcala, el sistema federal comenzó a incorporar escuelas estatales, apropiándose de hecho de la historia de la educación pública local. Las instalaciones preexistentes y las disposiciones para la escuela facilitaron la tarea. Las escuelas oficiales de muchos pueblos, que eran el orgulloso logro de los habitantes, quienes habían progresado hacia un estilo de vida urbano diseminado durante el porfiriato, fueron renombradas «escuelas rurales». Ya que solamente las escuelas no oficiales de las haciendas habían sido previamente consideradas «rurales», esta degradación implícita provocó cierta resistencia a la federalización.

El programa escolar federal se apropió también de la base de conoci-

8. Por ejemplo, Thompson (1966), Bakhtin (1968), y Scott (1985, 1990).

9. Entre los estudios recientes sobre el tema se incluyen a Furet y Ozouf (1982), Eklof (1990), Reed-Danahay (1987), Anderson-Levitt y Reed-Danahay (1991), Vaughan (1994 y 1997), Rockwell (1994 y 1996).

mientos rurales a través de los maestros. Éstos se inspiraron en la experiencia local y adaptaron su práctica a los recursos y preferencias del pueblo. Los maestros en Tlaxcala experimentaron la vida rural y el movimiento revolucionario desde diferentes posiciones estratégicas. Aquellos que aprendieron el trabajo agrícola en los pueblos cuando eran niños, compartían a menudo sus conocimientos con los campesinos de los barrios pobres y las colonias recién fundadas. Los más urbanos, en cambio, tenían poco que ofrecer y nada que los productores locales desconocieran. Por otra parte, muchos adultos querían aprender a escribir «con una especie de desesperación, como si pensarán que era indispensable para convertirse en ciudadanos».¹⁰ Durante estos años, los *vecinos* escribían sus propias peticiones con mayor regularidad, mientras que el trabajo de escribano se hacía obsoleto. En este contexto, los maestros rurales intensificaron sus esfuerzos para lograr la alfabetización de los adultos, vinculándola a menudo con la organización política. Tal y como expresó un veterano maestro rural, las escuelas rurales «crecieron condicionadas y moldeadas por las fuerzas sociales de la comunidad rural» (Castillo, 1965, pág. 249).

Las nuevas autoridades requisaron, además, los salones y espacios escolares existentes en los pueblos, una medida que implicó numerosos conflictos. Algunos maestros y maestras, especialmente aquellos encargados de las niñas, habían trabajado en edificios municipales o en locales de la Iglesia, que no pertenecían al estado o al municipio, pero que de manera local servían también para propósitos educativos. Otras escuelas se establecieron en cuartos donados o prestados por particulares, o fueron construidas en tierras comunales. La principal fuente de resistencia era el acentuado sentimiento de posesión de la gente sobre las escuelas oficiales, que habían ocupado, construido y mantenido a través de los años.

Por ello, se dieron confrontaciones por la posesión del espacio escolar, tal como aparece en los numerosos incidentes acerca del control de las llaves de la escuela, índice revelador sobre la apropiación del espacio. Cuando los pobladores terminaban los salones de clase, aseguraban a menudo las puertas, aun cuando en las escuelas rurales, a diferencia de las urbanas, el robo representaba un problema excepcional, y quienes llegaban tarde eran admitidos a clase. La compra de la cerradura representaba todo un proyecto en sí mismo. Inicialmente, los comités locales salvaguardaban las llaves y controlaban los usos del local, que iban desde las clases y las juntas del pueblo, hasta los bailes para recaudar fondos. Muchas escuelas sirvieron para almacenamiento, y alguna de ellas cumplía a veces una función adicional como cárcel, con un segundo candado añadido durante las noches. Sin em-

10. Entrevista con Lucía Galicia, Tlaxcala, 1992.

bargo, los maestros tenían sus propias exigencias sobre el espacio escolar. Querían resguardar sus recursos didácticos y muchos vivían en el salón de clases, por lo menos entre semana. En estos casos, los maestros intentaban instalar ellos mismos las cerraduras o reemplazar las llaves.

Las controversias sobre el control de los locales de la escuela fueron comunes durante los años posrevolucionarios.¹¹ Los gobernadores recibieron acusaciones de las autoridades locales acerca de maestros que no devolvieron las llaves o que les negaron el acceso al salón de clases. Los maestros, por su parte, se quejaron de que los comités no abrían los salones a tiempo, o acusaron a las autoridades locales de abrir la escuela por la fuerza. Un agente de Ixcotla respondió a una de estas acusaciones contando que «se aventuró a forzar las puertas de la escuela muy temprano por la mañana para realizar una junta de suma importancia. Alrededor de las ocho y media llegaron los maestros y sin esperar un momento, se fueron. Al día siguiente llegaron tarde, tal y como acostumbraban hacerlo».¹² Los miembros del comité de Tizostoc se quejaron de su maestro al gobernador. Luego le quitaron la llave de la escuela, hasta que no se cambiara el personal.¹³ El control local sobre el espacio significaba así un posible control sobre los maestros; no obstante, los docentes fueron respaldados cada vez más por las autoridades superiores, y en muchos casos fueron ellos quienes se quedaron con el control de los espacios escolares. Este tipo de incidentes muestra la naturaleza multidimensional del proceso de apropiación.

Dimensiones para comprender los procesos de apropiación

La perspectiva histórica muestra algunos de los usos, prácticas y espacios de los que se apropiaron los diferentes actores sociales para construir escuelas en Tlaxcala durante la época posrevolucionaria. Estos elementos dieron forma a los entornos dentro de los cuales los niños rurales «se enseñaban a sí mismos», como solían decir los ancianos tlaxcaltecas. En este sentido, sugiero que el proceso de *apropiación* sustentó a las culturas escolares locales y transformó las representaciones de la educación rural emanadas de la SEP. Al inicio de este texto, retomé de la interpretación de Roger Chartier, quien concibe la apropiación como múltiple, relacional, transfor-

11. Ejemplos en el Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala FRRO: 334-38 1915; EP 110-24 1924; EP 145-70 1926; y en el Archivo Histórico de la SEP: DGEPEP 3-127 1928; EP 251-8 1929; 414-13 1935; EP Legajo 8 10-10 (provisional) 1936.

12. Carta al director de educación, Archivo de Tlaxcala: EP, Legajo 3, 2-33 (provisional) 1936.

13. Carta de los vecinos de Tizostoc, Archivo de Tlaxcala: EP 414-3 1935.

mativa, y arraigada en las luchas sociales. En conclusión, relaciono cada uno de estos atributos con algunos ejes de apropiación en el contexto estudiado.

Una apropiación múltiple

Autoridades, padres y maestros se apropiaron selectivamente, y de forma diferente, de los recursos culturales disponibles para la escuela. Los educadores federales hicieron uso del conocimiento que poseían los maestros rurales, incorporándolo a los espacios comunales cuando proyectaron las escuelas de la Revolución. Al tomar el control de la escuela pública, el gobierno federal desplazó a los poderes locales y fortaleció al gobierno central. Algunas poblaciones rurales, a su vez, se apropiaron del programa federal y lo utilizaron para asegurar su propia autonomía en relación con las autoridades municipales. Los pobladores, mientras defendían su derecho para evaluar la calidad de la educación a través de criterios aplicados en las cabeceras municipales, aprobaban selectivamente las actividades innovadoras introducidas por las escuelas rurales. Los maestros rurales, que cuidaban de sus propios intereses, también estaban alertas a las demandas de los padres, y utilizaban una variedad de herramientas de oficio adquiridas en una multiplicidad de contextos. Cada uno de estos sujetos limitaba el poder de los demás a «moldear» la vida de los niños que asistían a la escuela.

Una apropiación relacional

De los diversos modelos de escuela (aquellos preservados por las autoridades municipales, los concebidos por educadores centrales y los representados por maestros rurales), ninguno correspondía a una cualidad «rural» esencial. La interacción entre ellos fue constante, y se arraigaba en la transformación de las relaciones entre fuerzas sociales. De este modo, al defender la autonomía local, los campesinos se resistían a menudo a la ruralización y emulaban el estilo de la escuela urbana. Al legitimar al gobierno central, los educadores federales, por otra parte, abogaron por enseñar leyes agrarias e industrias domésticas. Tampoco correspondía necesariamente la imagen difundida por el discurso oficial a las identidades que cada quien creaba en otras situaciones; por ejemplo, muchos preceptores alfabetizados continuaron labrando la tierra, mientras que los maestros entrenados en temas agrarios ascendían en las organizaciones políticas. A pesar de estas cambiantes relaciones, cuando los temas rurales se entrecruzaron en la cultura escolar precedente, abrieron espacios y validaron capacidades que no estaban previamente relacionadas con la educación formal. Aunque la educación rural no produjo los «campesinos ideales» que habían imaginado los educadores

de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los pobladores cambiaron, a través de la escuela, su relación respecto a la alfabetización y crearon estrategias para afrontar las cambiantes condiciones políticas y económicas de los años posrevolucionarios.

Una apropiación transformativa

Los recursos apropiados fueron reinterpretados y transformados. Los educadores federales transformaron las escuelas del pueblo en escuelas rurales y las tierras comunales en parcelas para los niños. Los habitantes del pueblo adaptaron las disposiciones federales a las costumbres locales (por ejemplo, impusieron sus criterios en la construcción de salones de clase) y así moldearon las escuelas rurales para que se ajustaran a sus propios gustos. Los maestros crearon una práctica que no se asemejaba del todo al mandato oficial; más bien era una mezcla de su conocimiento de las costumbres y del lenguaje locales, el sentido común pedagógico que habían heredado de sus mentores de la infancia, y un modelo de «escuela de la acción», que absorbieron parcialmente durante el entrenamiento oficial. La mezcla entre estos usos y los medios educacionales a su alcance determinó lo que en realidad fueron las culturas escolares locales de la época.

Una apropiación arraigada en conflictos sociales

Ciertas luchas sociales condicionaron la apropiación de las prácticas y los espacios escolares. El asunto de las llaves de la escuela es indicativo de las confrontaciones que ocurrieron cuando los educadores profesionales y las autoridades locales intentaron controlar los terrenos escolares y extender la influencia de la escuela. Algunas tendencias fundamentales (como la defensa de la autonomía por parte de los pobladores y la lucha de los maestros por sus derechos laborales) contrarrestaron el empeño federal por promover una vida rural idealizada a través de la escuela. La acción estatal (en ese momento y a partir de entonces) siempre se encuentra con fuerzas locales que transforman los planes educativos de forma imprevisible. También se desataron otras fuerzas. Los educadores de aquel tiempo no previeron la conversión gradual del trabajo en vías de ser apropiada por un sector industrial moderno. Este desarrollo pronto logró que resultaran obsoletas no sólo la caligrafía enseñada en las escuelas porfirianas, sino también muchas de las industrias rurales que se enseñaban en la Normal Rural de Xocoyucan. Al mismo tiempo, se dio inicio a un nuevo uso de la escuela primaria, ya que se comenzaba a requerir la credencial escolar, incluso para conseguir un trabajo manual.

¿Cómo dan cuenta estas apropiaciones entrecruzadas de los resultados de la escuela rural en México? Independientemente de lo que prescribió el discurso pedagógico del tiempo, los niños solamente podían apropiarse de aquella cultura en verdad arraigada en las prácticas escolares que experimentaron. Las imágenes producidas por la SEP, que asignaban la cría de animales o las prácticas y los talleres como componentes importantes de la educación rural, no tenían ningún poder inmanente para moldear subjetividades. Sin embargo, estas imágenes influyeron en el diseño de las escuelas, la adquisición de suministros y la representación de los rituales cotidianos. Los actos que agrandaban o encerraban los espacios educativos circunscribían la experiencia situada de ir a la escuela. Los guiones culturales recreados por los maestros se convirtieron en modelos para los aprendizajes escolares. No obstante, al apropiarse los niños de la cultura disponible, la transformaban; creaban sus propias identidades con las cosas que escogían o podían asimilar durante el tiempo de clases. Si uno fuera capaz de mirar dentro de los salones rurales del pasado, seguramente encontraría, allí también, «las lógicas específicas que operaban en las costumbres, prácticas y formas de adueñarse de aquello que se impone» (Chartier, 1993, pág. 7).

Las personas que han pasado por la escuela llevan sus experiencias hacia sus vidas futuras y continúan reproduciendo prácticas que parecieran desfasadas de las nuevas tendencias. Además, a menudo construyen, más allá de cualquier intención explícita, los entornos físicos y simbólicos que caracterizan la experiencia de vida de las generaciones posteriores. Las nuevas generaciones se apropian, seleccionan y utilizan, fragmentos particulares de cultura encontradas en su radio de acción. En este proceso, los hacen suyos, los reordenan, los adaptan a nuevas tareas, y además los transforman de muchas maneras. Los modelos verticales de socialización o de transmisión cultural (de adulto a niño) no reflejan la complejidad de esta relación. En este sentido, el concepto de apropiación ofrece una alternativa sugerente para comprender uno de los múltiples y complejos procesos que ocurren en las escuelas.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON-LEVITT, KATHRYN y REED-DANAHAY, DEBORAH (1991), «Backward Countryside, Troubled City: French Teachers' Images of Rural and Working-Class Families», *American Ethnologist*, 18 (3), págs. 546-564.
- BAKHTIN, MICHAEL (1968), *Rabelais and His World*, MIT Press, Cambridge, MA.
- BONFIL BATALLA, GUILLERMO (1987), *México profundo: Una civilización negada*, Secretaría de Educación Pública, Ciudad de México.

- BOURDIEU, PIERRE (1980), *Le sens pratique*, Les Editions de Minuit, París.
- BOURDIEU, PIERRE y PASSERON, JEAN CLAUDE (1981 [orig. 1977]), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona.
- CASTILLO, ISIDRO (1966), *México y su revolución educativa*, Pax México, México.
- CHARTIER, ROGER (1991), *The Cultural origins of the French Revolution*, Duke University Press, Durham.
- CHARTIER, ROGER (1993), «Popular Culture: A Concept Revisited», en su libro, *Forms and Meanings: Text, performances, and Audiences in Early Modern Europe*, University of Pennsylvania Press, Filadelfia.
- EKLOF, BEN (1990), «Peasants and School», en B. EKLOF y S. P. FRANK (eds.), *The World of the Russian Peasant*, Unwin Hyman, Boston.
- FOLEY, DOUGLAS (1990), *Learning Capitalist Culture*, University of Pennsylvania Press, Filadelfia.
- FURET, FRANÇOIS y OZOUF, JACQUES (1982), *Reading and Writing: Literacy in France from Calvin to Jules Ferry*, Cambridge University Press, Cambridge.
- GIDDENS, ANTHONY (1984), *The Constitution of Society*, University of California Press, Berkeley.
- HANNERZ, ULF (1992), *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*, Columbia University Press, Nueva York.
- HELLER, AGNES (1977), *La sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona.
- JULIA, DOMINIQUE (1995), «La cultura escolar como objeto histórico», en M. MENEGUS y E. GONZÁLEZ (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México.
- KEESING, ROGER (1994), «Theories of Culture Revisited», en R. BOROFSKY (ed.), *Assessing Cultural Anthropology*, McGraw-Hill, Nueva York.
- LEONTIEV, A. N. (1981), *Problems of the Development of Mind*, Progress Publishers, Moscú.
- LEVINSON, BRADLEY A. y HOLLAND, DOROTHY (1996), «The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction», en B. A. LEVINSON, D. FOLEY y D. HOLLAND (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person*, State University of New York Press, Albany.
- NESPOR, JAN (1997), *Tangled up in school. politics, space, bodies, and signs in the educational process*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N. J. y Londres.
- ORTNER, SHERRY (1984), «Theory in Anthropology since the Sixties», *Comparative Studies in Society and History*, 26, págs.126-166.
- QUINN, NAOMI y HOLLAND, DOROTHY (eds.) (1987), *Cultural Models in Language and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge.
- REED-DANAHAY, DEBORAH (1987), «Farm Children at School: Educational Strategies in Rural France», *Anthropological Quarterly*, 60 (2), págs. 83-89.
- ROCKWELL, ELSIE (1994), «Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930», en G. JOSEPH y D. NUGENT (eds.), *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Duke University Press, Durham.

- ROCKWELL, ELSIE (1996), «Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico», en BRADLEY LEVINSON, DOUGLAS FOLEY y DOROTHY HOLLAND (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of schooling and local practices*, State University of New York Press, Albany, Nueva York, págs. 301-324.
- ROGOFF, BARBARA (1990), *Apprenticeship in Thinking*, Oxford University Press, Nueva York.
- ROSALDO, RENATO (1989), *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*, Beacon Press, Boston.
- ROSEBERRY, WILLIAM (1989), *Anthropologies and Histories: Essays in Culture, History, and Political Economy*, Rutgers University Press, New Brunswick, New Jersey.
- SCOTT, JAMES (1985), *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*, Yale University Press, New Haven.
- SCOTT, JAMES (1990), *Domination and the Art of Resistance: Hidden Transcripts*, Yale University Press, New Haven.
- THOMPSON, E. P. (1966), *The Making of English Working Class*, Vintage, Nueva York.
- VAUGHAN, MARY KAY (1994), «The Educational Project of the Mexican Revolution: The Response of Local Societies (1934-1940)», en J. BRITTON (ed.), *Molding the Hearts and Minds: Education, Communication and Social Change in Latin America*, Scholarly Resources, Wilmington, DE.
- VAUGHAN, MARY KAY (1997), *Cultural politics in Revolution. Teachers, peasants and schools in Mexico, 1930-1940*, The University of Arizona Press, Tucson. (*La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, SEP-Fondo de Cultura Económica, México, 2000.)
- WILLIS, PAUL (1977), *Learning to Labour*, Gower, Londres.