

LOS SENTIDOS DEL OTRO ENTRE DOCENTES DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN UNA COMUNIDAD PURHÉPECHA

ULRIKE KEYSER OHRT

Problemática teórica y propósitos

Dado que la política educativa con enfoque intercultural se dirige básicamente a la población indígena, respectivamente a los docentes formados específicamente para este medio, me pareció interesante indagar, desde dónde y en qué ven estos sujetos sociales diferencias culturales, qué consideran propio y qué ajeno para ellos, y, por lo tanto, conocer qué pudieran transmitir a sus alumnos acerca de ellos mismos y de los otros.

El concepto de interculturalidad abarca en lo *factual* situaciones sociales, en las cuales se relacionan individuos o grupos de distintas culturas y “se producen 'intersecciones' de la pluralidad cultural” (Cervantes 2006, 32). Se utiliza para referirse al contacto, la comunicación, los intercambios entre culturas. En el ámbito de la educación para indígenas reemplazó el biculturalismo anterior.

Al contrario del multiculturalismo, la interculturalidad no considera solamente la coexistencia de diferentes culturas, sino hace énfasis en el intercambio y la construcción de nuevos significados o sentidos comunes (Núñez, 2001: 141; Tirzo, 2005: 34) entre las culturas en contacto. De ahí cobra importancia indagar cuáles son los sentidos existentes en cuanto a sujetos considerados diferentes con quienes se establecen comunicación e intercambio.

Hablando de diferencias siempre se cuenta con un referente del cual se difiere, y existe una direccionalidad, que parte desde lo que se considera como mismo hacia el otro que es visto diferente. La diferencia no es algo preestablecido, intrínseco que

caracteriza al otro, sino la diferencia es una construcción, que depende de las características del contexto sociocultural de quien establece la diferencia. El acto de determinar diferencias tiene su raíz latina en *dis-ferre*, es decir, arrastrar (Skliar 2002, 47), llevar de un lugar a otro, expresando de esta manera la relación entre un activo y un pasivo, una inequidad desde el principio, uno que nombra y un nombrado, lo que implica relaciones de poder.

El Otro es él o la que yo no soy, que nosotros no somos, que nos causa extrañeza (Esquirol, 2005; Krotz, 2002) por no formar parte de nuestra cultura. Esta sirve como referencia para marcar las diferencias, porque “toda reflexión sobre el otro, los otros y la posibilidad de interpretar sus interpretaciones, no es más que el reverso de una interrogación sobre lo que funda la categoría de lo mismo” (Augé, 1996:40). El Otro y el Mismo son consustanciales, uno no es pensable sin el otro. En este sentido, la alteridad es relativa de la mismidad, es decir del Sí-mismo depende cómo es el Otro (Todorov, 2003: 305).

El Otro no es un individuo u “otro natural, sino otro del lenguaje” (Skliar, 2002: 48), es una construcción, una idea, un objeto de miradas del Mismo, quien lo puede personificar en algún otro en un tiempo/espacio específico. Porque siempre se percibe al otro culturalmente diferente como Otro, sino hasta que las condiciones histórico-políticas provocan su aparición. El Otro es parte de un discurso que se caracteriza por marcar límites, estableciendo diferencias (Rosa M. González) sobre todo desde referentes culturales.

Entiendo cultura como texto (Geertz 2001) que considera que sus elementos – visión del mundo, lengua, ideas (entre las cuales está el Otro), formas y proyectos de vida, instituciones, valoraciones, comportamientos, costumbres, objetos- son formas simbólicas (Thompson 1990), creadas por sujetos históricos con diferentes accesos a

recursos y oportunidades en una realidad que se considera como totalidad (Zemelman 2001).

Para Gashé (2002) “la interculturalidad no es algo que hay que crear en el futuro, como algunos teóricos lo asumen, la interculturalidad existe ahora y ha existido en América desde la conquista.” Tomando en cuenta que relaciones interculturales, contactos entre Mismo y Otro, implican relaciones de poder y que en la sociedad mexicana actual, la mayoría de los indígenas se encuentran entre los dominados, los sentidos del Otro entre docentes de educación indígena tendrán que reflejar esta situación. Sus sentidos del Otro serían los del Otro para la cultura dominante. Pero la problemática incluye también la formación inicial de estos profesores como mediadores culturales, lo que agrega otro ingrediente para la construcción de sus sentidos del Otro.

El problema eje está expresado en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los sentidos del Otro que han construido docentes de una comunidad purhépecha, y cómo se ha dado el proceso histórico-dialéctico de su construcción entre estos sujetos socioculturales?

Con la respuesta a esta pregunta pretendo aportar elementos que ayudan a

- analizar la posibilidad de construcción de sentidos comunes entre sujetos que son considerados diferentes desde la cultura dominante;
- diferenciar entre las incidencias del origen sociocultural y experiencias subjetivas en la construcción de sentidos del Otro;
- construir una teoría del Otro desde los sentidos que le dan sujetos identificados con una cultura dominada.

Metodología

Tratándose de un objeto teórico de investigación se presentó la problemática cómo incursionar en el ámbito empírico. Después de una revisión teórica conceptual de lo que

configura al Otro y bibliográfica respecto a qué se ha escrito sobre los docentes indígenas, en este caso purhépecha, y sobre la comunidad en estudio y sus contactos con otras comunidades, diseñé una vía metodológica para el trabajo de campo. Desde un enfoque metodológico interpretativo y heurístico se están combinando instrumentos que permiten una vinculación entre datos cualitativos y cuantitativos.

1ª Fase

Para dar cuenta de quienes son los profesores de educación indígena que son originarios y trabajan en la comunidad elaboré y apliqué un cuestionario al total de los maestros (42) que recogió datos sociodemográficos y de formación. Con la finalidad de obtener un primer acercamiento a sus sentidos del Otro se les pidió contestar tres redes semánticas (Valdez, 2000) (¿Cómo es la gente de aquí?, ¿Cómo es la gente de fuera? y ¿Qué le resulta extraño?). Posteriormente se analizaron las respuestas y se cruzaron los resultados para identificar tendencias de diferencias en las respuestas. Además se llevaron a cabo dos entrevistas no estructuradas a autoridades del sistema de educación indígena en el municipio.

2ª Fase

De acuerdo a los conceptos hallados a partir del análisis de la información empírica se reestructuró el entramado categórico-conceptual para diseñar la siguiente fase de trabajo de campo. En ella se están trabajando relatos de vida con profesoras y profesores, seleccionados por edad y origen sociocultural, y discusiones grupales con los integrantes de las plantas de docentes en cada una de las escuelas, con motivo de devolución de resultados del cuestionario y las redes semánticas.

Resultados (parciales)

Los resultados que se reportan en este momento corresponden a la aplicación del cuestionario en combinación con las redes semánticas y una parte de las entrevistas y discusiones grupales planeadas.

Al cruzar los datos sociodemográficos y de formación con las redes semánticas resultaron pocas diferencias significativas, lo que habla de cierta homogeneidad de pensamiento en cuanto a los conceptos analizados. Los grupos que marcan ciertas disimilitudes, por un lado, son los jóvenes y los de edad avanzada, coincidiendo básicamente con las instituciones y los lugares de formación, Cherán y Universidad Pedagógica Nacional en el primer caso, Morelia y Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio en el otro. Por el otro lado, también encontré algunas diferencias entre mujeres y hombres. Pero las diferencias más marcadas y la mayoría de las estadísticamente significativas están articuladas con el origen sociocultural de los profesores.

Las redes semánticas de más interés con respecto a los sentidos del Otro fueron las que surgieron como respuesta a los estímulos “cómo es la gente de aquí”, relativa al Mismo, y “qué le resulta extraño”, relativa al Otro. Sin embargo era necesario preguntar también por la “gente de fuera” para poderla distinguir de lo extraño, lo que dio como resultado que lo extraño, es decir lo Otro, no está necesariamente vinculado con los de fuera. Sin embargo, también quedó evidente que existen más coincidencias entre “fuera” y “extraño” que entre éste último y “aquí”.

Uno de los hallazgos más relevantes consiste en la vinculación directa de lo extraño con diferencias culturales, es decir, con *costumbres, lengua, comida y tradiciones*, conceptos que ocuparon los primeros lugares de la red “qué le resulta extraño”.

Revisando las categorías *trabajadora* y *fiestera*, las de más valor en la primera red, resultó que *trabajadora*, respectivamente *trabajo*, aparecen en las tres redes, aunque con diferentes valores, mientras *fiestera* resulta ser único. *Fiestera* es entonces lo que más distingue a los de aquí de los demás. Las categorías de la red “gente de aquí”, tomadas como sentidos de Mismo, muestran una imagen positiva, independientemente del origen sociocultural, aunque el caso de *fiestera* resultó a través de las entrevistas sumamente ambiguo. En términos generales los profesores, jóvenes y mayores de ambos sexos, critican los gastos excesivos que generan las fiestas, aunque reconocen que la participación en ellas es un deber social y cultural que también ellos respetan y cumplen. Este deber es estrechamente vinculado con la norma social de la reciprocidad.

En la fiesta confluyen relaciones sociales y trabajo, pero también *costumbres*, *lengua*, *comida* y *tradiciones*, las definidoras más importantes de la red de “extraño”. Es decir, el Otro se construye básicamente a partir de componentes del distintivo del Mismo y también se puede encontrar dentro de la comunidad.

El concepto del Otro apareció como fundamentalmente cultural para los maestros, es decir resulta ser una de las formas simbólicas que construyen los sujetos sociales como parte de su propia cultura.

El ser receptores y constructores de cultura inicia en el espacio social de la familia, que constituye el contexto de la primera socialización (Berger / Luckmann, 1972), incluyendo la percepción de diferencias culturales y la construcción de sentidos de Mismo y Otro.

De acuerdo a Aguirre (1952) es en las etapas de la infancia y adolescencia, en las cuales los padres, respectivamente los que conforman el contexto social de los niños, concluyen con los fundamentos de la educación de sus hijos, proporcionándoles lo

necesario para construir una "personalidad básica", internalizar las "normas sociales" y adquirir "habilidades para el trabajo". Son los tres aspectos que se consideran indispensables desde la cultura purhépecha (p. 315) y que se reflejan en las primeras tres categorías de la red "gente de aquí": *trabajadora* (habilidades para el trabajo), *fiesterera* (normas sociales) y *amable* (personalidad básica). Los principales objetivos educativos de la cultura purhépecha, el sentido de Mismo, en términos generales, está expresado de esta manera por parte de los docentes.

Pero la educación también presenta variantes, en este caso de acuerdo al origen sociocultural de los docentes, siendo el rubro que arrojó más diferencias estadísticamente significativas (5). La ocupación del padre de la mayoría de los maestros es de campesino (63.6%) y de las madres el hogar (77.8%), aunque habría que pensar también en la posibilidad de una poli-ocupación de ambos, exigida por las frecuentes carencias de recursos. En segundo lugar están los padres maestros (12.1%) y en tercero los comerciantes (6.1%). En el caso de las madres la relación es casi invertida, el 13.9% son comerciantes y el 8.3% maestras.

Los sujetos con madres dedicadas al hogar contestaron mayoritariamente *trabajadora*, en segundo lugar *cooperativa* y en tercero *fiesterera*, con una diferencia significativa. De esta manera, las madres dedicadas al hogar aparecen como transmisoras de tradiciones y costumbres identificadas con la cultura purhépecha. No así los profesores con madres maestras y comerciantes. En el primer caso se tiene una anotación de *sociable* y en el segundo de *responsable* como característica más notable de la gente de Cherán.

El concepto *lengua* ocupó el segundo lugar en la red "qué le resulta extraño" y recibió más importancia como distintivo cultural mediante las entrevistas. Para todos los profesores el español es su idioma cotidiano, aunque para los de mayor edad no es

precisamente la lengua en que les hablaba su madre. Desde sus casas lo hablan mejor que el purhépecha, destacando el papel de sus padres en ello. De nuevo son las madres que transmiten lo tradicional, mientras los padres hacen valer estancias fuera de la comunidad, respectivamente contactos con gente para quienes el español era su lengua materna.

Se trata de una socialización que desde un principio contenía discrepancias, personalizadas en los propios padres. No solamente se transmitían distintos significados del mismo mundo objetivo, sino a la vez se valoraban diferentes, unos había que ampliar, otros mejor que olvidar. Esta tendencia se reforzó posteriormente durante su etapa de formación y ejercicio docente, donde fungían como mediadores entre las dos culturas, respectivamente lenguas para finalmente castellanizar a los hijos de su pueblo.

Los maestros jóvenes ya no aprendieron casi nada de purhépecha en sus familias, si acaso algunas palabras de sus abuelos.

Resumiendo, los resultados hasta ahora obtenidos muestran que los sentidos del Otro entre las y los profesores se determinan mediante diferencias culturales en aspectos que conforman su sentido de Mismo, entre los cuales destacan fiestas, costumbres y lengua.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1952). *Problemas de la población indígena de la Cuenca del Tepalcatepec*, Vol. III, México: INI, Serie Memorias del Instituto Nacional Indigenista.
- Augé, Marc (1996, original en francés, 1994). *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*, Barcelona: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cervantes, Cecilia, 2006, "Diversidad cultural y nociones relacionadas: un análisis conceptual", en: Mejía-Arauz, Rebeca, Rivera, H., Frisancho, Susana (coord.).

- Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*, pp. 15-43, Guadalajara: ITESO / Colima: Universidad de Colima / México: Universidad Iberoamericana.
- Esquirol, Josep M. (2005). *Uno mismo y los otros. De las experiencias existenciales a la interculturalidad*, Barcelona: Herder.
- Gashé, Jorge, 2002, "Dominación, alteridad y objetividad en la perspectiva educativa intercultural ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?", ponencia en el *Congreso Nacional de Educación indígena e Intercultural*, Pátzcuaro, 28-10-2002.
- Geertz, Clifford (2001). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa (original en inglés 1973).
- Krotz, Esteban (2002). *La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*. México: UAM-Iztapalapa y Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, Ismael, 2001, "Multiculturalidad ¿oportunidad o amenaza? Dos formas de concebirla: la europea y la mexicana", en: Samuel Arriarán y Elizabeth Hernández (coord.), *Hermeneútica analógica-barroca y educación*, pp. 137-147, México: UPN, Col. Textos no. 27.
- Skliar, Carlos (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Madrid: EMV y Miño y Dávila.
- Thompson, John B. (1990). *Ideology and modern culture: critical theory in the era of mass communication*, Stanford, Cal.: Stanford University.
- Tirzo, Jorge, 2005, "Aprender y enseñar la diversidad sociocultural en México", en: Jorge Tirzo Gómez (coord.), *Educación e interculturalidad. Miradas a la diversidad*, pp. 16-35, México, Universidad Pedagógica Nacional, Col. más textos, núm. 1.
- Todorov, Tzvetan (2003, 1ª ed. en francés 1989). *Nosotros y los otros*, México: Siglo XXI.
- Valdez Medina, José Luis (2000). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*, Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Zemelman, Hugo (2001, 1ª ed. 1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*, México: Siglo XXI / Universidad de las Naciones Unidas.