
EDUCACIÓN EN Y PARA EL TRABAJO EN UNA COMUNIDAD PURHÉPECHA Y SU POSIBLE RELEVANCIA PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

ULRIKE KEYSER OHRT

RESUMEN:

La investigación, de la cual se presentan algunos resultados parciales, se inscribe en la problemática de la educación intercultural, y exploró en lo específico las diferencias culturales que marcan docentes de educación indígena entre lo propio y lo ajeno, respectivamente lo que consideran constitutivo de Sí-mismo en comparación con el Otro. Entre los atributos que asignaron al Mismo destaca la característica de ser gente *trabajadora*, válido tanto para los docentes así como para los vecinos de su comunidad de origen y en la cual laboran. La ponencia refiere en primer lugar las experiencias de los maestros con relación al trabajo y su educación en y para el trabajo, articulando sus narraciones personales con características de la cultura purhépecha, y, en segundo, revisa la posible relevancia de vincular este tipo de educación comunitaria y los trabajos que se realizan en la comunidad con la formación escolar en función de una educación intercultural que articula conocimientos comunitarios con escolares, reconociendo la diversidad que comprenden ambos y haciendo uso del aprendizaje colaborativo. Los resultados aquí presentados se lograron mediante la aplicación de redes semánticas, entrevistas biográficas, grupos de discusión con los docentes, observación en la comunidad.

PALABRAS CLAVE: Educación intercultural, trabajo, aprendizaje colaborativo.

INTRODUCCIÓN

No solamente las políticas educativas que promueven una educación basada en competencias resaltan la importancia de un proceso formativo enfocado en el trabajo, respectivamente el ámbito laboral como espacio donde los sujetos aplican los resultados de su formación escolar, sino también se sugiere que se le dé un lugar al trabajo en el aula con el objetivo de recuperar y valorar saberes

de los niños (Ana María Méndez P.). En lo particular, desde la educación intercultural el trabajo cobra relevancia como *actividad social* (Gasché, 2008), medio para una *reivindicación de la identidad étnica* (Maldonado, 2004: 299) y base para aprendizaje colaborativo (Mejía, 2001) y participación guiada (Rogoff, 1993).

La investigación, entre cuyos resultados se encuentran los hallazgos presentados en este reporte, se centró, enmarcada por la perspectiva de una educación intercultural, en la construcción de sentidos del Otro entre docentes de educación indígena en Cherán, una comunidad purhépecha en Michoacán. Lo que interesó indagar en lo específico fueron las diferencias culturales que marcan las y los maestros participantes del estudio entre lo propio y lo ajeno, respectivamente lo que consideran constitutivo de Sí-mismo en comparación con el Otro.

Con base en los resultados de la aplicación de redes semánticas como primer acercamiento, entrevistas biográficas y grupos de discusión con los profesores, destacaron como características que asignan a sí mismos y a los habitantes de su comunidad el ser gente *trabajadora* y *fiestera*. No obstante la importancia del segundo atributo y su estrecha articulación con el primero, en esta ocasión se profundiza solamente en lo relativo a *trabajadora*, respectivamente el trabajo, para explorar los sentidos que tiene para los sujetos participantes y la cultura purhépecha, por un lado, y, por el otro, su relevancia para una educación intercultural.

EXPERIENCIAS DE LOS PROFESORES RESPECTO AL TRABAJO

Explorando este campo semántico que se compone por palabras como *trabajar*, *trabajo*, *trabajoso*, etc., destaca entre ellas *trabajadora*, por referirse a un sujeto activo que se dedica a *trabajar*. *Trabajadora* refiere tanto al sujeto como a la acción, implica responsabilidad, iniciativa y sobre todo actividad. Se trata de “gente emprendedora” o gente de trabajo, porque “no nos quedamos de brazos cruzados, sino tenemos que hacer la lucha por sacar pues, para sobrevivir”. El

trabajo implica esfuerzo, mano de obra en acción y hasta lucha contra no mencionados inconvenientes, y cuya finalidad es el seguir vivo. Se puede decir que el trabajo aparece de esta manera como la actividad principal para poder sobrevivir. Quien trabaja está demostrando su capacidad de mantenerse como humano y afirmándose como miembro de este género.

Los sujetos participantes en la investigación fueron maestras y maestros que trabajan en las primarias de educación indígena en Cherán y también son originarios de esta comunidad. Sus edades oscilan entre 19 y 59 años, más de la mitad se encuentra entre 26 y 40 años de edad. La mayoría es de origen campesino, siendo ellos los primeros profesionistas de su familia.

Para los docentes significa lo *trabajadora* de la gente de su comunidad no solamente que se dedican a actividades productivas, sino también que han creado una gran variedad de ellas. “Cherán es un pueblo trabajador [...] porque se ha dedicado no solamente a una clase de trabajo, ha tenido varias actividades”. Entre la gente trabajadora cuentan también a los migrantes, porque su motivo es la búsqueda de trabajo y porque “seguimos siendo la misma gente trabajadora, inclusive si estamos lejos de la comunidad”.

Sobre todo para los hijos de campesinos, es decir, el sector social de más carencias económicas, del cual surgió la mayoría de los profesores, lo *trabajador* de la gente de Cherán es de suma importancia. Son los que han tenido que trabajar en condiciones más difíciles para poder ser lo que son, tanto por las carencias familiares para poder facilitarles una formación profesional, como por las condiciones de los maestros rurales en general, cuyo trabajo también es físico, porque incluye las faenas necesarias para construcción y mantenimiento del espacio escolar.

Todos los entrevistados mencionaron haber ayudado a sus padres o madres, según el propio sexo, en sus respectivas actividades productivas, para apoyar a los ingresos familiares. Antes de ingresar al magisterio se desempeñaron en varias actividades, tanto estudios de carreras distintas, así como labores productivas para solventar sus propias necesidades.

La poli-ocupacionalidad de sus padres campesinos para complementar los ingresos familiares sigue caracterizando también a los profesores, siendo que “no solamente la gente que no tenga ninguna profesión, sino también el maestro busca otras alternativas”, porque el sueldo recibido por su trabajo profesional no logra satisfacer todas sus necesidades.

EL SIGNIFICADO DEL TRABAJO EN CHERÁN Y PARA LA CULTURA PURHÉPECHA

En su investigación sobre Cherán refiere Ramírez (2002) que “el trabajo es prácticamente el elemento dominante de la vida cotidiana; precisamente en torno al trabajo se organizan las otras actividades de la vida cotidiana” (: 35). Al trabajo se le ha dado desde tiempos antiguos un valor positivo entre los purhépecha. Lo constata Zavala (1988) desde la antigüedad, haciendo referencia al servicio a su dios supremo, Curicaueri, y a la extensa división social del trabajo desde estos tiempos (: 123).

Tradicionalmente, en la cultura purhépecha se le da más valor a la capacidad de trabajar de hombres que de mujeres. Es distintivo en un varón el saber trabajar para poderse casar, mientras en la mujer sigue siendo su capacidad reproductiva lo más importante (Márquez, 1986: 111; Ramírez, 2003: 63). Sin embargo, los profesores reconocen las actividades de mujeres también como trabajo.

Las relaciones económicas que crea el trabajo entre sujetos sociales significan también relaciones sociales y la inmersión en el colectivo, en la sociedad. Quien no trabaja carece de esta posibilidad de aumentar sus contactos sociales. En este sentido, cuando los docentes se consideran a sí mismos y a los habitantes de su comunidad como trabajadores, aluden a su capacidad de generar relaciones sociales o de aprovecharlas para fines económicos. Tomando en cuenta las poli-ocupaciones de las familias de gran parte de los profesores y de ellos mismos, las redes sociales construidas a través de estas actividades se amplían considerablemente, profundizando la inserción en el conjunto social.

El trabajo es considerado como básico para el bienestar de la comunidad. “La gente de Cherán es trabajadora. Por eso el pueblo ha progresado en todos los aspectos”, lo que incluye también el educativo. Pero no solamente el trabajo y la educación formal son vistos como básicos para conseguir mejores condiciones de vida, sino también la educación para el trabajo, que reciben las niñas y los niños en sus hogares.

EDUCACIÓN EN Y PARA EL TRABAJO

El valor del trabajo se refleja en la importancia que tiene para la educación. “Existe una educación familiar-comunitaria en donde básicamente se enseña a trabajar” (Márquez y Constancio, 2007:142). Lo mismo afirma Aguirre Beltrán (1952) cuando habla de las tres etapas de educación comunitaria entre los purhépecha, de las cuales la tercera es “destinada a la transmisión de las habilidades indispensables para ganarse una vida” (: 315). Este valor cultural también expresan los profesores, diciendo que “Cherán se caracteriza por [...] enseñarles a trabajar”, refiriéndose a niñas y niños por igual y otorgando a las madres un papel específico en ello.

Si el trabajo tiene este lugar especial entre los valores que fungen como características del pueblo purhépecha, entonces la educación básicamente tiene que ser para el trabajo. La “pedagogía del estar”, concepto que desarrolló Torres (1998) a partir de sus observaciones en una comunidad purhépecha, deja claro que la educación para el trabajo se tiene que dar desde y durante el trabajo, observando al otro actuando e interactuando con él en un contexto culturalmente determinado. El tipo de aprendizaje que prevalece en los espacios familiares y la comunidad en general se caracteriza porque “el tiempo y el espacio del aprendizaje no están predefinidos [...lo que] permite una gran flexibilidad para combinar el aprendizaje con actividades sumamente diversas” (Chamoux, 1992: 75), desde “la práctica cotidiana del trabajo” (Torres, 1998: 81) hasta los contextos rituales y festivos. La misma aseveración hacen Corona y Pérez (2005) sobre Tepotzlán, donde se piensa que “la mejor manera de

aprender es hacer algo o participando, en lugar de escuchar instrucciones verbales o recibiendo indicaciones.”

El primer contacto con el trabajo tienen las niñas y los niños en el espacio físico que comparten con su familia, que según las necesidades y posibilidades, también puede servir para fines productivos. La mayoría de las actividades se rige por una división sexual del trabajo. En este caso, los niños crecen prácticamente con las actividades laborales de sus padres y madres, primero en su casa y posteriormente acompañando a familiares también en otros contextos laborales, como son el campo o el comercio. De acuerdo a su edad se les solicita su apoyo, respectivamente ellos se ofrecen, mientras observan cómo se desarrollan los distintos pasos del campo laboral específico. En este contexto “se distinguen de otros niños no indígenas porque no hay entre ellos separación entre juego y trabajo, para ellos el trabajo y el juego son partes de una unidad” (Rebolledo, 2007: 82).

TRABAJO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En el entendido de que educación intercultural existe en el continente americano desde la colonización (Gasché, 2002), que implica no solamente la existencia de una diversidad cultural y formas de intercambio entre los sujetos que entran en contacto, sino que las relaciones sociales que establecen están caracterizadas por relaciones de poder (Foucault, 2005: 258), puesto que el Mismo es quien nombra al Otro (Todorov, 2003: 305; Skliar, 2002: 54). Otra dimensión de relaciones de poder está basada en las diferencias entre los sujetos respecto al acceso a recursos y oportunidades y participación política. Por ello, este tipo de educación tiene que reflejar dichas relaciones si pretende incidir en procesos de concientización y emancipación de los sujetos.

Esto significa que habría que aclarar los constitutivos del Mismo, no solamente para poder comprender cómo sería el Otro para este Mismo, sino para reconocer lo propio, fortalecer la autovaloración y de esta manera proporcionar elementos que permiten establecer relaciones interculturales de mayor equidad.

Para dar cuenta de las relaciones asimétricas entre los sujetos que se encuentran en contacto, Gashé desarrolló el concepto de “relación de dominación/sumisión” (Gashé, 2002: 3). “Existe dominación cuando la integridad de los valores, prácticas e instituciones de un pueblo no está respetada, cuando sus conocimientos y tradiciones son discriminados y no se transmiten por la vía escolar...” (id.).

En estas relaciones, donde uno está del lado de los dominantes y otro de los dominados, es poco probable que los primeros se preocupen por cambiarlas (Maldonado, 2004). Por lo tanto se pregunta Gashé si “¿no sería más idóneo, para la vida de una sociedad caracterizada por la desigualdad, la falta de respeto hacia la alteridad y el desprecio hacia el hombre de color, formar a los niños para que sean capaces de afirmarse a sí mismos *contra* el conjunto de fuerzas de dominación, las objetivas y las subjetivas, de *defenderse* frente a las agresiones de hecho y las represiones por interiorizar?” (ibid: 5).

Varios de los profesores, incentivados por sus propias vivencias y por el discurso de la interculturalidad promovido desde las políticas educativas actuales, empezaron a revalorar en este contexto la lengua purhépecha. Pero otras expresiones de su cultura, aunque son significativas para ellos, como el trabajo, siguen quedando sin ser reflejadas en sus planteamientos respecto la inclusión de su propia cultura en la educación escolarizada.

La identificación de los docentes con la comunidad está anclada, entre otro en la educación comunitaria para el trabajo. Esto hace pensar en la posibilidad de utilizar su familiaridad y experiencia con distintos tipos de trabajo desde una perspectiva de reconocimiento de la diversidad contenida en ello para que la educación escolar se enriquezca con estas importantes aportaciones de la socialización purhépecha.

Darle en la educación escolar un valor pedagógico al trabajo permite el reconocimiento y aprovechamiento de diferencias entre los sujetos quienes al trabajar juntos, respectivamente bajo un mismo objetivo, aprenden mutuamente de manera colaborativa. La inclusión del trabajo al currículum posibilita

reflexionar sobre la articulación entre intraculturalidad e interculturalidad, dada la diversidad de trabajos, en cuanto a procesos, productos y formas de apropiación, existentes en la misma comunidad, por un lado, y la sociedad dominante, por el otro. Esto permite contrastar trabajo individualizado con colaborativo, y, de esta manera promover una perspectiva crítica respecto las relaciones económicas y sociales que implican y la diversidad de sentidos que los sujetos sociales le asignan al trabajo. Porque tampoco en la comunidad todo trabajo es colaborativo, ni todo trabajo colaborativo es libre de explotación, dependiendo del grado de manejo de medios de producción, respectivamente su carencia.

La inclusión de los sentidos que la cultura purhépecha asigna al trabajo implica sistematizar y organizar conocimientos y prácticas respectivas en el ámbito extraescolar, lo que permite comparar semejanzas y diferencias intra e interculturales, buscando crear conciencia y sensibilidad respecto lo propio y lo ajeno. De esta manera ambos, maestros y alumnos, revalorarían la diversidad inherente a lo propio, reforzando los lazos intraculturales. Se trataría de “un diálogo en el seno de la cultura para que la fortalezca” (Maldonado, 2004: 299) y propicie elementos necesarios para poderse sostener en contextos interculturales.

El autorreconocimiento reconstruido así viene siendo un factor fundamental para la resistencia. Porque “las culturas indias no son resistentes por naturaleza, sino por determinación, y esta determinación es la que necesita ser alimentada y orientada” (Maldonado, 2004: 298). Una educación en y para la resistencia, sin embargo, no significa una aceptación ciega de costumbres y realidades sociales, sino pasa por su análisis crítico.

Esto significa reconocer y respetar también sus formas de educar, basadas en la participación en prácticas culturales, en el aprendizaje colaborativo y la educación en y de sentidos. Habría que trasladar clases a distintos escenarios de trabajo, respectivamente abrir la escuela a la participación guiada en este tipo de actividades para reforzar lazos activos y simbólicos con la comunidad

(Corona y Pérez, 2005) y aprovechar elementos de procesos de aprendizaje como intersubjetividad y colaboración (Mejía, 2001; Haan, 1998), usuales, pero tampoco exclusivos, en la educación *de* indígenas.

CONCLUSIÓN

El re-conocimiento de la propia cultura y de la diversidad que la constituye es fundamental para que el Mismo pueda reconocer la diversidad en el Otro, afirmarse a sí mismo y resistir ante las amenazas de ser destruido. En este sentido, una educación escolarizada *de* indígenas en contraste con una *para* indígenas tiene que formar a sus alumnos a partir de su propio contexto cultural, lo que implica no solamente cambios en los contenidos a tratar, sino también en la manera de aprender y enseñar, como lo expresa una palabra del contexto cultural purhépecha: “enseñándose”. En este caso, con la inclusión de conocimientos, prácticas y sentidos de trabajo se abordarían por lo menos tres ámbitos: 1) la revaloración de una de las características de la identidad étnica; 2) el análisis crítico de las relaciones sociales y económicas al nivel intra e intercultural; y 3) el aprendizaje colaborativo.

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.
- Chamoux, Marie-Noëlle (1992). *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- Corona, Yolanda y Pérez, Carlos (2005). “The enrichment of community relations through the children participation in ceremonial life”, ponencia presentada en: *Childhoods 2005: children and youth in emerging and transforming societies*, Oslo, Noruega.
- Foucault, Michel (2005, original en francés 1994). *Analytik der Macht*, [Analítica del poder] Frankfurt / Alemania: Suhrkamp.

-
- 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.
- Haan, Mariette de (1998). "Intersubjectivity and communication practices: a study of didactic interactions of a native american group: the mazahuas", ponencia presentada, en: *4th Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory*, Dinamarca. <http://trabajaen.conaculta.gob.mx/convoca/anexos/Geograf%EDa%20simb%20Una%20materia%para%20la%educaci%F3n%20intercul~1.PDF> [consultado 20-08-2008]
- Maldonado, Benjamín (2004). "Geografía simbólica. Una materia para la educación intercultural en escuelas indias de Oaxaca", en: *Diálogos en la acción, segunda etapa*, pp. 297-306. Oaxaca: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas.
- Márquez Joaquín, Pedro (1986). "El casamiento en Cherán Atzicuirín", en: *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, VII (28), pp. 111-125, Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Márquez Joaquín, Pedro y Constancio Jiménez, Javier (2007). "Juchari mimixekua: (libre determinación o control cultural)", en: *Jorhénguarhiri*, pp. 128-149, Zamora: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 162.
- Mejía Arauz, Rebeca (2001). "El desarrollo de la intersubjetividad y la colaboración", en: *Cultura y Educación*, 13 (4), pp. 355-371.
- Ramírez Herrera, Ana María (2002). *La vida cotidiana de las mujeres purhépecha de Cherán y la construcción de identidades de género*, Zamora: El Colegio de Michoacán, (Tesis de Maestría).
- Ramírez Herrera, Ana María (2003). "Honor, moral y sexualidad en la cultura purhépecha: reglas y normas de comportamiento en las relaciones de pareja", en: Seefoó Luján, J. Luis y Ramírez Sevilla, Luis (coords.). *Estudios Michoacanos*, XI, pp.53-73, Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Rebolledo, Nicanor (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígenas en la ciudad de México*, México: UPN, Col. mástextos 26.
- Rogoff, Barbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona: Paidós.
- Skliar, Carlos (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Madrid: EMV y Miño y Dávila.
- Todorov, Tzvetan (2003, 1ª ed. en francés 1989). *Nosotros y los otros*, México: Siglo XXI.

-
- Torres, Nuria (1993). *Trabajo, sociedad y cultura. Un punto de vista desde la interacción social* www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1993_1/nuria_torres.pdf
- Torres, Nuria E. R. (1998). *Alfarería, organización de mujeres indígenas y aprendizajes, "... mujer que hace ollas y comales ..."*, tesis de licenciatura en Pedagogía, México: UNAM.
- Villoro, Luis (1999). *Estado plural, pluralidad de culturas*. Serie Biblioteca Iberoamericana de Ensayo núm. 3, México: Paidós / Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zavala, Agustín Jacinto (1988). *Mitología y modernización*, Zamora: El Colegio de Michoacán / Gobierno del Estado de Michoacán.