

Actividades colaborativas en la educación en y para el trabajo entre niñas y niños en una comunidad p'urhépecha

ULRIKE KEYSER OHRT

Este texto tiene la finalidad de presentar los resultados de una investigación enfocada a indagar actividades que realizan niñas y niños¹ entre ocho y diez años en la comunidad p'urhépecha de Cherán, Michoacán en contextos familiares y comunitarios. Su análisis e interpretación parte de una perspectiva antropológica y sociocultural. En lo particular, busco aclarar cuáles y de qué manera estas actividades están vinculadas con una educación *en* y *para* el trabajo, y cuáles son los propósitos educativos que las madres y los padres relacionan con las actividades de sus hijos.

El saber trabajar juega un papel fundamental en la socialización de niñas y niños como miembros integrados y responsables de una comunidad indígena. Más allá del sentido económico y productivo, el trabajo cumple también funciones sociales y culturales porque mediante el trabajo se crean y re-crean relaciones sociales y se atiende el principio de reciprocidad, base del sentido comunitario en la cultura p'urhépecha. En este contexto cobran importancia los sentidos culturales de “ayuda” y “acompañamiento” como modos de colaboración y elementos fundamentales de los círculos de reciprocidad que crean

1. Para facilitar la lectura menciono a niños y niñas por separado solamente cuando el contenido lo pide. En los demás casos la forma gramatical masculina se refiere a ambos sexos.

entre ellos los habitantes de la comunidad y en los cuales crecen sus hijas e hijos.

De acuerdo a sus habilidades y capacidades, identificadas con ciertas etapas de desarrollo cultural, las y los niños llevan a cabo distintas actividades, solos o de manera colaborativa en compañía con otros. En lo específico, tomo en cuenta diferencias de género y una perspectiva transgeneracional en relación con las diferentes actividades que realizan. Otro aspecto que analizo es cómo y con quiénes aprenden a llevar a cabo las distintas actividades.

Interesada por los aprendizajes en contextos familiares y comunitarios p'urhépechas, es decir no escolares, tomo como punto de partida estudios psicológicos (Lave y Wenger, 1991; Leontiev, 1968; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1995) y antropológicos (Bertely, 2007; Gasché, 2008) que comparten “la idea de que *aprender* y *hacer* son acciones inseparables” (Díaz Barriga, 2003, p. 2).

Partiendo del supuesto de que las bases del aprendizaje están en el hacer, sea en colaboración o de manera solitaria, retomo la teoría sociocultural, porque es la que ubica la actividad en el centro de procesos de aprendizaje, para revisar cuál concepto de actividad ha desarrollado y cuáles dimensiones contempla.

LA ACTIVIDAD COMO BASE DEL APRENDIZAJE, UN ACERCAMIENTO TEÓRICO

En esta primera parte del texto presento bases teóricas de la actividad como medio de socialización, aprendizaje y transformación, conjugando miradas y análisis psicológicos y antropológicos que pueden resultar complementarios. Como señala Cole:

[...] los antropólogos por lo general, evitan las implicaciones de las actividades como bases para la actividad interna (e. g., conocimiento), contemplando en su lugar la estructura social de la que es elemento básico. Los psicólogos, en general, evitan el análisis de los

lazos entre las actividades (e. g. estructura social) en sus esfuerzos por delimitar leyes de organización interna (mental) y la aparición de categorías más abstractas de conocimiento (1984, p.12).

Esta separación entre los procesos interiores y sociales de las personas como dimensiones esenciales de sus actividades, se ha superado en la escuela soviética de psicólogos como Vygostky y Leontiev quienes, con base en el materialismo dialéctico de tradición marxista, afirmaron que el individuo y la sociedad son constituidas conjuntamente y mutuamente constituyentes, porque el ser humano es social por definición:

El hombre no se halla solo ante el mundo que lo circunda. Sus relaciones con él se hallan siempre mediatizadas por sus relaciones con otras personas. Su actividad siempre forma parte de estas relaciones, incluso en aquellos casos en que exteriormente se queda solo (Leontiev, 1968, p. 27).

Los humanos, por medio de estas relaciones, entre todos desarrollan y transforman la sociedad de acuerdo a sus necesidades históricas. Desde esta relación dialéctica e histórica entre individuo y sociedad, Vygotsky (1995) centró su atención en el carácter social de los procesos de aprendizaje convencido de que el aprendizaje, como cualquier actividad humana, requiere de relaciones sociales, en este caso, entre quienes y con quienes aprende.

En términos evolutivos ontogenéticos, el aprendizaje se desarrolla en un primer momento al nivel intersíquico para pasar luego a un nivel intrapsíquico. “La naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura” (Vygotsky, 1995, p. 151). El contexto social y culturalmente condicionado, y los humanos que lo crean y recrean proveen al individuo de oportunidades de aprendizaje que a su vez, ya asumidas al nivel intrapsíquico, posibilitan su desarrollo. Así, los individuos adquieren calidad de sujetos

sociales cuyo desarrollo es a la vez individual y social, y participan de esta manera en el desarrollo de otros.

Al destacar lo fundamental de las relaciones entre la sociedad y el individuo para el aprendizaje y desarrollo, Vygotsky (1995) sentó las bases para la teoría de la actividad de Leontiev (1978), cuya aportación consiste, en términos generales, en construir el enlace entre la sociedad y el individuo mediante el concepto de actividad. A partir de un “análisis más objetivo de las relaciones entre el organismo y su medio, considerando que la orientación activa en su medio trajo consigo la aparición de formas complejas de actividad”, para Leontiev es “la actividad, que permite al hombre relacionarse con el mundo para adaptarse a él y para poder transformarlo” (Ortiz y Chávez, 2008, s / p). Las relaciones entre individuos y sociedad, pensadas como entidades no separables, se consideran mutuas y dialécticas.

La actividad es entonces el eslabón que une al individuo con los demás que componen su contexto social y que pueden estar involucrados en la misma actividad. En este caso, los que cuentan con conocimientos y habilidades y son más experimentados funcionan como mediadores en el desarrollo cultural de los aprendices. De esta manera, la actividad articula pasado, presente y futuro. Los individuos motivados por la búsqueda de satisfacer una necesidad individual o social en el futuro, actúan en el presente disponiendo de los conocimientos construidos a lo largo de la historia humana y de las culturas en cuestión (Gasché, 2008), y al mismo tiempo, desarrollan nuevos aprendizajes y se insertan en la tradición social e histórica de la generación de conocimiento humano.

La teoría de la actividad no opera solamente en la relación entre individuo y sociedad sino también entre sujeto que actúa y objeto que es modificado, porque considera a ambos como elementos indispensables y mutuamente influyentes en la actividad durante la cual se transforman tanto el sujeto como el objeto.

Las articulaciones históricas y sociales que permiten este concepto de actividad se amplían con dimensiones psicológicas, pedagógicas

y políticas. La actividad tiene significado psicológico al posibilitar, mediante el aprendizaje, la transición del nivel interpsíquico al intrapsíquico. En cuanto a lo pedagógico, ofrece aprendizajes situados y en colaboración con otros. Por ser el eslabón que articula el individuo con su contexto social, cultural e histórico, la actividad es el motor de transformaciones históricas y culturales, y tiene, por lo tanto, igualmente funciones políticas, siendo motivada por determinadas necesidades en vista de un futuro deseable.

En este contexto, amplio y de diversas formas significativo, está inmerso el análisis y la interpretación de las actividades realizadas por las niñas y niños aludidos en esta investigación.

CONTEXTO

San Francisco Cherán es la única comunidad p'urhépecha con estatus de cabecera municipal y cuenta solamente con dos poblaciones que dependen administrativamente de ella (tenencias). Se ubica a 2,400 msnm en medio de la sierra p'urhépecha en el occidente del estado de Michoacán.

Los orígenes de la “ciudad de Cherán”, como la nombró Lumholtz a finales del siglo XIX (Lumholtz, 1981), están documentados por lo menos desde el siglo XIV cuando fue incorporado al imperio p'urhépecha (De Alcalá, 2008). La segunda invasión militar ocurrió alrededor de 1524, por parte de soldados españoles.

El censo de 2010 reportó aproximadamente 15,000 habitantes, lo que hace a Cherán la comunidad p'urhépecha más grande. Aunque solamente una minoría de sus habitantes sigue hablando p'urhépecha, 90% se consideran a sí mismos indígenas, por su organización social, costumbres y rituales (Inegi, 2011). La combinación de características indígenas e influencias urbanas configura una gran riqueza de diversidad cultural.

Las actividades económicas de sus habitantes se distribuyen de la siguiente manera: 27.4% en el sector primario (agricultura, silvicultura),

31.5% en el sector secundario (aserraderos, carpintería, artesanías, construcción, etc.) y 35.5% en el terciario (comercio, profesionistas, etc.). Los datos representan la ocupación principal de los económicamente activos, pero entre la gente del campo y los indígenas también se mantiene lo que se conoce como pluriactividad (Robles, 2004). Para la mayoría, las actividades agrícolas ya no son las principales sino que han llegado a ser complementarias, pero no por ello menos importantes para el bienestar. El aumento de las ocupaciones en otros sectores económicos se debe, por un lado, a las políticas económicas tendientes a la baja de precios de productos del campo y la destrucción de la naturaleza en general, lo que obliga a la búsqueda de otro tipo de fuentes de ingreso, entre otras, la emigración laboral forzada a Estados Unidos, donde viven por lo menos uno o dos integrantes de cada familia permanentemente.

Por otro lado, el aumento de escolaridad de los habitantes permite —o por lo menos promete— encontrar un trabajo que implica menos uso de la fuerza física y mayor seguridad en recibir ingresos constantes. Esta es una de las razones más mencionadas entre las madres de familia para apoyar a sus hijas e hijos durante sus años en la escuela. La oferta de educación escolarizada en Cherán abarca desde el nivel inicial hasta la educación superior. Los datos sobre escolaridad indican que 98% de la población es alfabetizada y cuenta con una escolaridad promedio de 7.11 años (Inegi, 2014), y 32% tiene instrucción posprimaria (Inegi, 2011).

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO²

Los resultados empíricos de investigación que forman la base de este texto fueron obtenidos a través de entrevistas a 34 madres de familia de

2. Los resultados de investigación que presento corresponden a un estudio interdisciplinario (psicología sociocultural y antropología) e interinstitucional más amplio llevado a cabo con la colaboración de Rebeca Mejía-Arauz, del Dpto. de Salud, Psicología y Comunidad del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), y Maricela Correa-Chávez, investigadora de los departamentos de Psicología de la California State University Long Beach y de la de la Clark University.

niñas y niños con edades entre ocho y diez años, edad que en contextos indígenas se considera como la adecuada para desempeñar actividades de manera responsable y con ciertas habilidades ya desarrolladas. Ellas conversaron conmigo sobre las actividades que realizan sus hijas e hijos cuando no están en la escuela, sus ideas sobre educación y las actividades económicas de ellos y de sus propios padres y abuelos. Si bien lo que las madres dicen sobre sus hijos no necesariamente corresponde a lo que hacen, es decir, hay que distinguir entre “las pautas” y “las prácticas” (Coeto y Flores, 2007), sus descripciones y las percepciones que ellas tienen sobre las actividades de sus hijos permiten acceder a sus ideas sobre educación, experiencias propias y lo que consideran importante en la educación de sus hijos. En varios casos también participaron en las entrevistas los padres, abuelos y abuelas y los mismos niños. Otra fuente complementaria de información se desprende de mis propias observaciones y convivencia durante más de 20 años como residente de Cherán.

La selección de las familias participantes correspondió al interés de dar cuenta de la diversidad social y cultural de las y los cheranenses, que se distribuye en cierta manera entre los cuatro barrios que componen la comunidad. Uno de los seleccionados fue el barrio cuarto, donde se encuentra una mayor parte de familias campesinas y dependientes de los recursos del bosque. El otro seleccionado fue el barrio segundo, el más grande y cuyos habitantes se mantienen sobre todo de actividades económicas ubicadas en los sectores terciario y secundario. En ambos barrios se hizo el contacto con las madres de familia a través de escuelas primarias ahí ubicadas.

Para poder ubicar las actividades de las niñas y los niños con edades entre ocho y diez años, a diferencia de lo que realizan los de otras edades, es importante conocer las diferentes etapas de desarrollo que se distinguen desde la cultura p'urhépecha.

ETAPAS DE DESARROLLO CULTURAL

En cada cultura se conocen diferentes etapas de desarrollo de las niñas y los niños, durante las cuales participan de distinta manera en las actividades de familiares y otras personas de su contexto social. Entre estas etapas se destaca la que presentaban los niños del estudio porque, de acuerdo a las investigaciones realizadas en varios continentes y revisadas por Rogoff, “a la edad de ocho a diez años los padres seguidamente cuentan con la comprensión y ayuda de sus hijos en forma competente y responsable”³ (2003, p. 170; véase Heckt, 1999; Modiano, 1974; Robles, 2004). Así también se les considera en la cultura p’urhépecha, donde se conocen a grandes rasgos tres etapas de desarrollo: la primera comprende de cero a cuatro años y se divide en varias fases. Durante esta etapa los niños son cuidados más que nada en su casa, mientras aprenden a hablar y a caminar, independizándose así paulatinamente y ampliando su radio de movimientos.

La segunda etapa se ubica entre los cinco y los ocho o diez años, cuando se les empieza a hacer participar de manera más intencional en diversas actividades en colaboración con niños mayores o adultos y, conforme aumentan sus habilidades, también actúan solos. Durante esta etapa la diferenciación entre los géneros se vuelve más marcada, nombrándolos *tataka* (“niño”) y *nanaka* (“niña”) *sapichu* (“pequeño”) (Rediin-Equipo Michoacán, 2011, p. 6). Los niños juegan y colaboran al mismo tiempo, así los niños pueden estar jugando con los perros, mientras están cuidando animales más grandes o las niñas jugando “a la comidita” al ayudarles a sus madres en la cocina. La división del desarrollo cultural en este tipo de etapas y la combinación entre juego y colaboración en actividades de mayores la encontró Paoli (2002) también entre los tseltales de Chiapas.

3. Las traducciones del inglés al español son de la autora de este capítulo.

Lo que es un juego a los 6 o 7 años, ya es una obligación a los 11 o 12. Pero el juego a los 6 y 7 hace posible asumir la obligación más tarde, no sólo porque se aprende jugando y con las consideraciones y tolerancias, sino porque el niño comprende que se le da un nuevo lugar, una nueva consideración de gente responsable, porque puede medir su poder, su capacidad de producir, descubrir y entender muchas cosas, de acercarse a su papá, de controlar mejor el medio ambiente, de prepararse para “ser hombre” (p. 58).

Al término de esta etapa, es decir, “de los diez años en adelante, los niños(as) saben las actividades que tienen que realizar de acuerdo a los roles de género que les han inculcado sus mayores. Actualmente la mayoría de los niños(as) asisten a la escuela, y al regresar a su hogar, se ocuparán de las labores que los mayores les encomiendan” (Ramírez, 2002, p. 26). Por lo tanto, al terminar la adolescencia, es decir al final de la tercera etapa de desarrollo, están preparados para iniciar una vida basada en las actividades tradicionales de cada género y aptos para contraer matrimonio. Sin embargo, esta perspectiva tradicional en cuanto al futuro laboral de los hijos cambia en familias cuyos padres tienen mayor escolaridad y con ello también el tipo de actividades que promueven entre sus hijos durante la segunda etapa de desarrollo cultural que nos ocupa en el presente caso.

ACTIVIDADES DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

Revisando las actividades que reportaron las madres, y sus hijos cuando estaban presentes, se pueden agrupar en: las directamente relacionadas con el hogar; con el cuidado de hermanos menores, y con algún tipo de trabajo productivo; lo que muestra su preparación para las ocupaciones que tendrán que desempeñar posteriormente bajo su propia responsabilidad como adultos. Las actividades que fueron

mencionadas con más frecuencia⁴ son las dos primeras, sin diferencias significativas entre niñas y niños. Todos cuidan hermanos y hermanas menores o familiares cercanos, todos participan en el quehacer doméstico (lavar trastes, lavar las piezas pequeñas de su ropa, barrer, recoger su cuarto y tender su cama, preparar o calentar alimentos, excepto tortillas o gorditas, que solamente preparan niñas, ir a mandados). En cuanto avanzan en edad, este tipo de tareas domésticas suelen ser atendidas por mujeres, aunque entre hombres que han tenido que salir de su pueblo para estudiar o trabajar se pueden encontrar los que siguen realizando estas actividades y las fomentan también entre sus hijos.

Las diferencias de género en niños de ocho a diez años se encuentran más bien en las relacionadas con actividades productivas. Todo lo que tiene que ver con el campo (cuidar, alimentar, traer y llevar animales, quitar zacate, sembrar y cortar flores y verdura, juntar y amontonar leña, arrimar herramientas y materiales de trabajo, etc.) es área principal de los niños, 13 de los 19 participan en este tipo de actividades. Mientras que de las 15 niñas, solamente cuatro madres las mencionaron. Pero es muy probable que durante paseos familiares y sobre todo en tiempos de cosecha de maíz, muchas más vayan al campo acompañando a sus madres, hermanas casadas, abuelas o amigas a llevar la comida para los hombres.

En estas ocasiones tienen oportunidad de conocer parte del territorio de la comunidad, los terrenos que trabajan sus familias, los caminos, animales, plantas y las posibilidades de jugar con partes de ellas. Otro campo formativo en tiempos de cosecha es el de los conocimientos sociales derivados de las pláticas entre los adultos de la propia familia y ayudantes o peones llamados para este trabajo. Esto es tiempo también para “chismear” e intercambiar diferentes experiencias y conociemien-

4. La mención de frecuencias se refiere solamente al tipo de actividad, no a las veces de su realización. Porque algunos niños las llevan a cabo seguidas, otros no tanto. Lo que interesa es la diversidad de actividades y las posibles diferencias de género.

tos. El chisme cumple una función importante en la reafirmación de normas y valores, además de que es un medio apreciado de distracción.

Actividades propiamente femeninas, salvo algunas excepciones en que las realizan también hombres, son los bordados, deshilados y tejidos con gancho. Las niñas ven a sus madres y abuelas en cualquier lugar y en su tiempo “libre”, es decir, cuando no tienen ocupaciones más urgentes, elaborando partes o piezas completas de servilletas, blusas, almohadones y manteles. Por su propio interés empiezan a imitar y ayudar a sus familiares, sea con trabajos parciales o piezas enteras, según el grado de dificultad y la habilidad lograda.

Las actividades fuera de su casa, en talleres especializados, dependen de alguna manera de la oportunidad; hay niños y niñas que liján muebles y que arman banquitos o camas para muñecas, porque sus padres son carpinteros. Una niña ayuda en la panadería de su tía. La venta de verdura, fruta o artículos de mercería en puestos familiares ubicados en mercados es realizada por niños, mientras las tiendas de familiares y también los puestos en la entrada de su casa son atendidos por las niñas.

Tomando en cuenta la variedad de actividades y de sus combinaciones (quehaceres domésticos, cuidado de niños y actividades productivas), las niñas y los niños reflejan lo que hacen sus madres y padres al ser “pluriactivos”. Aprovechando estas oportunidades de aprendizaje y el desarrollo resultante de ello, reciben una educación integral que articula cuerpo, mente y necesidades socioafectivas.

Las y los mediadores principales de los aprendizajes de sus hijos suelen ser las madres y los padres. ¿Pero cuáles son los intereses que ellos persiguen con la educación de sus hijas e hijos? ¿De qué manera son estos objetivos social y culturalmente condicionados?

SENTIDOS Y OBJETIVOS DE EDUCACIÓN

En primer lugar les importa a las madres y los padres que sus hijas e hijos tengan buenas relaciones sociales con todos en la comunidad,

que se inserten sin problemas. En este sentido es fundamental que sean respetuosos, sobre todo con sus familiares y con los mayores de edad, que “no se anden peleando porque si ustedes pelean o si ustedes hacen una cosa mala, les van a tener coraje”, que no abusen de nadie, que no roben. Una niña cuenta que su abuela le decía “que no nos peleáramos [...] que no fuéramos a lastimar a las personas, que porque cuando estuviéramos grandes ya no se nos iba a poder quitar”. Tanto para niños como para niñas es importante aprender a “portarnos bien”, lo que incluye no salir mucho a la calle, regresar temprano y a la hora acordada a su casa.

Dentro de este contexto social y en vista de contar con actitudes básicas para los trabajos que realizará en un futuro, es considerado fundamental ser responsable. En este sentido, una madre que es maestra le dice a su hija:

Tu obligación pues es ahorita, a tu edad es asistir a la escuela, cumplir con lo que a ti te toca allá en la escuela. Porque creo que nosotros estamos haciendo lo propio [...] Y en ocasiones también hay tiempos o hay un día, a lo mejor que no tenemos tantas ganas de ir a trabajar ya. [...] entonces sin embargo, sabemos que tenemos esa responsabilidad, tanto allá en el trabajo como con ustedes también para darles, pues, lo necesario [...] Y enseñando pues a cumplir cada quien [...] dentro de lo que esté, pues a ser responsables.

Al ser el trabajo una actividad social y colectiva (Spinoza, 2009, p. 163), la preparación para una vida social armónica es igualmente importante que el desarrollo de ciertos valores, habilidades y conocimientos para realizar cualquier trabajo. La preparación para el trabajo es importante para que logren ser:

[...] alguien también ¿verdad? Que se defiendan ante la vida pues [...] No, no que sea exactamente alguien importante, sino que se sepan defender. Entonces nuestro objetivo es ese, o sea, tratar de darles lo

elemental también para que ellos en un futuro, de aquí a unos quince, veinte años, pues ellos tengan esa capacidad como para poder llevar la vida un poquito más ligera [...] (padre maestro).

Los padres de familia tratan de apoyar a sus hijos para que tengan una vida más *ligera* que ellos, con menos trabajo físico, más estabilidad en el trabajo y los ingresos, pero también para que *se defiendan*. Para que alguien se tenga que defender debe haber cierta amenaza, es decir, situaciones de inequidad en las relaciones de poder. Por lo tanto, tendrán que ser preparados para poderse defender.

Cuando aspiran a *ser alguien* suponen que el *ser alguien* no es dado para todos desde el momento de nacer. “*Ser alguien en la vida* niega el carácter y la genealogía de nuestras propias concepciones y se inscribe no sólo en el actuar sino en los procesos de escolarización y en los fines mismos de la educación” (Medina, 2009, p.10). La enajenación cultural que representa de cierta manera la educación escolarizada en regiones indígenas niega lo propio y en cambio, promete la formación en la cultura dominante para poder “ser alguien”.

La escuela y posteriormente el trabajo, son considerados como la vía de superación de inequidades, inseguridad personal y social (Keyser Ohrt, Mejía-Arauz y Correa-Chávez, 2012). En el concepto de trabajo que los padres mencionan reiteradamente como presente en sus familias, todavía predomina lo duro y lo físico, significado del cual también da cuenta su etimología.⁵

EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

El trabajo creó al ser humano en sentido evolutivo, lo constituye como ser social y lo crea progresivamente como miembro pleno de un con-

5. La palabra “trabajo” se deriva de la palabra *tri-palus* o *tripalium* del latín, que fue un instrumento de tortura hecho de tres palos (Gómez de Silva, 1998).

junto sociocultural. Un conjunto de estos es una comunidad indígena, donde es reconocida “la dimensión colectiva del trabajo, ya que, en nuestras comunidades, los hombres trabajan juntos y no como individuos aislados entre sí; [...] [y se destaca] la importancia del trabajo como valor positivo fundamental en nuestras sociedades y culturas” (UNEM et al., 2009, p.85). La educación para el trabajo es la base de la formación de las nuevas generaciones en una comunidad indígena, así también “Cherán se caracteriza por [...] enseñarles a trabajar [a los niños]” (Keyser Ohrt, 2009, p. 177), así lo expresó un maestro, y en las palabras de otro: “Cherán es un pueblo trabajador [...] porque se ha dedicado no solamente a una clase de trabajo, ha tenido varias actividades” (Keyser Ohrt, 2009, p. 175). Prueba de ello es la variedad de actividades que realizan las niñas y los niños, tanto productivas como quehaceres domésticos, todas encaminadas a la formación en y para el trabajo.

Mediante el trabajo los humanos se realizan como tales. Trabajar implica no solamente contar con medios de producción, aunque sea solamente la propia fuerza de trabajo sino también poder planear acciones que se requieren para la obtención de un producto de este trabajo y, posiblemente, cambiar este producto por otro producto o por dinero, que permite la satisfacción de otras necesidades. En su investigación sobre Cherán, refiere Ramírez 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” (2002, p. 35).

Al trabajo se le ha dado desde tiempos antiguos un valor “como acción solidaria y colectiva” (Gómez, 1997, p. 79) no solamente entre los p’urhépecha, entendiéndolo “como esfuerzo y sacrificio que ennoblece al que lo realiza” (Spinoza, 2009, p. 163). Zavala (1988, p. 123) constata que así ha sido para la cultura p’urhépecha desde la antigüedad, haciendo referencia al servicio a su dios supremo, Curicaueri, y a la extensa división social del trabajo desde estos tiempos. Tanto el trabajo requiere de relaciones sociales, así como el individuo y la sociedad se constituyen mediante el trabajo. El valor del trabajo se refleja en la im-

portancia que tiene para la educación. “Existe una educación familiar-comunitaria en donde básicamente se enseña a trabajar” (Márquez y Constancio, 2007, p. 142) para formar a sus hijos como integrantes plenos y responsables de la comunidad, que responden con su trabajo a las necesidades individuales y familiares, pero también a las que la misma comunidad demanda para seguir como tal.

La educación para el trabajo consiste en el proceso de “adquirir conocimiento para ser capaz de tomar responsabilidad para uno mismo y otros” (Rogoff, 2003, p. 151). Este conocimiento se construye tanto por medio del objeto del trabajo como a través de la manera de aprender, porque la educación familiar y comunitaria como “socialización, en su sentido de *proceso interactivo*, supone la gradual emergencia de la ‘persona’ en su expresión situada en tanto ‘participante’ y ‘sí mismo’ (*self*)” (De León, 2005, p. 31). La constitución de la persona y el colectivo en que se encuentra es mutua y no separable, ambos se articulan por la actividad cuya máxima expresión es el trabajo.

Así se aprende el papel activo de cada uno en el tejido social, de *mantenerse ocupado y estar al pendiente*, su contrario es ser flojo. “La entrega al trabajo contrasta con la haraganería, que produce el hambre, la envidia y, eventualmente, el impulso a robar. Es decir, el rechazo del trabajo puede provocar no solamente la escasez alimenticia, sino también el rompimiento del tejido social de la comunidad” (Fundación Rigoberta Mechú Tum, 1997, p. 43). Cuando se pierde el elemento articulador entre individuo y colectivo, ambos decaen. Por lo tanto, en sociedades que dependen y valoran en mayor grado la colectividad, la educación es principalmente para el trabajo, que por igual se realiza preferentemente en colectivo. Para poder realizar un trabajo de manera responsable y autónoma introducen a los niños haciéndolos partícipes, de acuerdo a su etapa de desarrollo, y también los niños se ofrecen para participar. La educación para el trabajo está pensada en función de un desarrollo hacia la autonomía y autosuficiencia: “voy a hacer esto, hija, y te fijas cómo le hago, porque cuando estés grande tú sola lo vas a hacer [...]. Y lo hace. Y ya de veces, mero ella se arrima

pues”. Pero no solamente como evolución natural y cultural de los individuos sino también para prepararlos para casos de emergencia. “Tienes que aprender [...] a lo que yo hago aquí, hijo, le digo, pues tú me tienes que ayudar”. Por eso los padres reiteran a sus hijos que se hagan responsables de los aprendizajes necesarios para después poder satisfacer sus necesidades básicas solos, porque ellos “pueden faltar algún día” y los niños se quedarán solos. La muerte se vuelve presente para que la vida sea mejor aprovechada.

La educación *para* el trabajo no se da de manera abstracta con discursos sino, fundamentalmente, realizando actividades productivas o sociales que corresponden a determinados tipos de trabajo, es decir, *para* el trabajo se aprende *en* el trabajo.

EDUCACIÓN EN EL TRABAJO

La división en etapas de desarrollo que contempla la cultura p’urhépecha, al igual que otras culturas indígenas, está vinculada con los avances que logran los niños en ser autónomos y capaces de satisfacer primero sus propias necesidades y después también las de otros. “Las diferencias en el trato debidas a la edad entre los indígenas dependen principalmente de la capacidad del niño para trabajar” (Modiano, 1974, p. 107). Los adultos no los obligan mientras notan que los niños todavía no son capaces o no “entienden”, es decir, no responden a las llamadas del adulto.

En cuanto los niños empiezan a imitar a su madre o padre en los trabajos, ellos les facilitan herramientas adecuadas a sus capacidades para que, ayudando, se familiaricen con este tipo de trabajo. Ayudar “es parte de la iniciación al mismo, y es la manera de ir entrenándose en él” (Robles, 2012, p. 8). Como observan y colaboran en la casa, el campo, la tienda o los talleres donde se llevan a cabo procesos productivos completos, saben qué antecede a lo que ellos ya saben hacer, qué sigue y en qué termina el proceso, respectivamente con cuáles productos. Se trata de trabajos en los cuales los que los realizan mayormente todavía

tienen el poder de decisión sobre el cómo, cuándo y para qué lo están haciendo, es decir, no son trabajos caracterizados por enajenación.

La mayoría de los niños tienen claridad sobre lo que les interesa y las fortalezas que pueden tener, por ello realizan determinadas actividades por su propia iniciativa y saben que esto puede ser provechoso para un posterior trabajo. Así lo expresaron sus madres o, en su caso, ellos mismos.

Una niña, por ejemplo, quiere ser doctora. Desde esta perspectiva ayuda a su abuelo a vacunar borregos y participa en curar a su hermano menor. Aprovechando el conocimiento empírico de larga tradición familiar en el cultivo de plantas, otro niño se hizo de un pequeño huerto en el solar de su casa. Con mucha seguridad habla de estos campos de conocimiento y experiencias suyas, con un vocabulario especializado. De las oportunidades de aprendizaje que ofrece la tradición magisterial de su familia, una de las niñas participantes seleccionó los saberes de organización y relaciones sociales, porque corresponden a sus propias habilidades. Como muestra de ello presentó, junto con sus primas, en la casa de su abuela recién fallecida, un programa con motivo del día del maestro. De esta manera pone a prueba no solamente sus aprendizajes y desarrollo logrado sino, también cumple con el principio de reciprocidad, porque fue la abuela quien se lo enseñó con los festejos que ella organizaba antes en honor a sus hijas e hijos maestros.

En general, las actividades desempeñadas por niñas y niños los familiarizan con uno de los elementos básicos de las culturas indígenas: la reciprocidad. Es notorio cómo las madres recalcan que sus hijos sí les ayudan, aunque sea con actividades sencillas y esporádicas. “Así como nosotros tenemos la obligación de darte, tú también, mínimo una hora, ayudarnos”. El hecho de ayudar y, respectivamente, de saber que ayudar es necesario para la cohesión y el funcionamiento de la familia, en primer lugar, y de la comunidad en segundo, remite a la cultura como mediadora de las actividades y en consecuencia de los aprendizajes logrados mediante ellas.

LA AYUDA Y EL ACOMPAÑAMIENTO COMO MEDIOS DE APRENDIZAJE Y SOCIALIZACIÓN

Las manifestaciones culturales y los sentidos que adquieren las relaciones sociales son en cierta forma respuestas a las necesidades económicas, sociales y espirituales de la sociedad que las crea y desarrolla. La ayuda y el acompañamiento son parte de la cultura p'urhépecha y a la vez inducen a ella.

Entre las familias de Cherán que participaron en la investigación, las relaciones sociales están acuñadas por el sentido colectivo basado en el trabajo de campesinos que requieren de “ayuda” o colaboración para poder realizar su trabajo. Aunque la mayor parte de la población ya no se desempeña básicamente en este sector productivo, los principios de las relaciones sociales y valores relacionados con ellas, como la reciprocidad y el respeto por la diferencia de conocimientos y habilidades, tienen su base en el trabajo campesino y siguen funcionando como articuladores entre los diversos sectores de la población, o se reclaman en su defecto. Porque del respeto y la reciprocidad depende la sana convivencia entre los habitantes que son diversos en distintos aspectos (género, edad, nivel socioeconómico, adscripción religiosa, y en consecuencia, conocimientos, habilidades, etc.) y la ayuda es una de sus manifestaciones. Parte de la educación para la convivencia y para ser un miembro aceptado en la comunidad incluye la disposición para ayudar en las ocupaciones de otros, cuando ellos lo requieren.

En este sentido, pero también porque culturalmente existe una relación cercana entre estas generaciones, a menudo son las abuelas y los abuelos quienes fungen como mediadores.

Uno de los abuelos que participaron en las entrevistas lo expresa así:

[...] ya se le está metiendo a la mente [del niño, y se pregunta] ¿Qué es lo que necesita aquí en la casa? [...] mero ayer lo llevé allá, le dije: primero vamos a sembrar tal y tal parte. Hayamos venido ayer muy temprano a hacer. Y le dije, ora tú vas a ir porque el grande ya se fue

conmigo, y a ese ya le dije vamos ora, y me dice él sí. Teníamos que llevar la semilla en carretilla y por eso le digo vente, sí. Y él que hace caso, y dice así: voy a juntar baraña para hacer lumbre.

El abuelo cuida que todos sus nietos se introduzcan en la labor del campesino. De acuerdo a su edad y sus habilidades, les ofrece la participación en forma de ayuda (llevar la semilla en la carretilla). Su nieto acepta y a la vez ya se imagina otra actividad más con la cual le gusta participar, combinando el juego con la ayuda que se le pide.

La ayuda es “inherente al hacer del aprendiz” y una “actividad colectiva amplia” (Robles, 2004, p. 64). No solamente los niños ayudan, “sino también los adultos y viejos. ‘La ayuda’ no representa un elemento para que el otro haga una actividad, es un componente del hacer colectivo” (2004, p. 64). Por lo tanto, la ayuda tiene el significado de un valor social que se activa en la colaboración con otros que comparten el mismo objetivo.

El momento culturalmente institucionalizado de ayuda o “ayudanza” entre los p’urhépecha, son las fiestas. Los responsables de una fiesta invitan a sus familiares y vecinos para que colaboren ofreciendo su voluntad para cumplir con lo que se les encomienda, sea con su fuerza física y/o cooperando con aportaciones económicas en especie o dinero. La “ayudanza” es un elemento clave tanto para el logro de los objetivos de la fiesta, así como para los aprendizajes o “enseñanzas” que implica la participación en ellas, tanto para adultos como para niños, quienes “jugando y trabajando, participando en las fiestas familiares y del pueblo aprenden que debemos ayudarnos los unos con los otros” (Márquez, 2006).

En lugar de “ayudanza”, en Cherán todavía es de uso común el término respectivo en p’urhépecha: *wechantani*, lo que significa literalmente “devolver lo que ya me comí”. No solo a nivel semántico existe esta relación estrecha entre ayudar y comer sino también en las prácticas. Uno de los peores fracasos de una fiesta es cuando no ha alcanzado la comida para todos los invitados, porque cada uno colabora de acuer-

do al papel que “le toca”, según su relación social con los anfitriones. Ahora, con la pérdida de la lengua originaria entre la mayoría de los cheranenses, este concepto también se expresa como “ayudanza”, pero el sentido p’urhépecha todavía tiene vigencia en términos de reciprocidad, como lo expresa un niño al contestar a la pregunta si recibe dinero por ayudarles a sus padres: “no, porque [...] ellos me dan de comer”. Él considera que ayuda en respuesta a la recepción de alimentos, es decir, él “está devolviendo lo que comió”. Se espera de los niños que ayuden, porque de esta manera demuestran su pertenencia a la familia. Si alguno de ellos reclama un pago por su ayuda, puede escuchar del padre o de la madre: “¿por qué quieres que te paguemos?, ¿tú no comes aquí?”

La ayuda forma parte del círculo de reciprocidad en sus dimensiones vertical (a través de las generaciones) y horizontal (entre comuneros, vecinos y familiares):

Ayudar significa participar en un círculo de reciprocidad que tiene implicaciones sociales y de desarrollo. Si se les pide ayuda a los niños, se pueden sentir aceptados como iguales y como alguien que ha logrado el desarrollo necesario para poder cumplir con la tarea asignada. Así se expresa que otros confían en sus capacidades, lo que aumenta su autoestima y mejora sus condiciones de aprendizaje (Mejía-Arauz, Keyser Ohrt y Correa-Chávez, 2013, p. 10).

Entre los adultos, el hecho de no ser invitado a ayudar en un evento festivo puede ser razón de malestar, porque de esta manera se le impide a esta persona integrarse en una red de reciprocidad, que significa ser reconocido como participante valioso y poder contar con ayuda cuando la necesita.

Otro medio de aprendizaje que ofrece la cultura p’urhépecha para niños y adultos es el “acompañamiento” que, al igual que la ayudanza, tiene su expresión más intensa y a la vez pública en las fiestas. En comparación con la ayuda, el acompañamiento se limita al *estar con el otro*, sin una necesaria participación en sus actividades o cooperación. Los

adultos invitan a niños a que los acompañen para no ir solos cuando salen de su casa o comunidad. En ocasiones, la petición de ser acompañado tiene claros objetivos de enseñanza y se aprovecha para que observen determinadas actividades, interacciones, reconozcan espacios de terrenos familiares, etc, en fin, que se sientan parte de su familia, comunidad y cultura. Como en el caso de la ayuda, los mismos niños también se ofrecen para acompañar a alguien con la finalidad de mostrarle su apoyo, poder conocer algo nuevo o simplemente distraerse.

Sobre todo las mujeres buscan estar acompañadas de un niño o niña, y quienes no cuentan con hijos los “piden prestados” a otras mujeres. Regularmente se disfruta ser parte de un acompañamiento, pero no siempre es el caso. En ocasiones, a los niños no les gusta tener que acompañar a adultos porque contraviene sus propios intereses, por limitarlos en su libertad de movimiento, las posibilidades de jugar, etc. Pero esto normalmente no significa que no los acompañan sino que tienen que respetar la decisión del adulto, tanto en términos de respecto al mayor, así como en cuanto al principio de reciprocidad, porque los adultos también se encargan de atender las necesidades de los niños.

Como en otros casos de participación de niños en actividades con mayores, se trata de “una participación colaborativa, con papeles flexibles y complementarios” (Rogoff et al., 2010, p. 108), donde los papeles entre el acompañado y el que acompaña pueden cambiar, es decir entre quien dirige las interacciones y quien sigue las indicaciones. Así lo comentó una de las madres de familia que frecuentemente le pide a su hija que la acompañe en viajes de comercio. Ella no sabe leer y necesita de la hija cuando sale a vender sus bordados a una gran ciudad. Aunque la madre es la adulta que supervisa el viaje y todos los sucesos, la hija es la que tiene las funciones de guía en el manejo de medios de transporte. En estos momentos la madre es la que acompaña a la hija.

PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Las actividades y situaciones anteriormente descritas representan necesidades así como oportunidades de aprendizaje para niños con la finalidad de integrarse cada vez con más responsabilidad en el contexto sociocultural de su comunidad y como sujetos sociales en general. Son los diversos aprendizajes que permiten este desarrollo cultural, tomando en cuenta que “el aprendizaje como participación creciente en comunidades de práctica, concierne a toda la persona actuando en el mundo” (Lave y Wenger, 1991, p. 11), donde la persona y el mundo se constituyen mutuamente.

La inserción al mundo a través de procesos de aprendizaje, empezando con la familia y la comunidad, está condicionada, entre otros, por cómo los involucrados entienden el acto de aprender o de enseñarse.

APRENDER Y ENSEÑARSE

Aunque muchas de las madres utilizaron “aprender” y “enseñarse” como sinónimos, se perciben varias diferencias. “Aprender” suele relacionarse más con contenidos escolares como, por ejemplo, aprenderse las tablas, inglés, *sacar cuentas*, etc. En ello se refleja la experiencia de educación escolarizada, sin importar el propio grado de escolaridad. También utilizan “aprender” para referirse a cuestiones más generales, como *cosas diferentes; de todo un poco; algo más; para salir adelante*. “Aprender” se asocia, más que “enseñarse”, con el resultado que con el proceso cuando dicen: *aprendí costura; [el niño] aprendió a matar puercos; [aprendí] cómo tratar a niños*. Uno de los padres lo formuló así: “ya se aprende enseñando”.

En el lenguaje coloquial de Cherán, es más frecuente escuchar “enseñarse” que “aprender”. Enseñarse se refiere a cualquier situación práctica de aprendizaje y expresa un acto que se realiza por iniciativa propia, es autocontrolado y significa un reto que uno mismo se pro-

pone, para cuyo logro tiene que aprovechar oportunidades de aprendizaje buscando cómo, dónde y con qué o quiénes.

Enseñarse es un ejercicio que se realiza desde la individualidad y en silencio, mediante prueba y error en el manejo de tecnologías y saberes; compromete además la percepción y el sentido común, las emociones, la sensibilidad y los dones de quien se introduce en los modos y las costumbres, que se enseña en el respeto y el orden de acuerdo con el aprendizaje de las relaciones sociales y rituales (Gómez, 1997, p. 77).

Quien pretende enseñarse algo pone todo esto en juego, como en este caso un niño que no está seguro si tendrá la posibilidad de estudiar y, por lo tanto, se quiere asegurar de otra alternativa para su futuro. “Lo que voy a hacer, lo que hace mi papá, enseñarme de albañil [diciendo a su padre] ¿Qué te vo’a arrimar? para que yo vea cómo haces para que yo también me enseñe”.

El niño que se quiere enseñar a trabajar como albañil expresa con claridad cómo lo piensa lograr: tomando la iniciativa para aprender; preguntando y de esta manera respetando a quien le va guiar en su aprendizaje; *arrimando* algo, es decir participar ayudando con herramientas u otros recursos necesarios para el trabajo de albañiles; en interacción con otra persona que sabe más que él, porque este le va decir qué es lo que necesita en este momento y de qué lo cree capaz de poder darle. Se trata de una actividad en la cual aprendiz y guía combinan hacer y ver al mismo tiempo, persiguiendo un objetivo centrado en el aprendiz.

En otro caso, el objetivo va más allá de un aprendizaje personal porque vincula su eficiencia con un beneficio colectivo: “yo me quiero enseñar *pa’* que [...] cuando haya algo en la casa los ande curando”. Al lograr este objetivo podrá decir con satisfacción *ya me estoy enseñando*. Es un proceso que crea cada vez más independencia y participación responsable en la familia y la comunidad.

El *enseñarse* puede ser autodeterminado en cuanto a quién toma la iniciativa, pero también inducido por los padres. En este sentido, un abuelo le recomienda a su propio hijo que deje ir a su nieto al campo, diciéndole *que él que se vaya para que él también se enseñe*. No solo a niños sino igualmente a adultos se les insiste que se enseñen a actuar de determinada manera, muchas veces relacionado con una nueva etapa en su vida, por ejemplo, cómo atender a recién nacidos, cómo curar a sus hijos o a realizar todos los pasos que comprende el evento social más importante en la vida de los comuneros: cuando se va a casar un hijo o una hija.

Para poderse enseñar a sí mismo debe haber primero enseñanzas de otros, es decir, el enseñarse se debe aprender de otros antes de poder hacerlo solo. “El niño, a lo largo de su desarrollo, empieza a aplicar a su persona las mismas formas de comportamiento que al principio otros aplicaban a él. El propio niño asimila las formas sociales de la conducta y las transfiere a sí mismo” (Vygotsky, 1995, p. 146).

Un abuelo lo describe así:

[...] enseñándolos, porque si uno no los enseña, nunca se van a enseñar. [...] trato de enseñarlos mi trabajo como hombre y vivir ya en el campo, [...] cómo se hace la leña, cómo se hace un trabajo de la labor, yo les digo así se hace y así se hace. Porque yo lo he trabajado.

Enseñar implica no solamente demostrar cómo se trabaja o realiza algo, empleando conocimientos y habilidades culturalmente creados sino también el uso de explicaciones verbales con clara intención de lograr un aprendizaje duradero. Así, unos hermanos *se están enseñando* a nadar con ayuda del hermano mayor, quien, a uno menor le dice: “mira, así y así le vas a hacer”.

La manera y el contenido de las explicaciones verbales son importantes como medios de enseñanza: “Pues enséñenle primero, explíquenle pues primero [...] platíquenle bien, díganle bien”, le dijo un abuelo a su hijo y nuera antes de que estos regañaran a su nieto por no

haber hecho bien lo que le habían encomendado. Para poder enseñar se necesita saber manejar las palabras adecuadas que puede entender el aprendiz, y la paciencia para crear un ambiente de confianza. Si bien es fundamental la observación para poder enseñarse, también el uso del lenguaje resulta importante, porque el “lenguaje [...] al principio es un medio de comunicación con los demás, y sólo más tarde, en forma de lenguaje interno, se convierte en medio de pensamiento” (Vygotsky, 1995, p. 147), necesario para poder enseñarse a sí mismo.

El haberse enseñado es resultado de haber sido enseñado por otros. Ambos procesos son social y culturalmente mediados, porque requieren de relaciones sociales y de señas y medios, como el lenguaje, cargados de sentidos conocidos, compartidos y practicados por las personas que participan en estos procesos. “‘Enseñarse’ es una experiencia íntima pero siempre en relación con los otros y la memoria de la comunidad: es aprender a formar parte, *ser* para *hacer* y adquirir los valores de atributo, de solidaridad y de participación” (Gómez, 1997, p. 59). Al enseñarse antecede el “fijarse”, mirar y observar a alguien que ya sabe. El resultado de este proceso, el haberse enseñado se demuestra en productos, acciones —como cuando un niño dice con orgullo *ya ando solito, ahora sí*— o actitudes respectivas y tiene que ser validado por personas conocedoras del contexto sociocultural. Quien se ha enseñado a algo lo puede volver a enseñar, “es saber apropiarse, aprehender para regresar” (Gómez, 1997, p. 77).

Mientras el término *aprender* puede ser utilizado para cualquier contenido y manera de aprendizaje, *enseñar/se* expresa la interacción necesaria entre uno que sabe más y otro que pretende aprender. De tal suerte que el concepto enseñarse da cuenta de la “ley genética general del desarrollo cultural” en la teoría desarrollada por Vygotsky:

[...] toda función del desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría inter-

psíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica (1995, p. 150).

Enseñándose se articulan ambas categorías. Tanto el aprender como el enseñar y enseñarse requieren de relaciones sociales que ofrecen oportunidades de aprendizaje mediante la participación con otros. De acuerdo a la división del trabajo por género, los conocimientos y habilidades de actividades productivas se transfieren mayormente entre personas del mismo sexo. En muchas ocasiones interactúan al mismo tiempo con distintos tipos de familiares realizando actividades en el campo, la casa, talleres o el comercio. Los niños están acostumbrados a convivir con su familia extensa más allá de la unidad doméstica.

En estos contextos aprenden los niños diversos oficios, transmitidos de generación en generación, entre personas con quienes no solo comparten el tiempo/espacio que comprende la actividad en colaboración sino también otros contextos sociales en la familia y la comunidad.

Las actividades, tareas, funciones y comprensión no existen aislados; son parte de sistemas más amplios en los cuales adquieren sentido. Estos sistemas de relaciones emergen de comunidades sociales, en las que se reproducen y desarrollan, las cuales son en parte sistemas de relaciones entre personas. La persona define estas relaciones y ellas la definen (Lave y Wenger, 1991, p. 13).

Uno de los niños entrevistados, reflexionando sobre el sistema de relaciones que le facilitó enseñarle a su pequeña hermana a caminar y hablar, lo expresó con estas palabras:

Niño: Desde chiquito [mi mamá] me enseñó y es como una cadena.

E: Ajá ¿De quién a quién?

Niño: [...] mi mamá a mi hermana, y mi hermana a mí, y luego yo a Eli [su hermana menor].

La madre de otro niño describe el proceso de aprendizaje colaborativo que permitió a su hijo de diez años enseñarle a su propio cuñado, mediante colaboración e indicaciones verbales, algunas operaciones como parte de la actividad de matar puercos:

Madre: Entonces el niño sí ya aprendió a matar puercos, a pelarlos, a partirlos. Sí porque desde chiquititos están mirando y sí [...] al esposo de mi hija, la otra vez le tocó matar un puerco y no podía. Entonces [...] Jesús le dijo: mira vamos a hacerle así y vamos a hacerle así, y al tiempo de cortarle los *pieces* (*sic*) al puerco, no podía y que le dijo, mira vamos a hacerle así, y él le ayudó. Entonces sí, sí aprende [...]

E: ¿Y con quién se enseñó lo de los puercos?

Madre: Eh... o sea que como nosotros a veces matamos así, él, mi esposo, es albañil, pero también sabe matar puercos, sabe hacer carnitas. Y sí, a veces nos toca matarlos y él está aprendiendo. O como yo sé matarlos también. Y ya yo le digo, mira, vamos a matarlo, y dice, mami no te apures, ahorita lo vamos a matar [...] Y ya me ve cómo y está aprendiendo.

E: ¿Y como desde qué edad él está viendo eso?

Madre: Desde que nació casi.

Tal vez participó desde entonces, mirando desde la espalda de su madre, cargado en un rebozo, que es la manera tradicional como las madres cuidan a sus hijos pequeños.

APRENDER DESDE EL REBOZO

Los rebozos empleados para cargar niños han sido un medio para ofrecer múltiples aprendizajes, posibilitan la mayor cercanía corporal con la madre o quien los está cargando, y a la vez protegiéndolos contra influencias externas como el clima, caídas y el acercamiento de otras personas. Particularmente la posición del niño en la espalda de su

madre ofrece oportunidades excepcionales para aprender observando y acompañando.

El uso del rebozo para cargar a los niños permite el

[...] continuo contacto físico y la co-presencia con la madre/cuidadora [...] Cuando están despiertos [los niños] comparten el centro de perspectiva de la cuidadora, interactuando directa o indirectamente a la altura de los ojos de los adultos con los múltiples miembros de la familia (De León, 2005, p. 105).

Fijados con el rebozo a la espalda de otra persona, los niños tienen que seguir los movimientos de esta con su propio cuerpo, el aprendizaje se da de cuerpo a cuerpo, lo que les facilita imitarlos después.

Las madres que han criado a sus hijos en Cherán reportaron que los cargaban en el rebozo mientras estaban lavando, barriendo, yendo de compras, pero también se pueden ver bailando en fiestas. No solamente las madres cargan a sus hijos sino también otras mujeres o niñas, que “piden prestado” un niño o se encargan de cuidarlo. También sucede que las madres, a falta de hijas con la edad adecuada, les cargan sus bebés con un rebozo a sus hijos, mientras estos siguen con sus propias actividades: “me cargaban a un bebé acá atrás y yo me lo amarraba así cruzado y salía a jugar canicas o a jugar trompos”.

Así empieza la vida en compañía, compartiendo actividades y aprendiendo a través del ejercicio de todos los sentidos, sobre todo observando y en movimiento con otro cuerpo. Estas oportunidades de aprendizaje se ven limitadas o transformadas cuando ya no se usa el rebozo para cargar a los niños, lo que reportan madres cuyos hijos nacieron en Estados Unidos y también entre las madres jóvenes de Cherán, entre quienes la carriola está sustituyendo al rebozo en gran medida.

MIRADA Y ESCUCHA

Durante la etapa de *estar con los demás* con la perspectiva desde el rebozo, los sentidos de la vista y del oído son importantes medios de percepción y de contacto con las personas relacionadas con los niños y que participan en su desarrollo cultural. La observación como medio fundamental de aprendizaje en culturas indígenas está ampliamente documentada (Beals, 1992; Caballero, 2002; Cardoso, 2009; Chamoux, 1992; De León, 2005; Paradise y De Haan, 2009; Rogoff, 1993, 2003; Rogoff et al., 2010; Torres, 1998; etc.). La presente investigación lo ilustra con apreciaciones de madres y sobre todo de niñas y niños que comparten en sus propias palabras lo que les ha significado poder observar a otros más experimentados en distintas actividades en las que ellos se están introduciendo.

E: ¿Cómo te enseñaste todo eso?

Niño: Viendo nomás a mi papá...

E: ¿Y cómo te enseñó tu papá?

Niño: Pues, él cuando empezó, cuando empezó a trabajar en eso de veterinario me decía: a ver vamos... conmigo, vente vamos a ver esta vaca, vamos a ver aquello.

Los padres familiarizan a sus hijos intencionalmente en lo que es su trabajo, llevándolos como compañía para que jueguen, observen y, cuando se llega el momento de madurez correspondiente, empiecen a ayudar, y poco a poco a participar con más responsabilidad e independencia, dependiendo de su propio interés en aprender.

[...] en comunidades donde los niños tienen acceso a muchos aspectos de la vida de adultos, aprenden de acuerdo a las oportunidades que tienen para observar y los adultos frecuentemente esperan que aprendan viendo. En este tipo de comunidades los niños toman el control sobre el manejo de su propia atención, motivación e invo-

lucramiento en el aprendizaje, a través de su observación y participación en actividades en curso de los adultos (Rogoff, 2003, p. 301).

Es frecuente que la persona que funge como guía en estos procesos de aprendizaje refuerce la atención de los niños en determinados detalles de la actividad. Una madre le dice a su hija: “¿Estás viendo, hija? para que así le hagas”.

Las situaciones de aprendizaje aquí presentes están basadas en problemas reales, es decir en un trabajo y no en una tarea escolar, porque “la tarea es aquello que está prescrito, definido por los responsables de organizar y conducir el trabajo y, en consecuencia, objetivado en forma de normas de procedimiento” mientras el trabajo “también es aquello que no está dicho, lo que se hace a pesar de las normas o a partir de ellas y que permite el logro de la finalidad prevista” (Spinoza, 2009, p. 173), compartida entre los participantes que se observan y ayudan mutuamente.

[Los niños] están muy al pendiente pues, de lo que hace uno, y se fijan pues, se fijan en lo que estamos haciendo juntos y pues no, no hay tanta necesidad de estar diciéndoles: mira, que esto acá así. Que no, ella se acerca y empieza también, se da cuenta que necesita una palita y va, la saca, empieza a prepararla y así (madre de una niña).

El aprendiz observa a quien sabe más que él, le ayuda en lo que ya sabe realizar y aprende más pasos durante el proceso. Los aprendices suelen tomar la iniciativa de querer aprender y ofrecen su ayuda como posibilidad de participar en actividades con personas más expertas. “[La niña] se pone fijando, me hace gorditas. Ya cuando estoy echando, me dice: yo te ayudo. Ve que voy a lavar y ahí va”.

Pero no solamente la observación sirve de introducción a determinada actividad, también la escucha educa a los niños y se educan a través de su uso. Conocimientos, habilidades y sus significados se experimentan escuchando a los mayores comentando lo que otros hacen

o han hecho. “Conversaciones cotidianas que no están pensadas como enseñanza ofrecen a los niños accesos importantes a informaciones e involucramiento en las habilidades de su comunidad” (Rogoff, 2003, p. 283). Mediante la escucha se familiarizan los niños con valoraciones culturales de acontecimientos, aprenden a ubicar y ordenar partes de procesos productivos así como también la realización de rituales.

COLABORADORES EN EL APRENDIZAJE

En esta última parte presentaré cómo madres e hijos describen sus interacciones y los papeles que desempeñan en situaciones de aprendizaje. La reciprocidad y el respeto son elementos fundamentales del aprendizaje colaborativo entre los que participan en las actividades correspondientes, como se manifestó en relación con la ayuda y el acompañamiento. Ambos medios de aprendizaje están latentes en cualquier momento y pueden ser ejercidos tanto por quien funge como guía así como por quien tiene el papel de aprendiz en este momento.

La ayuda puede ser requerida de una persona específica, de la cual ya se conoce su experiencia para poder llevar a cabo una actividad planeada, como en el caso de una niña al planear el festejo del día del maestro en casa de su abuela.

Niña: Yo le dije a mi prima y ella me dijo que si mi prima, la que ya entró a la secundaria, nos quería ayudar, sí y si no, no.

Madre: Y ella les ayudó.

E: ¿Ah, sí? ¿Y ella en qué les ayudó?

Niña: En preparar los números, y en decirnos que pidiéramos cooperación a nuestros tíos pero a los que no fueran maestros.

E: Ajá. ¿Y vas a volver a hacerlo el próximo año con tu prima, o ya no la necesitas?

Niña: Sí la necesito...

E: ¿Si? ¿Por qué?

Niña: Porque me ayuda.

En este caso la niña tenía una idea y ya estaba consciente de qué podía hacer sola y para cuál parte de la actividad necesitaba ayuda de su prima mayor. Los adultos son los guías que están al pendiente de lo que los niños ya saben hacer: “ellos [los tíos del niño] ya ven qué puede hacer y supervisan los aprendizajes: le estoy diciendo ya cómo lo va a hacer, no le digo: ya, lo haces así, ya y ahorita vengo, me voy *pa'llá*, hijo. No, estamos ahí atentos a cómo lo hacen”.

La madre acompaña el proceso de aprendizaje observando sin intervenir, porque está convencida de que la niña “solita aprende”, hasta cuando siente que ya no puede avanzar sin su ayuda. Una de las niñas aludidas por las madres empezó a los cuatro años a vender en la papelería de su madre, pero mientras aprendía a hacerlo sola esta “le ayudaba con el cambio”. También puede haber peticiones de ayuda como en el caso de un niño que hizo un globo y al final le dijo a su madre “vamos, ayúdame a volarlo”.

Entre quien enseña y quien aprende se observan mutuamente, uno para aprender, el otro para prevenir peligros o darse cuenta del momento en que tiene que intervenir para guiar el aprendizaje. Las intervenciones verbales complementan la observación mutua y tienen distintas funciones. Por un lado organizan las fases de la misma actividad: “Yo te voy a ir diciendo [de acuerdo a los pasos que contiene la actividad]”; o dividen la tarea en partes: “ponte a lavar aquí y tú le echas agua, yo lo enjabono”; conforme siguen practicando se están enseñando:

Dime si quieres sembrar para que *haiga* elotes, le dije, pero si quieres sembrar, hazlos en filita (le puse una rayita), aquí uno, acá otro y acá otro y acá sigues, y ya así. Pero como quiera, le salió todavía chueco, pero pues ahí, ya poco a poco se están enseñando. Ya después él dijo: vamos a ponerles tierra. Como vieron, pues, que escarbaron y todo, y ya, ya salió. Y ellos solos, ellos solitos pues (Madre).

La intención educativa de las madres es lograr la independencia de sus hijos a partir de una decisión autónoma por aprender, interviniendo ellas lo menos posible, observando su progreso en el dominio de la actividad y dando los apoyos que consideran necesarios, pero sin realizar lo que el niño ya sabe hacer. Sin embargo, cuando están anticipando una situación peligrosa, no dudan en intervenir y prevenir: “le digo los riesgos: no, porque te quemas, le digo; o vete hijo por el rincón y fíjate [...] cuando [llegas a] la carretera, te esperas a que no venga ni un carro y cruzas. Y si viene, no cruces, espérate hasta que no venga ninguno”.

En estas expresiones de las madres entrevistadas se reflejan tanto sus experiencias como las ideas que tienen sobre la educación de sus hijos y el papel que les corresponde a ellas en las situaciones y procesos de aprendizaje que comparten con ellos. Algunas empezaron a aprender este rol de guías con hermanos menores u otros familiares. En este sentido, el ser guía y el ser aprendiz conforman una relación dialéctica, cambiando papeles y constituyéndose mutuamente en lo que la teoría sociocultural ha denominado Zona de Desarrollo Próximo.

CIERRE Y APERTURA

Lo tratado en este texto no pretende ser un análisis completo de los datos empíricos obtenidos, ni ser generalizable a otros contextos de culturas indígenas o ser exclusivo de este tipo de culturas, ni dar una visión amplia de procesos educativos entre p'urhépechas. Es solo una de las miradas posibles al intentar comprender las relaciones sociales, los intereses, los conocimientos y habilidades que entran en juego cuando se trata de enseñar y enseñarse a vivir y tomar responsabilidades como parte de un contexto social y cultural particular, como lo es la comunidad de Cherán.

Las actividades que vinculan a los niños con las partes de la sociedad más cercana para ellos, es decir, su familia y comunidad, pertenecen a procesos productivos y sociales que los habilitan para desempeñarse posteriormente en distintos tipos de trabajo que en muchos de los ca-

Los ya han ejercido generaciones anteriores a ellos. Las generaciones de abuelos y padres ofrecen sus conocimientos y oportunidades de aprendizaje utilizando como medio y, a la vez, objeto de sus enseñanzas la ayuda y el acompañamiento. Ambos medios de aprendizaje son valores de la cultura p'urhépecha y están articulados con la reciprocidad, uno de sus fundamentos y factor decisivo de la cohesión social. De manera que la participación en actividades no proporciona solamente nuevos conocimientos y habilidades sino, al mismo tiempo e inseparable de ello, formas culturalmente construidas de *con-vivir* con los otros. Las relaciones sociales que ofrecen estos aprendizajes se reconstituyen por medio de las actividades compartidas.

Entre los objetivos de la educación tradicional en y para el trabajo destacan los aprendizajes relacionados con la cohesión social: hay que enseñarse a respetar a los demás y a corresponder por lo recibido. Las técnicas y actividades específicas de cada tipo de trabajo son el medio para llegar a este fin. Las madres, los padres, las abuelas y los abuelos como mediadores de estos procesos de aprendizaje suelen no inducir ni obligar sino promover entre sus aprendices la autonomía y responsabilidad en sus propias decisiones (Keyser Ohrt, Mejía-Arauz y Correa-Chávez, 2012).

En la cadena de enseñanza-enseñándose, en la cual, en un ejercicio de metacognición uno de los niños entrevistados se colocó a sí mismo como uno de los eslabones, se adecuan el contenido y la manera de enseñar y aprender a partir de las experiencias y la creatividad de las personas participantes, que a su vez son resultados de sus relaciones sociales mediante las cuales aprendieron y les dieron su propio estilo. Este niño se enseñó con su madre y hermana que a hablar se aprende hablando, y así lo practica con su pequeña hermana, pero las cosas de las que habla con ella ya son decisión de él, de acuerdo a sus experiencias y el momento que vive con su hermana.

En alusión a las ideas y propuestas de Ingold (en Lave, 2012, p. 10) se puede hablar de un tejido de conocimientos y del saber hacer como construcción artesanal, *re-creado* por quien participa en este proceso

de construcción, en el cual las habilidades no son transmitidas mediante fórmulas sino “mediante la experiencia práctica” del propio cuerpo, es decir, mediante una actividad. Es el proceso que le da la forma al objeto de enseñanza o de trabajo y no una idea preexistente. Cada “artesano del conocimiento” crea su propio estilo, armando su propio tejido con base en sus relaciones sociales que le han permitido aprender, aprovechando, seleccionando y creando a su manera las respuestas a sus necesidades.

Las experiencias transmitidas en las entrevistas dejaron claro que la calidad y cantidad de oportunidades de aprendizaje no depende de las condiciones sociales y económicas de los padres. Sin embargo, los trabajos que ellos conocen y realizan, ayudan a desarrollar ciertas habilidades e intereses en sus hijos, llevándolos a continuar buscando oportunidades de aprender con base en estos antecedentes generacionales o, al contrario, desarrollando aspiraciones que los motivan a *enseñarse* conocimientos y habilidades diferentes, pero aprovechando su contexto social y cultural y transformándolo al mismo tiempo.

Los niños crecen, aprenden y se desarrollan como miembros de la cultura de su entorno social mediante la participación en actividades que buscan la satisfacción de las necesidades que dan origen a la misma cultura o, en su caso, a sus transformaciones. En este sentido, existe una relación dialéctica entre cultura y desarrollo individual y social de los niños, mediada por los aprendizajes logrados al participar en la construcción permanente de la cultura. Así como la cultura no es estable, ni los que la constituyen son homogéneos, los niños se introducen no solo a una cultura sino a un contexto en el cual se articulan varias y con distintos propósitos educativos.

Debido a los cambios en las políticas económicas, y con ello también en los tipos de trabajo y las estructuras sociales, los niños se encuentran entre una educación para el trabajo que fomenta el bien común, desde una visión de las generaciones anteriores y tomando en cuenta a las futuras, y otra que privilegia el éxito individual a corto plazo,

donde no cabe el respeto a los mayores ni a la naturaleza. Este tipo de tensiones llevó al último gran conflicto político y social en la comunidad de Cherán (abril 2011), cuando la tala masiva e ilegal de árboles por parte de habitantes de comunidades vecinas, apoyadas por el crimen organizado, llegó a tal grado que empezó a afectar el abastecimiento del agua de la comunidad. Para hacer frente a esta situación, se generó un movimiento social en el cual participaron todas las generaciones haciendo efectiva la educación para el trabajo en colectivo, basada en colaboración, ayuda y acompañamiento, logrando cerrar las entradas, la vigilancia colectiva al interior de la comunidad y la instalación de cocinas comunitarias en cada vecindario en casi un solo día.

A pesar de la angustia de nuevos ataques desde el exterior, que invadió de manera más acentuada a los niños, ellos participaron en las actividades cotidianas que implicó esta situación: cuidar a niños menores más allá de sus hermanos, ayudar en las labores domésticas, acompañarse mutuamente para su seguridad y protección, escuchar y mirar a los mayores con quienes convivían durante largas horas en las noches de vigilancia colectiva.

La experiencia del éxito de estas acciones colectivas después la vieron algunos maestros reflejada en más participación y autoestima entre sus alumnos. Está por verse si —y de qué manera— las ideas y formas de educar centradas en el trabajo colectivo podrán superar el individualismo que se propaga en la educación institucionalizada a nivel global.

REFERENCIAS

- Beals, R. L. (1992) [1945]. *Cherán: Un pueblo de la Sierra Tarasca*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Bertely, M. (2007). Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista. En G. Dietz, R. G. Mendoza Zuany & S. Téllez (Eds.), *Multiculturalismo, educación*

- intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Caballero, J. J. (2002). *Educación y cultura. Formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec, Oaxaca*. México: CIESAS
- Cardoso, R. (2009). *Wejën-kajën (brotar, despertar): noción de educación en el pueblo mixe, Estado de Oaxaca*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida.
- Chamoux, M.-N. (1992). *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*. México: CIESAS / Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- Coeto Mateos, G. & Flores Hernández, H. (2007). *Pautas de crianza de mujeres indígenas; proceso de cambio y su efecto en la escolarización* (Serie Teoría Feminista). Morelia: Instituto Michoacano de la Mujer.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente”. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 3-17.
- De Alcalá, J. (2008) [1540]. *Relación de Michoacán*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- De León Pasquel, L. (2005). *La llegada del alma: infancia, lenguaje y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS / INAH / Conaculta.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Fundación Rigoberta Menchú Tum (1997). *Diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de los Altos de Chiapas (México)*. Países Bajos: UNESCO.
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely Busquets, J. Gasché & R. Podestá (Coords.), *Educando en la di-*

- versidad. *Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México / Ecuador: CIESAS / Abya-Yala.
- Gómez de Silva, G. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: FCE.
- Gómez Muñoz, M. (1997). Los aprendizajes comunitarios en los Altos de Chiapas. En M. Bertely Busquets & A. Robles Valle (Coords.), *Indígenas en la escuela*. México: COMIE.
- Heckt, M. (1999). Mayan education in Guatemala: a pedagogical model and its political context. *International Review of Education*, 45(3-4), 321-337.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Inegi (2011). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de <http://cat.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?clave=160240001&tbl=tbl01>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Inegi (2014). *México en cifras*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/Movil/MexicoCifras/mexicoCifras.aspx?em=16024&i=e>
- Keyser Ohrt, U. (2009). *Los sentidos del Otro entre docentes de educación indígena de una comunidad p'urhépecha*. Tesis de Doctorado en Educación, UPN, México.
- Keyser Ohrt, U., Mejía-Arauz, R. & Correa-Chávez, M. (2012, febrero). *Intercultural variation in the meaning of education and children's collaborative activities in a P'urhepecha community*. Ponencia presentada en: Congreso Internacional de la International Association for Intercultural Education (IAIE), Xalapa.
- Lave, J. (2012). Changing practice, mind, culture, and activity. *Mind, culture, and Activity*, 19(2), 156-171. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2012.666317>.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Nueva York: Cambridge University Press. Recuperado de www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf.
- Leontiev, A. N. (1968). El hombre y la cultura. En A. N. Leontiev et al. *El hombre y la cultura. Problemas teóricos sobre educación*. México: Grijalbo.

- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- Lumholtz, C. (1981) [1904]. *El México desconocido*, tomo II. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Márquez Joaquín, P. (2006, marzo). *Juchari mimixekua: (libre determinación o control cultural)*. Ponencia presentada en el Encuentro sobre diversidad cultural e identidades. Primer Congreso Estatal de Cultura. Legislación y Políticas Culturales. Paracho, Michoacán.
- Márquez Joaquín, P. & Constancio Jiménez, J. (2007). *Juchari mimixekua: (libre determinación o control cultural)*. *Jorhénguarhiri*. Zamora: UPN – Unidad 162.
- Medina Melgarejo, P. (2009). Repensar la educación intercultural en nuestras Américas. *Decisio*, 24, 3-1. Pátzcuaro: CREFAL.
- Mejía-Arauz, R., Correa-Chávez, M. & Keyser Ohrt, U. (2013). Transformaciones culturales y generacionales en la participación colaborativa de niñas y niños de una comunidad p'urhépecha. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1019-1045.
- Modiano, N. (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: INI / SEP.
- Ortiz Moncada, G. & Chávez Venegas, S. (2008). La teoría de la actividad en la enseñanza. *Revista Caminos Abiertos*. México: UPN- Unidad 095.
- Paoli, A. (2002). Autonomía, socialización y comunidad tzeltal. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (Serie Cuadernos), 33, 53-65.
- Paradise, R. & De Haan, M. (2009). Responsibility and reciprocity: social organization of Mazahua learning practices. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(2), 187-204.
- Ramírez Herrera, A. M. (2002). La vida cotidiana de las mujeres purhépecha de Cherán y la construcción de identidades de género. Tesis de maestría inédita, El Colegio de Michoacán, Zamora.

- Red de Educación Inductiva Intercultural, Rediin, equipo Michoacán (2011). *Informe 2º Taller presencial, Cherán, Michoacán*. Manuscrito inédito.
- Robles Valle, A. (2004). *Educación y trabajo. Estudiantes mazahuas y no mazahuas en el municipio de Ixtlahuaca*. Tesis doctoral en antropología social. México: Universidad Iberoamericana.
- Robles Valle, A. (2012) Participación de niños indígenas mazahuas en la organización familiar del trabajo. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 8(1), 1–11. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://www.uam.es/otros/ptcedh/2012v8_pdf/v8n1esp.pdf
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía-Arauz, R., Correa-Chávez, M. & Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En L. De León (Coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- Spinoza, M. A. (2009). La construcción de la relación entre trabajo y saber. Las contribuciones de la corriente sociohistórica al análisis del trabajo. En V. Feld & J. Eslava-Cobo (Comps.), *¿Hacia dónde va la neuropsicología? La perspectiva histórico-cultural de Vygotsky y la neurofisiología (Ensayos y experiencias)*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Torres Latorre, N. E. R. (1998). Alfarería, organización de mujeres indígenas y aprendizajes, ‘... mujer que hace ollas y comales ...’. Manuscrito inédito, UNAM.
- UNEM, ECIDEA, CIESAS, IIAP, OEL. (2009). Modelo curricular de educación intercultural bilingüe. En M. Bertely (Coord.), *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. México: CIESAS.

Vygotsky, L. S: (1995). *Obras escogidas*, tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor.

Zavala, A. J. (1988). *Mitología y modernización*. Zamora: El Colegio de Michoacán / Gobierno del Estado de Michoacán.

