

TRANSFORMACIONES CULTURALES Y GENERACIONALES EN LA PARTICIPACIÓN COLABORATIVA DE NIÑAS Y NIÑOS DE UNA COMUNIDAD P'URHÉPECHA

REBECA MEJÍA-ARAUZ / ULRIKE KEYSER OHRT / MARICELA CORREA-CHÁVEZ

Resumen:

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la participación colaborativa y aprendizajes de niñas y niños de una comunidad p'urhépecha en las actividades de la vida diaria de sus familias. Planteamos que los padres orientan estas formas de participación siguiendo sus concepciones acerca de qué actividades son pertinentes al desarrollo de sus hijos. Los resultados de entrevistas realizadas a padres con poca experiencia escolar y a otros que se distinguen por su amplia historia personal en relación con la institución escolar, muestran diferencias culturales al interior de la comunidad y transformaciones generacionales entre las familias en el involucramiento de los hijos en actividades colaborativas que repercuten en su desarrollo como miembros que contribuyen a la familia y la comunidad.

Abstract:

This article presents the results of research on children's collaborative participation and learning in the daily family activities of a P'urhépecha community. We believe that parents orient forms of participation according to their conceptions of pertinent activities for their children's development. The results of interviews with parents who have little educational experience and with other parents who are known for a long personal history with school, show cultural differences within the community and generational transformations among families in terms of their children's involvement in collaborative activities—which reflect on their development as individuals who contribute to their family and community.

Palabras clave: participación de la familia, aprendizaje, cambio cultural, relación familia escuela, escolaridad, México.

Keyword: family participation, learning, cultural change, family/school relations, schooling, Mexico.

Rebeca Mejía-Arauz es investigadora del Departamento de Salud, Psicología y Comunidad, de la Universidad ITESO. Periférico Sur 8585, colonia ITESO, 45064, Tlaquepaque, Jalisco, México. CE: rebmejia@iteso.mx

Ulrike Keyser Ohrt es investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Zamora, Michoacán, México. CE: ulikeyser@hotmail.com

Maricela Correa-Chávez es investigadora del Departamento de Psicología de la Clark University; actualmente investigadora del Departamento de Psicología de California State University Long Beach, Estados Unidos. CE: Maricela.Correa@csulb.edu.

Introducción

Las variaciones culturales y generacionales dentro de una misma comunidad son parte de la dinámica cultural que transforma las prácticas de vida y éstas, a su vez, modifican la cultura. Al participar en grupos diversos las personas comparten, incorporan o transforman actividades que, a su vez, pueden cambiar las prácticas de sus comunidades de origen (Rogoff, Najafi y Mejía-Arauz, 2012).

Orientar el interés en dilucidar diferencias al interior de una sociedad o grupo cultural para superar la idea de la homogeneidad y permanencia de características culturales, contrarresta visiones estáticas y esencializantes. Entre los resultados de la presente investigación destacan estas diferencias al interior de la comunidad, que muestran a la vez ambivalencias identitarias en algunos de los participantes, pero que se puede suponer que son procesos usuales en la transformación cultural.

[...] con frecuencia se ha dado por supuesto que la cultura es una entidad homogénea. Frente a esta manera de enfocar el problema se puede establecer como principio fundamental que su unidad no es sustantiva, sino formal. Es una organización de la diversidad de los comportamientos individuales (García García, en Dietz, 2003:80-81).

Considerar variaciones y transformaciones culturales no solamente nos permite analizar y dar a conocer la diversidad al interior de una entidad culturalmente organizada en un espacio/tiempo dado, sino también rastrear el proceso histórico-social de su devenir sobre tradiciones culturales de otros contextos y las relaciones de poder inherentes en ellas. La escuela, como institución occidental, es un ejemplo del impacto de ciertas tradiciones en la transformación cultural que ha sido impuesta en regiones indígenas, trayendo –como planteamos en esta investigación– contrastes significativos entre las formas de participación para el aprendizaje en los contextos escolares y los de la vida cotidiana. De ahí que nos interesó indagar variaciones culturales respecto de la participación y aprendizajes de las niñas y los niños (en adelante utilizaremos el término “niños” en lo general, incluyendo a niñas) en actividades de la familia y su comunidad y el sentido que los padres dan a estas prácticas, relacionándolo con las diferencias en niveles de escolaridad y ocupaciones de madres y padres de familia a través de varias generaciones.

Mostrar la variabilidad de elementos culturales en lo horizontal –entre grupos que constituyen una determinada sociedad– y vertical –en su devenir histórico– ayuda a romper visiones esquemáticas e inmutables en cuanto a diferencias culturales y a articularlas con procesos socio-históricos.

Nuestro análisis está basado en las concepciones del desarrollo y aprendizaje por medio de la “participación intensa en comunidades” (Rogoff *et al.*, 2010), que contrastan con prácticas de participación implicadas en el aprendizaje en contextos escolares del tipo “en línea de ensamblaje”, con las que caracterizan la “participación intensa” de familias y comunidades, sobre todo en contextos indígenas. Utilizamos este contraste para ilustrar las transformaciones en las comunidades respecto de las concepciones de desarrollo y prácticas educativas, tanto escolares como fuera de la institución escolar.

Contexto

La investigación se realizó en Cherán, Michoacán, México, población fundada hace más de 600 años y con aproximadamente 15 mil habitantes (INEGI, 2011), considerándose la comunidad p'urhépecha más grande; aunque solamente una minoría de sus habitantes sigue hablándolo, un 90% se consideran a sí mismos indígenas (INEGI, 2011) por su organización social, costumbres y rituales. La combinación de características indígenas e influencias urbanas configura una gran riqueza de diversidad cultural. Cherán se ubica en el centro de la Meseta p'urhépecha, entre volcanes y pequeñas barrancas. La comunidad está dividida en cuatro barrios con diferentes características geográficas y socioculturales; los denominados primero y cuarto se encuentran entre barrancas, mientras en los otros dos prevalecen terrenos planos que facilitan el asentamiento de la creciente población.

La población económicamente activa se distribuye con 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.) (INEGI, 2011). Cherán es centro comercial para comunidades más pequeñas y abastece varios mercados regionales. Con las políticas económicas la región sufre por el desempleo y los bajos precios de sus productos; en consecuencia, una gran cantidad de habitantes emigra a Estados Unidos tanto para radicar ahí o van y vienen según las oportunidades de trabajo.

Escolarización y maestros

La educación escolarizada inició en Cherán en la década de 1920. Actualmente, la educación pública ofrece desde la inicial hasta la superior y también hay un Instituto Tecnológico, una escuela Normal y una subsección de la Universidad Pedagógica Nacional, estos últimos especializados en la preparación de docentes para el medio indígena. El 85% de la población es alfabetizada y la escolaridad promedio es de 7.5 años (SEP, 2011); el 32% cuenta con instrucción posprimaria (INEGI, 2011).

Desde fines de los sesenta del siglo pasado las regiones de población mayoritariamente indígena han sido atendidas por el sistema educativo de “educación indígena”, después llamada “educación bilingüe”, y posteriormente “bilingüe y bicultural”. Los maestros del sistema son mayoritariamente indígenas, pero se han formado con programas de estudio implementados por docentes que, en su mayoría, no son indígenas; lo que contribuyó a cierta pérdida de la cultura y la lengua. Muchos p’urhépecha se negaron a hablar en su lengua con sus hijos debido a la discriminación que sufrieron por no dominar igualmente el español; por tales razones en Cherán se ha ido perdiendo la lengua originaria entre la mayoría de los habitantes.

En 1999 la educación indígena se reorientó como “educación intercultural bilingüe”, implicando una re-educación de los maestros para revalorar su lengua y cultura, lo cual no es fácil después de distanciarse de ellas. Sin embargo, muchos de los docentes tratan de seguir formando parte de sus comunidades, por lo que participan en fiestas y toman responsabilidades en la vida tanto social como política. De esta manera, los profesores intentan servir a ambos “amos”: a quienes les dan trabajo y a quienes les dan sentido de una vida y membresía comunitaria (Gasché, 2008; Keyser, 2009).

Las escuelas de educación indígena, fundadas después que las generales, hacen esfuerzos por ser más atractivas para los niños y sus padres, demostrándolo con más disciplina, creatividad curricular y mejores instalaciones. Un argumento favorable para que las familias en Cherán envíen a sus hijos a planteles de este sistema consiste en que uno de los requisitos para ingresar a la Escuela Normal Indígena de Michoacán, ubicada en la misma comunidad, es haber cursado la primaria en una escuela indígena y tener nociones básicas de p’urhépecha.

Educación en comunidades y familias indígenas, particularmente para el trabajo

“Cherán se caracteriza por enseñarles a trabajar a los niños”, dijo un maestro de esta comunidad. De esta manera expresó un elemento importante de pertenencia y de la cultura p'urhépecha y, a la vez, cierta resistencia a lo que hace la escuela. Esto implica un contraste entre una educación para ser miembro activo de una comunidad indígena y, por otra parte, una educación que certifica el cumplimiento de determinados grados de escolaridad para acceder a los próximos niveles.

Actualmente en diversas comunidades indígenas de México, la concepción de educación incluye lo que ocurre tanto dentro como fuera de la escuela con situaciones que permiten a los niños participar en actividades con quienes tienen más conocimientos y, al hacerlo, logran aprendizajes que impactan en su desarrollo. En esta concepción, lo extraescolar es tan trascendente como la educación escolar misma. La familia y la comunidad forman a miembros de un grupo, no individuos exitosos. En este sentido, las metas y las formas de educación coinciden, porque la educación es entendida como sociocéntrica o, como indica Lenkersdorf (2002:71), “mejor dicho *nosotrocéntrica*”.

En culturas indígenas como las mayas ser educado y socializado significa “la gradual emergencia de la ‘persona’ en su expresión situada en tanto ‘participante’ y ‘sí mismo’ (*self*)” (De León, 2005:31), o “traer el alma al cuerpo, trayéndola a su morada temporal; [...] esa conciencia de sí” (Arias, 1975:55). Los mixes usan el concepto de “brotar, despertar” (Cardoso, 2009). Entre los p'urhépecha, *kashumbikua* “generalmente se traduce como cortesía, buenas maneras, buena educación, y designa por implicación, al que sabe comportarse en la sociedad p'urhépecha de acuerdo a las enseñanzas de los mayores” (Zavala, 1988:106).

Kashumbikua comprende conocimiento y práctica, ante todo ser respetuoso con los demás, de manera especial con los mayores. Durante el proceso educativo los niños deben aprender costumbres, tradiciones, normas de comportamiento y también conocimientos específicos dependiendo de determinada actividad. Los contenidos de la educación son “aquellos saberes que se transmiten de generación en generación a nivel familiar o comunitario, así como aquellos conocimientos que se adquieren al incorporarse a temprana edad al mundo natural, ya sea realizando

actividades u observando de manera detenida lo que realizan los mayores” (Caballero, 2002:67).

Fuera de la escuela, los niños y niñas están presentes en casi todas las actividades diarias, hasta la noche, y en fiestas en donde conviven con personas de todas las edades. Las fiestas en la comunidad y en la familia son particularmente importantes para la educación porque en estas situaciones aprenden las responsabilidades correspondientes a su sexo, edad y la relación con otros. Aprenden normas sociales, como respeto, reciprocidad, conocimientos técnicos (construcción de tejados, muebles, fogones, maneras de cocinar, etcétera), uso de espacios (dónde viven sus familiares y otros miembros de la comunidad), entre otros.

Las fiestas implican tanto la diversión como elementos religiosos y trabajo. Estos son importantes momentos de aprendizaje para los niños, quienes “jugando y trabajando, participando en las fiestas familiares y del pueblo aprenden que debemos ayudarnos los unos con los otros” (Márquez, 2006). Para los padres, sus hijos se introducen así poco a poco a ser miembros completos de la comunidad, siendo la meta principal el aprender a trabajar. Sin embargo, los maestros de Cherán consideran contraproducente para los fines escolares, sin sentido educativo y como tiempo perdido, el que sus alumnos se ausenten de la escuela para acompañar a sus padres en actividades de fiestas y trabajo (Keyser, 2009).

Mientras que para la educación familiar y comunitaria estas son oportunidades especiales para aprender, en contraste estiman que la escuela educa para ser “flojos”. Tradicionalmente, trabajo físico y social, por un lado, y trabajo escolar, por el otro, se han considerado en cierto sentido incompatibles (Keyser, comunicación personal, 2012), lo cual es consonante con la orientación a la inclusión gradual de los niños en las labores de los adultos en diversas comunidades indígenas (Gaskins, 2010). Anteriormente muchos pensaban que los niños o aprenden cómo trabajar o cómo estudiar, y que las dos actividades no se podían combinar. Con una creciente experiencia escolar los padres de familia tienden a insistir que sus hijos cumplan con lo relacionado con el estudio escolar, mientras califican el trabajo físico de forma negativa.

Aprendizaje participativo en la colaboración

La inclusión de los niños en las actividades de los adultos, les prevé de innumerables situaciones de aprendizaje. Así pueden hacerlo por sí solos

o guiados por otros observando, participando (Rogoff, 1993; Rogoff *et al.*, 2010), recibiendo consejos y advertencias.

Los participantes se respetan mutuamente como co-actores de la misma tarea, cada uno con sus capacidades manteniendo relaciones horizontales entre todos. Sin embargo, en la comunidad se reconocen autoridades, por su conocimiento, experiencia y por ser mayores de edad. Poder contribuir con diferentes capacidades y habilidades a la misma labor posibilita el cambio de roles: en una parte del proceso uno puede ser el líder y en otra el que aprende o ayuda. Esto es parte de la *participación intensa en comunidades* “una participación colaborativa, con papeles flexibles y complementarios” (Rogoff *et al.*, 2010:108), donde se reconoce la diversidad de conocimiento de los participantes quienes contribuyen en un esfuerzo compartido (Paradise y De Haan, 2009).

Varias investigaciones concluyen que tanto las relaciones horizontales como la reciprocidad son características significativas del aprendizaje colaborativo que se observa en algunas comunidades indígenas de México (Alcalá *et al.*, 2012; Cardoso, 2009; Gaskins, 2010). Asimismo, estos estudios señalan que la reciprocidad es uno de los valores más importantes en las relaciones sociales entre estos grupos culturales y un factor fundamental para la cohesión social y la identidad cultural. El trabajo colaborativo funciona con este principio; ayudar en una fiesta ya sea con trabajo o con bienes materiales es comprendido como “préstamo”, porque en otra ocasión quien dio primero puede ser el que recibe. La reciprocidad también opera entre madres e hijos; ellas, frecuentemente piden a sus hijos que les “ayuden”, no solamente porque no pueden cumplir con una tarea sino porque les gusta estar “acompañadas” en su trabajo, compartiendo responsabilidades.

Ayudar significa participar en un círculo de reciprocidad que tiene implicaciones sociales y de desarrollo. Si se les pide apoyo 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.

Como en el trabajo colaborativo se crean oportunidades para aprender y el tipo de actividades y objetivos va acompañado de la expectativa de la reciprocidad, el hecho de aprender también comprende esta reciprocidad; esto se ve, por ejemplo, en el cambio de roles entre quien enseña y quien

aprende, y en que en el trabajo colaborativo cada uno contribuye a un objetivo común, aunque puede haber un beneficio personal en una ocasión y en otra puede ser para otra persona (Rogoff, 2003).

La reciprocidad y las actividades colaborativas no son ajenas a la autonomía individual. Autonomía y responsabilidad se combinan con la iniciativa de aprender y participar, observando y tomando parte por propia decisión y en coordinación con los demás (Paradise y De Haan, 2009). Al “enseñarse” aparece la responsabilidad hacia el grupo porque todos son responsables del resultado. Si uno se da cuenta que algo no está funcionando como debería, se espera que intervenga con base en su propia experiencia, lo cual es también parte de la estructura de participación intensa en comunidades, que incluye “interacciones compartidas entre múltiples miembros del grupo, con negociación de responsabilidades mutua y fluida y donde las decisiones se toman en consenso” (Rogoff *et al.*, 2010:109).

Estas oportunidades culturales de aprendizaje y desarrollo a través de la participación colaborativa en actividades que son relevantes para la vida familiar se pueden transformar cuando las concepciones de los padres se orientan bajo el lente de la educación escolar o educación “formal”, esto es el objetivo de la presente investigación.

Participantes y método

Como parte de una investigación más amplia que incluyó la observación de la interacción de 64 equipos de cuatro niños en Cherán, entrevistamos en sus casas a una submuestra de 34 madres de niños participantes, con edades entre ocho y diez años que se contactaron en dos escuelas ubicadas en barrios diferentes. Una de ellas es la primera de educación indígena, ubicada en el barrio segundo, donde la mayoría de los habitantes tienen ocupaciones de los sectores secundario y terciario, caracterizándose por ser menos tradicionales en cuanto a costumbres y vida ritual.

Las familias de la segunda escuela participante, perteneciente a primarias generales y ubicada en el barrio cuarto, son más tradicionales en relación con su participación en fiestas y trabajos comunitarios. La mayor parte de su población trabaja en el campo y en el bosque. En este caso, el énfasis en las tradiciones indígenas proviene de las mismas familias y no tanto de la escuela, como en el caso anterior.

La entrevista se condujo con una guía semi-estructurada de preguntas abiertas y estaba centrada en las prácticas de la presente y las dos genera-

ciones anteriores incluyendo la escolaridad, ocupaciones, migración, intervención en actividades comunitarias y culturales, conceptos de educación, y la participación y colaboración de los niños en sus familias. Las entrevistas fueron conducidas por una de las autoras que radica en esta población.

De las 34 madres seis tienen primaria incompleta; seis terminaron la primaria; catorce tienen algún grado de secundaria; tres cuentan con preparatoria y cinco tienen licenciatura, de las cuales cuatro tuvieron formación como maestras (el cuadro 1 presenta la escolaridad en más detalle).

CUADRO 1

Escolaridad de madres y padres de familia entrevistados

Grados escolares	Madres	Padres*
0-3 (o primaria incompleta)	6	7
6 (primaria completa)	6	2
7-9 (algún grado de secundaria)	14	12
12-13 (preparatoria completa)	3	4
16 (licenciatura completa)	5	7
Total	34	32

* No hay datos sobre la escolaridad de dos padres.

Muchas de las madres con escolaridad menor a secundaria describen su ocupación como “el hogar”, sin embargo llama la atención que ante la insistencia de la entrevistadora la mayoría reportan que se dedican a una costura muy especializada y/o atienden negocios familiares contribuyendo de esta manera, o en muchos casos haciéndose cargo totalmente, de la economía familiar.

En varios casos madre y padre participaron en las entrevistas, particularmente de las familias en que ambos son maestros. A veces estaban presentes los mismos niños y abuelas o abuelos, y también participaban ocasionalmente.

Las entrevistas fueron transcritas y codificadas por personas entrenadas siguiendo categorías de análisis desarrolladas en estudios anteriores en otras poblaciones (Mejía-Arauz y Rogoff, 2005), haciendo algunos ajustes.

Analizamos las entrevistas usando el *software* Dedoose que permite el análisis cualitativo y cuantitativo de datos. En este artículo reportamos sólo lo referente a las categorías relacionadas con la colaboración de los niños y las concepciones de los padres sobre la educación, con un enfoque metodológico principalmente cualitativo. A través de las preguntas obtenemos descripciones o reportes de los padres de los tipos de actividades que realizan sus hijos, y si éstas son voluntarias u obligatorias. Este tipo de datos, si bien no dan cuenta de cómo y con qué frecuencia los niños se involucran en estas actividades (incluso la observación directa sólo da una aproximación por el tiempo que se tiene para cada familia), nos permite detectar la visión de los padres sobre las formas de participación y colaboración de los niños e identificar similitudes o variaciones entre las familias con diversas experiencias educativas, según lo que reportan de las actividades de sus hijos.

Resultados

El análisis que presentamos aquí identifica diversas formas de colaboración y aprendizajes de los niños que nos reportan las madres y lo relacionamos con las diferencias en experiencia escolar de sus padres, las actividades cotidianas de las familias y las concepciones de los padres sobre la educación y desarrollo de los niños. Es decir, encontramos diferencias entre los padres en cuanto a sus ideas acerca de a qué se deben orientar las actividades diarias de los niños; en qué consideran que es pertinente que participen tanto en relación con la escuela como en las actividades y labores de la familia en la casa o en situaciones de remuneración y economía familiar.

Entre las 34 entrevistadas/os hay variabilidad en cuanto a su experiencia escolar, pero a medida que profundizamos en el análisis, pudimos identificar algunos patrones tanto en las concepciones del desarrollo infantil como en las formas de participación de los niños en actividades fuera de la escuela que nos reportan las madres, distinguiendo dos grupos. Uno es el de las familias en que la madre tiene secundaria (nueve años escolares) o menos y los padres tienen una escolaridad similar y sus ocupaciones se relacionan con el campo o el comercio básico (26 familias); y el otro grupo es de familias en que la madre o ambos padres tienen diez grados escolares o más, especialmente quienes son profesionistas con 16 grados, algunos de ellos en el sector educativo (ocho familias, de las cuales en tres, ambos padres son maestros).

Miradas sobre educación y la institución escuela

Destaca como resultado del análisis que en ambos grupos los padres coinciden en una alta valoración de la educación escolar, independientemente de su propia experiencia con la escuela. Incluso esto se muestra en las generaciones anteriores según los comentarios que nos hacen las entrevistadas respecto del valor de la escuela para sus propios padres.

E: ¿Y por qué era importante para ellos la escuela?

M: Pues porque mi papá decía que él quería que tuviéramos una vida segura, que no nos hiciera falta nada, porque él a veces tenía, a veces no, y que quería que nosotros, fuéramos mejor que él.

E: ¿Y qué te gustaría que Alma recordara de ti? Así como tú recuerdas de tus papás que te enseñaron.

M: Pues eso, que yo siempre las apoyo para la escuela. Yo, por ejemplo, siempre en los uniformes le compro, que si va a bailar, la apoyo, en todo el material para la escuela. Le digo “échenle ganas porque aquí no les hace falta nada, todo tienen, nada más es cuestión de que ustedes quieran, pues y le echen ganas, pues” (Ambos padres terminaron preparatoria).

M: ¿Mi papá? Sí nomás me decía “apúrenle a la escuela. Ve a la escuela pa’ que aprendas...” Mi papá decía que para que aprendiéramos pues a leer, a defendernos [sic] de otras personas, decía “pa’ que sepan... a defenderse, pa’ que sepan sacar cuentas” o todo el tiempo así decía (Madre con 8 años de escolaridad).

Entre las familias con menor experiencia escolar (madres con una escolaridad de cero a nueve años), la educación escolar significa sobre todo un medio para mejorar las condiciones de vida y se relaciona también con discriminación o abusos y la expectativa de poder defenderse, en este caso por medio de saber leer y hacer cuentas.

M: [...] Y ahora si les digo “Miren, estudien para que hagan una carrera, para que terminen algo. Ahora ya en este tiempo tienen que terminar algo. Me decía una [hija], “Mami, yo quiero tener una tienda también, yo quiero vender así como tu vendes”, “pues está bien” le digo, “mucho mejor que tú termines una carrera y que aparte de esa carrera tengas un negocio, ya serían dos y vas a estar mejor económicamente” (Madre con secundaria terminada).

M: [...] y vayan a la escuela para que se enseñen y cuando sean grandes van a saber defenderse [...] cualquier cosa que les quieran preguntar van a poder contestar. O cuando vayan a salir fuera de aquí, no tan fácil se van a perder, porque van a leer. Al menos siquiera van a saber leer y van a saber dónde, con las cuentas, van a trabajar, van a saber cobrar y cuánto y no los van a, no les vayan a robar lo que van a ganar (Madre con 6 años de escolaridad).

El valor que se da a la escuela se observa especialmente en los casos de padres que son maestros y que tienen antecedentes docentes en sus familias.

M: Para mi papá o para nosotros, le digo, yo no sé cómo le hizo él meternos en la cabeza siempre que primero la escuela, después la escuela y al último la escuela. Él decía que era una puerta muy grande para, para uno como persona. [...] pues la, la escuela nos da la oportunidad de aprender, de aprender y de conocer mucho. De tener otra perspectiva de la vida sobre todo... a mí se me quedaron grabadas sus palabras, la escuela y el ser responsable (Entrevista con madre maestra).

Sin embargo, en generaciones anteriores la educación escolar no fue tan valorada en algunas familias, sino que hasta se consideraba una necesidad para aprender a trabajar. Esto se evidencia en el apoyo limitado para que los hijos estudiaran o en las ideas negativas de algunos de los entrevistados donde se observa el conflicto entre el estudio y el trabajo:

P: Para ir a la escuela, mi mamá es la única que nos apoyaba, pero mi papá no. Mi papá decía “¿Sabes qué hijo? Ya estás grandecito, vamos a trabajar... ya sabes leer y escribir, ya es suficiente, vamos a trabajar”. Y así fue en la casa pero también sucedía lo mismo con los vecinos, que me veían a veces revisando los apuntes enfrente de un baldío y me decían: “oye Luis, pues ya estás grandecito hombre, ya ponte a trabajar, mira, pues ve a tu papá que, que no tiene (Entrevista con padre y madre maestros).

Concepciones acerca de las actividades que corresponden al desarrollo infantil

Como señalamos anteriormente, ambos grupos de padres dan gran valor a la educación escolar, especialmente como medio para una vida mejor. Sin embargo, una diferencia que se destaca es que los padres con mayor escolaridad

y que han tenido experiencias en contextos más urbanos donde realizaron sus estudios, consideran que la principal tarea para el desarrollo en la infancia es el estudio, o responder a las obligaciones que demanda la escuela.

P: [...] Cuando los [hijos] mayores, estaban más chicos, les decía “tu obligación pues, es ahorita a tu edad, asistir a la escuela, cumplir con lo que a ti te toca allá en la escuela (Ambos padres maestros, abuelos maestros).

P: mmm, ahorita por la edad que tiene... es fundamental, que, en la etapa de crecimiento... de la niña..., pues siempre se le ha inculcado ¿No?... siempre [...] inculcándole, que, pues, debe de ir a la escuela primeramente, y siempre estamos al cuidado, ella misma también de sus tareas y algunas cosas que hay que hacer en la escuela, eh, en lo educativo (Padre con estudios profesionales).

Por su parte, los padres de menor experiencia escolar con ocupaciones más prácticas no parecen coincidir en enfatizar que la tarea de los niños sea dedicarse a la escuela exclusivamente, sino que fomentan el que participen en las labores de casa o de los negocios familiares como algo que tiene una función de aprendizaje implícito; se trata de situaciones en las cuales los niños adquieren habilidades y conocimientos para la vida, con iniciativa y responsabilidad.

M: Sabemos matar puerco. Sabemos matar y hacer carnitas. 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, este, Jesús [el hijo] le dijo “mira vamos a hacerle así y vamos a hacerle así” y al tiempo de cortarle los pieces al puerco, no podía y que le dijo “mira vamos a hacerle así” y él le ayudó. No, sí, ya él ya sabe [...] Eh, cuando empezamos a hacer carnitas, ya yo partía los pedazos de carne y él empezaba a ayudarme a echarlos al cazo. A veces agarraba el cuchillo y querer partir la carne. Y sí... sí lo dejaba, le decía “mira de ahí le vas a partir de acá así y no muy chiquito y así” y sí lo hacía. Sí lo hacía... (Madre con 6 años de escolaridad).

En otro caso:

M: Y yo le digo a Gerardito “mira hijo, aprender de todo un poco es bueno; a mí me traen un pantalón, me lo bastilla, me le agarra, me le corta. Si lo

recibo es porque sé hacerlo. Y si tú no sabes nada, ¿entonces?” le digo, “pero si tú aprendes de todo”... Iba con un mecánico también a lijar los carros, un hojalatero, y le pagaba treinta pesos diarios.

[...]

E: Entonces, ¿él decide qué quiere hacer más o menos?

M: Sí. Él dice “yo te lavo los trastes o yo voy al mandado”, o “yo esto”. Él decide. Entonces yo digo ah bueno todo es bueno. El chiste es que hagan algo. [...] O en las tardes él es el que se encarga de sacar la mesa (del negocio familiar). Y cuando voy a ver a mi mamá y cuando ya regreso, la mesa ya está afuera (Madre con 6 años de escolaridad).

Mientras que los padres con menos escolaridad indican que involucran a sus hijos en su propio trabajo o en actividades del hogar que resultan ser una ayuda significativa para la familia, esto no es frecuente entre quienes cuentan con más experiencia escolar, ya que piensan que el cometido de los niños es atender las demandas escolares y lograr los aprendizajes correspondientes, así como proporcionarles otros estudios de tipo escolarizado.

M: Sí, de hecho ahorita tengo planes, platicaba con mi esposo hace un rato, le digo, ya se están acercando las vacaciones, yo creo que nos vamos a ir a Zamora con los tres niños; ahí me voy a a estar y voy a mandarlos a unos cursos de inglés porque veo que es bien necesario –le digo– es bien necesario, vamos a darles hasta donde nosotros podamos... ahorita que también es el momento en que aprenden, pues, ¿verdad? (padre cursó dos años en carrera de Pedagogía, madre maestra)

Posiblemente las madres y los padres con mayor escolaridad o que son maestros, junto con su experiencia de vivir en contextos urbanos, los llevaron a adoptar otras concepciones, distanciándose de algunos valores y prácticas de sus comunidades de origen. Tal y como ellos lo señalan, conservan algunas de las tradiciones de su comunidad mientras transforman otras.

Participación y colaboración de los niños en labores de la familia

Un análisis comparativo nos permite identificar que tanto las familias de padres con menor experiencia escolar como las de quienes cuentan con más experiencia reportan, en proporción similar, que sus hijos participan en labores de la casa. En el primer caso se dice que todos los niños participan en este tipo de actividades y también muchos colaboran cuando hay negocios

familiares; mientras que en el segundo grupo se reporta más colaboración en casa que en negocios familiares, y un caso en que los hijos no ayudan en absoluto. Sin embargo encontramos diferencias importantes en la diversidad y complejidad de las tareas que los niños de las primeras familias realizan, según reportan sus madres, en contraste con el tipo de actividades de los niños del segundo grupo. Como se puede notar en el cuadro 2, según reportan las entrevistadas, hay mucha mayor diversidad en los tipos de actividades de los niños de familias cuyas madres tienen escolaridad menor a nueve grados, y también el rango de complejidad es mucho más amplio, incluyendo labores de mayor responsabilidad como cuidar y atender a los hermanos menores. Además el número de ocupaciones que tiene un mismo niño cotidianamente varía entre los dos grupos, reportándose en el primero desde un mínimo de tres hasta seis o más actividades como barrer, lavar platos y juntar leña, o ayudar a cocinar, cuidar a la hermanita, alimentar al caballo, hacer mandados y lavar su ropa y la de la hermana (en diferentes días). Esto contrasta con algunos casos del grupo de familias con más escolaridad que mencionan más frecuentemente que la actividad colaborativa consiste en que “el niño recoge su propia ropa, y ayuda a lavar o barrer cuando tiene ganas”.

CUADRO 2

Tipos de actividades y número de niños que las realizan según reportan sus padres, por grupo de escolaridad materna

Tipos de actividades	Número de niños que realizan algunas de estas actividades en familias de:	
	Madre de 0-9 grados escolares	Madre de 10-16 grados escolares
Que-haceres de casa de beneficio familiar: recoger y limpiar la mesa; lavar trastes; barrer; trapear; recoger y lavar su ropa y de otros de la familia; recoger la ropa limpia, doblarla y guardarla; tender camas; limpiar y acomodar zapatos	20	2
Ayudas fuera de casa: juntar y llevar leña o agua; ir al mandado; traer tortillas	6	0
Cocina: hacer tortillas, hacer masa, preparar verduras, calentar comida para ellos y sus hermanos, cocina sencilla como preparar huevos	5	2
Ayudas en el campo: cortar zacate; ayudar a sembrar o sembrar y cultivar plantas, flores, verduras; rebanar pinos para colectar resina; atender a los animales	8	1

(CONTINÚA)

CUADRO 2 / CONTINUACIÓN

Tipos de actividades	Número de niños que realizan algunas de estas actividades en familias de:	
	Madre de 0-9 grados escolares	Madre de 10-16 grados escolares
Cuidar hermanos o familiares enfermos: prepararles alimentos, cambiar pañales, bañarlos, cambiar vendas.	4	0
Recoger su propia ropa o juguetes	20	4

Nota: los tipos de actividades en las distintas filas de la columna de la izquierda no son excluyentes; en varios casos un mismo niño realiza varias actividades de las enlistadas, por lo que los totales superan al número de niños participantes.

Por otra parte, resulta especialmente notable el que los niños de las familias con menor experiencia escolar, según reportan sus madres, participan y colaboran continuamente por su propia iniciativa (se acomiden) en actividades que son de beneficio para todos: desde lavar trastes, barrer, trapear, lavar ropa, hacer mandados como ir a comprar las tortillas y cocinar para los hermanos y cuidarlos con responsabilidad total o hasta atender diversas labores complejas del negocio familiar. En contraste, los hijos de familias con mayor experiencia escolar participan en labores de beneficio individual, a veces más bien por obligación, tal como recoger sus juguetes y ropa, las que, desde nuestro punto de vista, son tareas de menor complejidad y responsabilidad que las que realizan los niños de familias de menor escolaridad.

Las familias cuyas madres tienen menos de nueve grados escolares relatan múltiples eventos en que los niños colaboran por su propia iniciativa. En estos relatos además se pueden inferir destrezas, habilidades y conocimientos que desarrollan y que definitivamente son útiles en la vida. Elegimos algunos ejemplos:

M: Se van allá al rancho y a allá a veces le ayudan a mi suegra a hacer queso, a molerlo, o ahí le ayudan a ella o a lavar...

E: ¿Y ella quiere ir o va a la mala?

M: Sí va, mero ellas de sus ganas, mero. Más ésta. Ésta mero ayuda a su abuelita, le ayudan mero a su abuelita, le ayuda, ella, y aquella, “yo voy a cuidar a mi hermanito” dice, “porque ésta no lo cuida” dice (Madre con secundaria terminada).

En otro caso, un niño platica con la entrevistadora de cómo cuida a la hermanita y le enseña a caminar usando un rebozo y a hablar platicándole; da cuenta de que aprendió a hacer esto observando a su mamá y a su hermana más grande y usa la expresión “es una cadena” [de aprendizaje]. También platica de un accidente de un tío al que le ayuda jalando el caballo y rodando un tronco para liberarlo cuando quedó atrapado bajo el tronco. Más adelante en la entrevista habla el niño de que atiende al caballo del papá y cuando le preguntan si recibe dinero a cambio, indica que no, porque sus papás le dan de comer y por tanto él ayuda con la limpieza del caballo para que el papá, que llega cansado, no tenga que atender eso. Es importante señalar que cuando relatan esto, los niños muestran gusto y orgullo por su participación y capacidad.

En las entrevistas se detecta que los hijos de personas con mayor escolaridad y los de maestros ciertamente disfrutan su participación en los trabajos de sus padres y de su casa, pero toman la iniciativa con menos frecuencia, o tienen menos oportunidades para ello. Además, notamos que los padres más escolarizados asignan a sus hijos tareas de menor grado de dificultad y responsabilidad porque piensan que eso es lo que son capaces de realizar. Esto contrasta con el grado de responsabilidad y complejidad de los trabajos y tareas en las que participan los hijos de padres con poca experiencia escolar.

M: [...] yo me lo llevo a la escuela [donde ella trabaja] los días que no tiene clases, yo me lo llevo allá al kínder y ya le pido que me ayude con los niños. [...] A repartir el material, a cuidarlos, a....

E: ¿Y él ahí toma iniciativa también o nada más hace lo que usted le dice que haga?

M: Lo que más le gusta pues es jugar, pero yo le digo lo que tiene que hacer. Le digo “me vas a ayudar a esto” (Madre con 16 años de escolaridad, maestra de preescolar).

M: Cuando voy a hacer de comer dice “yo te ayudo, ¿a qué te ayudo?” Y empieza a “quiero picar” o “quiero...”, “bueno”, le digo. A veces que ocupamos queso, “que ayúdame a rallar el queso”. O sea viendo cosas que pienso yo que puede hacer (Madre con 16 años de escolaridad).

En algunos casos estos padres-maestros desalientan o no permiten la participación en actividades que consideran de “demasiada responsabilidad”

para los niños, como cuidar a los hermanos menores que los hijos de otras familias realizan con facilidad y en las cuales muestran interés y gusto.

Las madres con menor escolaridad orientan a sus hijos a colaborar en trabajos que benefician a toda la familia (por ejemplo en tareas de la casa o la ayuda en pequeños negocios familiares) solicitando su apoyo como opcional y con afecto. En comparación, los padres profesionistas, especialmente quienes son maestros, asumen un papel más vertical y jerárquico respecto de las actividades que presentan a los niños como obligatorias. Orientan a sus hijos hacia trabajos de beneficio personal (recoger su propia ropa, lavar sus calcetines) y subrayan que no les pedirían algo para otros miembros de la familia. En lo que compartieron sobre prácticas de socialización muestran distintas nociones en cuanto a capacidades de los niños, tareas que apoyan su desarrollo y su lugar en la familia y comunidad.

M: Pues yo con su ropa sobre todo..., yo les digo, “recojan su ropa, yo no te estoy diciendo que recojas la de tu papi o recojas la mía, recoge tu ropa” (Madre y padre con estudios profesionales, madre maestra).

P: [...] y aquí en la familia también, o sea, ya a la edad que tiene, ya también se les está diciendo, por lo menos, que recojan sus cositas, su ropa, ¿sí?, que es fundamental que vayan aprendiendo [...] si hay un momento de reflexión donde se le dice, “pues haz esto también”, o sea, no les ayuda al trabajo pero los ayuda algunas cuestiones de quehaceres para su propio bienestar, como digo, su ropa, sus cositas ¿Sí? (Padre con estudios profesionales, madre con secundaria terminada).

Llama también la atención que estos padres profesionistas no encuentran oportunidades para involucrar a sus hijos en una participación colaborativa:

M: Pues a mí también me gustaría enseñarle a hacer diferentes actividades... pero, como le digo, pues, nosotros no tenemos otro trabajo en donde podamos enseñarlo a...a, trabajar de esa misma manera. Y, ya aquí nomás ve televisión, juega con la computadora o, dependiendo, pues, del horario en que estemos aquí. Ya nomás lo que hacemos es tratar de mantenerlo ocupado en la tarde, que vaya a algún... va a un club de básquet (Ambos padres maestros).

En el caso de una familia en que ambos padres son maestros y los abuelos también lo fueron, relatan que tuvieron muchos hermanos y que los cuidaban. Resulta interesante que el mismo papá refiere que a él, de pequeño, le amarraban a un hermanito con un rebozo, y lo cargaba mientras jugaba canicas o trompo, sin embargo actualmente ya no consideran que a sus hijos se deba dar esa responsabilidad aun cuando los mismos niños buscan la oportunidad:

M: [...] los piden prestados, exactamente. Porque no tienen a quien abrazar, porque ya no les dejó uno esa responsabilidad. Nosotros, por ejemplo, los dos mayores que tuvimos, este, pues, la diferencia es de cuatro años, entonces el mayorcito, ya, pues ya, a lo mejor nada más cuando salimos al mandado me ayudaba con la bolsa de los pañales de su hermanita, o así. O en ocasiones nada más “hijo, fíjate que no se vaya a caer de la cama” o de donde estuviera sentada. Pero así, dejársela totalmente a él, pues no [...] entonces pues nos bastábamos los dos para cuidarlos. Pero al año dos meses, se viene Guadalupe y ahora sí que se multiplicó el trabajo, pero ni aun así les cargamos a los más grandes (Ambos padres maestros).

Cómo se genera la colaboración

Al parecer, los niños participan contribuyendo en actividades necesarias en la familia porque se involucran e integran con otros. No es algo que se les mande a hacer solos. Así, los niños conviven con el abuelo o con la abuela, la mamá o la tía, mientras realizan una actividad necesaria o productiva conjuntamente. Posteriormente son acomedidos, como la niña que se encarga de dar de comer a las vacas o el niño que atiende al caballo. Mientras que en las familias que les asignan a los hijos como obligación el recoger sus propias cosas, por la misma implicación de que se trata de algo que involucra sólo al individuo, les resulta poco atractivo y se resisten a hacerlo.

El siguiente ejemplo ilustra cómo la madre induce a la participación conjunta:

M: Y es donde, pero casi por lo regular, “ayude mijo, ayúdeme a barrer”, o... mijo barrió hace rato y dijo que iba a trapear..., y me ayudan. Le dije “en lo que yo recojo el otro cuarto ustedes hacen el aseo aquí” y así (Madre con 6 años de escolaridad).

Destaca el relato de una familia en que si bien ambos padres terminaron la preparatoria, probablemente sus ocupaciones (la madre a cargo de una papelería y el padre trabaja en carpintería) así como las conexiones con otros miembros de la familia extensa, permiten conservar la tradición de involucrar a los niños en actividades productivas familiares. La madre relata que su niña ya sabe coser porque pasa tiempo con su abuela quien cose para vender y que este aprendizaje fue por iniciativa y gusto propio así como ayuda también a la mamá a despachar en la papelería con habilidad para atender a los clientes. La señora comenta que se llevaba a la niña desde recién nacida al negocio y que desde que tenía cuatro años empezó a ayudar en la papelería. Refiere que también va con su papá a la carpintería, y ahí ha aprendido a lijar, ayuda en recoger el aserrín, y hace mueblecitos para sus muñecas. También que desde hace un año, algunas tardes o cuando está de vacaciones colabora en la panadería de su tía en donde ha aprendido a hacer algunas partes de los panes, a raíz de que la mamá iba a ayudar en la temporada en que la familia se dedicaba a hacer unos panecitos miniatura para la celebración tradicional del Corpus en donde los niños intercambian lo que los adultos producen pero en miniatura.

En otra familia en que ambos padres terminaron la secundaria, la madre relata cómo ella aprendió de su abuelo a plantar, cosechar y vender duraznos, y ahora enseña a su hijo a hacerlo, pero también al niño le gusta plantar flores como lo hacía su abuelita; se interesa con bastante iniciativa especialmente a que le enseñen como injertar los rosales, además se ofrece cuando no está la mamá y atiende a su hermanito calentándole comida o atole.

Estos relatos dejan ver cómo muchas de las actividades que después los niños realizan por su propia iniciativa y en las que adquieren habilidades, destrezas y conocimientos, son posibles por una interacción e involucramiento en la tarea inicialmente organizada entre diversos participantes, generalmente de su propia familia. Estas participaciones son *co-laborativas* en el verdadero sentido de la palabra.

Conclusiones

Encontramos que todas las familias entrevistadas valoran la escuela como un medio importante para mejorar las condiciones de vida pero, al mismo tiempo, los relatos de las visiones y posturas de los padres y abuelos de

los entrevistados nos muestran cambios a través de las generaciones. En muchas de las familias, en generaciones anteriores, la escuela frecuentemente fue considerada un impedimento para aprender a trabajar y esto, definitivamente, se estimaba más benéfico que aprender algo en la escuela. Pero actualmente observamos diferencias sustanciales especialmente en quienes cuentan con una o dos generaciones de experiencia escolar o que son maestros, en cuanto a la participación de sus hijos en actividades de apoyo a la familia ya sea en casa o en los escenarios de trabajo remunerado de los padres.

En la generación actual las familias con padres de más alta escolaridad guían a sus hijos bajo la concepción de que ir a la escuela es obligatorio y un paso esperado, basándose en ideas occidentales sobre los beneficios de la misma, lo que está relacionado con su propia formación como maestros o profesionistas. En contraste, los padres con pocos años de escolaridad –aunque reconocen que llegar a mayores niveles de estudios puede beneficiar a sus hijos para encontrar trabajos más seguros y mejor pagados– con frecuencia los incorporan colaborativamente en actividades que también les permiten aprender sobre el trabajo y las labores de la vida cotidiana que son de apoyo para toda la familia.

Además, estos niños muestran iniciativa y voluntad espontánea de colaborar. No sucede así entre familias con padres más escolarizados quienes piensan que se debe enfocar en estudiar y realizar las tareas y actividades que requiere la escuela, mientras que en la casa sólo deben colaborar en actividades personales. Sin embargo, es interesante que estos mismos padres reconozcan que, cuando ellos fueron niños, aprendieron de su comunidad participando en las labores familiares.

Nuestros resultados coinciden con los de Alcalá *et al.* (2012) cuya investigación muestra que los niños de una comunidad de herencia indígena realizaban trabajos complejos de repercusión familiar por su propia iniciativa con más frecuencia que los hijos de las familias cosmopolitas quienes, a veces, por obligación o mediante negociaciones con premios y castigos, atendían a sus propias cosas, como recoger su ropa y ordenar sus materiales escolares y juguetes.

La participación colaborativa en actividades familiares tiene implicaciones importantes más allá del beneficio práctico para la familia y del aprendizaje y desarrollo de destrezas implicadas en la labor manual. Además del pro-

ducto tangible de esta colaboración, es mediante esta participación que se pueden aprender valores de respeto, reciprocidad y, por lo tanto, equidad social. Otras investigaciones han mostrado que estas labores colaborativas, al estar insertas en la organización familiar o comunitaria, implican el aprender el valor de ser un miembro útil en la familia o en la comunidad más extensa; el ser un participante activo del grupo, la pertenencia y el ser en la colectividad (Alcalá *et al.*, 2012; Cardoso, 2009; Gaskins, 2010).

En las situaciones de aprendizaje reportadas en las entrevistas, la motivación de aprender está en el aprendiz y no en el maestro, porque al “enseñarse” el aprendiz determina el tiempo y contexto de su aprendizaje. Algunas madres nos dijeron que para ellas era muy importante que sus hijos aprendieran a estudiar pero no los forzarían, porque entienden el aprendizaje como un acto voluntario.

De igual manera, encontramos que la mayoría de las madres de menor experiencia escolar dicen involucrar a sus niños en labores de casa o trabajo remunerado de forma gradual, sin forzarlos, y en colaboración con otros participantes que resultan relevantes para el aprendizaje de las tareas. Los niños van asumiendo poco a poco labores que realizan mientras observan a otros en una ejecución más compleja de actividades. Por ejemplo, una madre nos comentó:

M: [...] de muchas cosas sabe plantar y le gustan mucho las plantas, igual que a su papá.

E: ¿Y cómo le enseña eso de las plantas?

M: Su papá es el que le ha enseñado

E: Y, ¿cómo le hace?

M: Pues nomás viendo, nomás viendo. Y a él, él como que le interesa mucho, lo de las plantas.

Esto se da entonces en compañía, con un sentido colaborativo y de ahí que los niños puedan asumirse como formando parte de la actividad y del grupo a la vez que van aprendiendo fases más complejas de la misma tarea. Esto contrasta con el modo en que los padres con más experiencia escolar (y con concepciones de que la tarea principal del niño es la escolar), les asignan labores obligadas y que se puede inferir que les requieren realizar en forma individual, y no en la colaboración con otros. Es posible que

esta diferencia entre involucrarse con otros colaborativamente o realizar una actividad solo, sea lo que marca la diferencia entre los niños que, en el primer caso, van mostrando iniciativa, gusto y orgullo al acomedirse, versus el segundo donde no quieren hacer las tareas asignadas por ser obligaciones individuales.

En muchos de los pueblos indígenas de México las situaciones de aprendizaje entrelazan valores socioculturales “como son una orientación colectiva, relaciones horizontales, reciprocidad, respeto por la autonomía y la disposición para tomar responsabilidad” (Paradise y De Haan, 2009:188). Estos valores son separados solamente por razones analíticas; en la vida están interrelacionados y representan maneras de ser que expresan la estrecha relación entre miembros de un grupo con una histórica y profunda comprensión compartida.

Madres y padres más escolarizados, particularmente los que son maestros, aun cuando fueron criados en los valores y las prácticas de sus comunidades han aprendido otros conceptos de educación y de lo que supuestamente es lo mejor para el desarrollo de sus hijos. De esta manera transforman prácticas de crianza y pueden perder posibles oportunidades para que sus hijos aprendan participando y colaborando de acuerdo con valores de su comunidad.

Las diferencias entre las familias de una misma comunidad que analizamos en este trabajo muestran transformaciones culturales y generacionales en las concepciones de educación y desarrollo infantil y en las prácticas educativas y tradiciones en su comunidad que relatan. Consideramos que es útil reconocer estos contrastes para identificar posibilidades de articulación de prácticas escolares con comunitarias.

En México, si bien muchas comunidades, especialmente indígenas y rurales involucran a sus niños desde temprana edad en trabajos familiares, e incluso apoyando el remunerado de sus padres (De Leon, 2005; Gaskins, 2010) cada vez más se promueve el dedicar a los niños a aprendizajes escolares ya que se visualiza a las labores domésticas como de menor impacto en el desarrollo, y el apoyo a los padres como algo que debe erradicarse en la infancia. La consecuencia es que a los niños cada vez más se les segrega de la participación y del aprendizaje de las actividades que organizan la vida cotidiana comunitaria y se les restringe a aquello que les construye un repertorio de capacidades individuales que supuestamente les servirán

—muchos años después— como preparación para la vida adulta pero sin las habilidades y valores sociales que implican la convivencia con diversos grupos de edad desde la infancia, en actividades que son de valor para la familia o la comunidad.

Entre lo que nos dijeron los docentes de esta comunidad nos parece importante resaltar que sus experiencias de aprendizajes —relacionadas con la participación en las tradiciones culturales y de trabajo de Cherán— significan un potencial para su propia práctica docente como posibles mediadores de transformaciones que consideran pertinentes a su contexto sociocultural. A diferencia de solamente usar conocimientos de la comunidad relacionándolos artificialmente al conocimiento escolar, consideramos importante en línea con la propuesta de *fondos de conocimiento* de González, Moll y Amanti (2005), el reconocimiento e incorporación de *las formas de aprendizaje propias de las comunidades* en todo su sentido y profundidad. De esta manera los aprendizajes escolares serían más congruentes con la vida extraescolar.

El aprendizaje mediante la colaboración orienta la educación de manera integral ya que articula áreas fundamentales del desarrollo: social (colaboración), cultural (valores y tradiciones), cognitiva (conocimientos y estructuras de pensamiento), socio/emocional/afectiva (colaboración, retos, relaciones interpersonales) y física (desarrollo corporal). Al colaborar los niños tienen oportunidades para aprender y probarse como miembros de la comunidad que merecen respeto de los demás, con consciencia de ser parte de una unidad social (Paradise y De Haan, 2009). Esta orientación y relación con los otros miembros evidencia la relación dialéctica entre la parte y el todo como construcción social.

La ambivalencia de algunos maestros derivada de su formación pedagógica en el proyecto nacional de homogenización cultural es de particular interés (Keyser, 2009; Dietz, 2000, Medina 2006; Bertely, 2011), porque ha creado distancia entre la lengua, cultura y prácticas comunitarias, por un lado y, por el otro, los valores y prácticas escolares de los docentes indígenas; sin embargo éstos, incluyendo a sus propias familias, siguen siendo parte de la comunidad y participan de sus tradiciones.

Mientras que la escuela y la comunidad continúen desarrollando actividades escolares separadas los niños continuarán distanciándose del contexto social y cultural que les es propio. Si lo escolar aprovechara la educación comunitaria e incluyera no sólo conocimientos sino *las maneras*

de aprender que ocurren en los espacios extraescolares, sería enriquecida y ofrecería una educación más completa e integral, porque la educación comunitaria opera con problemas, situaciones y metas *reales* y no con las situaciones artificiales *inventadas* para la escuela y descontextualizadas de la realidad de los niños. Esta educación *en y para la vida* puede contribuir a educar personas más sociales y a construir una sociedad más democrática.

Agradecimientos

Agradecemos la participación de los niños, sus familias, y sus escuelas en la población de Cherán y a nuestras asistentes de investigación, Orquídea Ahumada, Vanessa Toledo e Itzel Aceves. Agradecemos también el financiamiento concedido por la fundación Spencer de Estados Unidos para la realización de esta investigación (Grant # 201000025).

Referencias

- Alcalá, Lucía; Rogoff, Barbara; Mejía-Arauz, Rebeca; Coppens, Andrew y Roberts, Amy (2012). *Children's Initiative in Contributions to Family Work in Indigenous-heritage and Cosmopolitan Communities in México*, manuscrito.
- Arias, Jacinto (1975). *El mundo numinoso de los mayas: estructura y cambios contemporáneos*, serie SEP Setentas no. 188, Ciudad de México: SEP.
- Bertely, María (coord.) y REDIIN (2011). *Interaprendizajes entre indígenas, de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, Ciudad de México: CIESAS.
- Caballero, Juan Julián (2002). *Educación y cultura. Formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec, Oaxaca*, México: CIESAS.
- Cardoso, Rafael (2009). "Wejën-kajën (brotar, despertar): noción de educación en el pueblo mixe, Estado de Oaxaca", en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Ciudad de México: COMIE.
- De León Pasquel, María de Lourdes (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*, Ciudad de México: CIESAS/INAH.
- Dietz, Gunther (2000). "Entre Estado-nación y Comunidad indígena: la identidad del magisterio bilingüe purhépecha en México", *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 11 (2), julio-diciembre.
- Dietz, Gunther (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica*, Granada: Universidad de Granada y México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Gasché, Jorge (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 Bertely

- Busquets, María, Gasché, Jorge y Podestá, Rossana (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, pp. 279-365, México/ Quito, Ecuador: CIESAS/Abya-Yala.
- Gaskins, Suzanne (2010). “La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente”, en L. de León (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, Ciudad de México: CIESAS.
- González, Norma; Moll, Luis; y Amanti, Cathy (2005). *Funds of Knowledge*, New Jersey: Erlbaum.
- INEGI (2011). *Catálogo de localidades*. Disponible en: <http://cat.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?clave=160240001&tbl=tbl01> (consultado: 28/09/2011).
- Keyser Ohrt, Ulrike (2009). *Los sentidos del Otro entre docentes de educación indígena de una comunidad purhépecha*, tesis de doctorado en Educación, Ciudad de México: UPN.
- Lenkersdorf, Carlos (2002). “Aspectos de educación desde la perspectiva maya-tojolabal”, *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, Serie cuadernos, núm. 33, mayo 2002, pp. 66-74, Ciudad de México: UAM-Xochimilco.
- Márquez Joaquín, Pedro (2006). “Jucharimimixekua: (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, Mich., 4 de marzo.
- Medina Melgarejo, Patricia (2006). “Trayectorias de escolarización de indígenas maestros en el contexto rural: una larga historia en el debate actual ‘¿Y... Me fui de bilingüe...!’ (Sujetos tras-terrados)”, en Rosas Carrasco, Lesvia Oliva (coord.), *La educación rural en México en el siglo XXI*, Pátzcuaro, Michoacán/ Cuernavaca, Morelos: CREFAL/ Ayuda en Acción, pp. 359-403.
- Mejía Arauz, R. y Rogoff, B. (2005). “Maternal schooling and children’s out of school practices (Escolaridad materna y prácticas infantiles en escenarios no escolares)”, ponencia presentada en el congreso de ISCAR, Sevilla, España.
- Mejía-Arauz, R.; Correa-Chavez, M. y Keiser, U. (2012). “Schooling and changing patterns in expectations for children’s lives and contributions in a P’urhépecha town”, Paper presented at the AERA annual meeting, abril, Vancouver, Canadá: AERA.
- Paradise, Ruth y De Haan Mariëtte (2009). “Responsability and reciprocity: social organization of mazahua learning practices”, *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 40, 2, pp. 187-204.
- Rogoff, Barbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona: Paidós.
- Rogoff, Barbara (2003). *The cultural nature of human development*, Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara; Alcalá, Lucía; Coppens, Andrew; López, Angélica y Silva, Katie (2012). “Pitching In and catching on: Learning through intent community participation”, manuscrito.

- Rogoff, Barbara; Najafi, Behnosh y Mejía-Arauz, Rebeca (2012). "Constellations of cultural practices across generations: Indigenous American heritage and intent community participation", manuscrito.
- Rogoff, Barbara; Paradise, Ruth; Mejía-Arauz, Rebeca; Correa-Chávez, Maricela y Angelillo Cathy (2010). "El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades", en L. de León (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, pp. 95-134, Ciudad de México: CIESAS.
- SEP (2011). http://eib.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/LIGA%206B/Documentos_archivos/Michoacan.htm (consultado 28 de septiembre de 2011).
- Zavala, Agustín Jacinto (1988). *Mitología y modernización*, Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán / Gobierno del Estado de Michoacán.

Artículo recibido: 24 de octubre 2012

Dictaminado: 28 de enero de 2013

Segunda versión: 2 de mayo de 2013

Aceptado: 3 de mayo de 2013