

Interaprendizajes entre docentes indígenas en procesos de formación intercultural

Intercultural learning among Indigenous teachers in processes of intercultural education

Ulrike Keyser Ohrt¹

*Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 162
Zamora, Michoacán.
México*

Resumen

Los procesos de aprendizaje entre sujetos de diferentes contextos culturales implican varias dimensiones, entre ellas lingüísticas, culturales, éticas, etc., siempre articuladas con las condiciones históricas y políticas en las cuales se generan y que caracterizan a quienes están aprendiendo de y con otros. El concepto de interaprendizaje da cuenta de la complejidad de estos procesos y sirve tanto de punto de partida así como de medio para una educación en la interculturalidad.

El artículo recupera experiencias vividas, reflexiones de los actores y análisis teóricos acerca de tres campos temáticos y prácticos de interaprendizajes: lengua, costumbres, comida, que se evidenciaron en distintas situaciones comunicativas y de participación interactiva en equipos mixtos entre educadores y profesores indígenas de diversas regiones y etnias y no indígenas durante Diplomados de Formación Intercultural para docentes indígenas, ofertados por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la región p'urhépecha del estado mexicano de Michoacán entre 2009 y 2013.

Los diplomados tienen como base el Método Inductivo Intercultural, di-

¹ Doctora en Educación. Contacto: ulikeyser@hotmail.com

Uaricha, 10(23),56-72 (septiembre-diciembre, 2013)

señado para que docentes del medio indígena investiguen y analicen las realidades educativas comunitarias e interculturales y diseñen materiales educativos interculturales y bilingües.

Palabras clave: Interaprendizaje, formación docente intercultural, educación indígena.

Abstract

Learning processes among persons of different cultural contexts depend on various dimensions, such as linguistic, cultural, ethic, among others, all of them articulated by the historical and political conditions in which they are produced and characterize those who are learning from and with others. The concept of intercultural learning shows how complex these processes are, besides they work at the same time as starting point and as the mean for an education in interculturality. The article is based on experiences and reflections of the participants in teacher training courses, as well as theoretical analysis in three areas of contents and practices of intercultural learning – language, custom and food- that were evidenced in different situations of communication and interactive participation. The participants were members of mixed teams of indigenous teachers from different regions and ethnic groups and also non-indigenous who worked together in Intercultural Training Courses for indigenous teachers offered by the National Pedagogical University in the P'urhépecha region in the Mexican state of Michoacán from 2009 to 2013.

The courses work with the Intercultural Inductive Method designed in order that teachers who work with indigenous students learn how to study and analyze the educational and intercultural realities in their communities and, finally, design intercultural and bilingual didactic material.

Keywords: Intercultural learning, intercultural teacher training, Indigenous education.

Introducción

La formación de docentes con miras a desempeñarse profesionalmente en contextos de población indígena tiene una larga historia en México, desde la Casa del Estudiante Indígena (1925-1932) hasta el más reciente Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (2012), ofrecida en algunas Escuelas Normales del país. Todas estas iniciativas obedecen en primer lugar a intereses del Estado en relación con el tipo de educación que propone *para* la población indígena (Comboni y Juárez, 2001, p. 50). En contraste con ello existe una educación *de* indígenas o *desde*

abajo (Bertely, 2006), que promueve una educación acorde con los intereses y las necesidades que los mismos pueblos indígenas han formulado y llevado a la práctica a partir de distintas iniciativas.²

En este contexto se inscribe el desarrollo de y la formación con el Método Inductivo Intercultural (MII). El MII fue acuñado por Jorge Gasché en la formación de docentes indígenas en la Amazonía peruana y posteriormente desarrollado y aplicado por los educadores de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes de Chiapas (UNEM/EI). Con este método se trabaja en los diplomados *Sistematización del conocimiento indígena y Diseño de materiales educativos interculturales y bilingües*, diseñados y coordinados por María Bertely Busquets, investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS, DF), que se han ofrecido por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) hasta ahora en cinco estados de la República Mexicana para formar docentes desde el nivel de inicial hasta el de primaria en escuelas que pertenecen al sistema de educación indígena.

La colaboración y los interaprendizajes entre indígenas y no indígenas son parte fundamental del MII desde su concepción inicial y su aplicación práctica. Sus asesores constantes son una “pareja pedagógica” conformada por un docente indígena y otro no indígena, en el caso de Michoacán colabora un p'urhépecha, y una antropóloga no indígena, que es la autora de este artículo. Como parte sustancial del programa se trabaja con talleres, durante los cuales los asesores principales son docentes de la UNEM/EI; de manera que se cuenta con una gran variedad potencial de interaprendizajes culturales.

El artículo resume primero las bases filosóficas, pedagógicas y políticas del MII y como propósito principal profundiza luego desde lo empírico y lo teórico en los interaprendizajes que se han generado entre indígenas y entre ellos y los no indígenas que participan en el proyecto. En lo particular analizo a manera de ejemplo tres campos temáticos que han destacado como distintivos entre lo que se ha considerado propio y ajeno (Keyser, 2009) entre las y los participantes durante los diplomados trabajados en el estado de Michoacán: lengua, costumbres y comida. En este sentido, los procesos de interaprendizajes se desarrollan a partir de comparaciones entre lo semejante y lo diferente que reconocen sujetos culturalmente distintos.

2 Ejemplo de ello son las Normales Indígenas y/o Interculturales, sobre todo en sus inicios antes de la implementación de los planes de estudio unificados a nivel nacional, y la educación en las zonas zapatistas del estado de Chiapas (Cfr. Baronnet, 2010; Corona, 2010).

Lo referido en este artículo tiene como fundamento mi experiencia y los registros de observación como asesora no indígena durante tres generaciones de diplomantes p'urhépechas de la Meseta y la Cañada de los Once Pueblos, por un lado, y, por el otro, la exploración de fuentes teóricas en relación con los sentidos que adquieren lengua, costumbres y comida en contextos interculturales y de interaprendizajes

El Método Inductivo Intercultural

La formación de docentes con este método parte de los conocimientos indígenas para con base en éstos, poder diseñar materiales educativos interculturales y trabajar con ellos como parte de un currículum que permite articular estos conocimientos con contenidos escolares. El primer paso consiste en proporcionar a las y los profesores, herramientas de investigación para que registren y sistematicen dichos conocimientos en las comunidades en las cuales trabajan. Al mismo tiempo observan y toman nota de lo que hacen las niñas y los niños cuando no están en la escuela. El MII parte de “una visión sintáctica de la cultura que articula lógicamente y con cierto rigor las categorías analíticas entre ellas y que deriva estas categorías del proceso productivo humano, es decir, de las actividades humanas” (Gasché, 2008a, p. 316).

El énfasis en la actividad como base y contexto de creaciones culturales es complementado desde la perspectiva socio-cultural con las teorías de aprendizaje de Leontiev y Vygotsky, quienes sostienen que “los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños a través del uso de los recursos culturales facilitados por las prácticas sociales” (como se citó en Martínez, 2008, p. 257). Por lo tanto, el aprender en actividades cultural y socialmente contextualizadas es una de las bases teóricas y el medio formativo y didáctico principal, tanto para los docentes como para sus propios alumnos.

Otra premisa teórica del MII es la comprensión de interculturalidad como parte de la realidad social e histórica entre sujetos identificados con culturas diferentes. Sus relaciones están caracterizadas mayormente por la existencia de relaciones de dominación y sumisión, que Gasché describe de la siguiente manera:

Existe dominación cuando la integridad de los valores, prácticas e instituciones de un pueblo no es respetada, cuando sus conocimientos y tradiciones son discriminados y no se transmiten por la vía escolar [...]. Los pueblos están en situación de sumisión cuando el gobierno toma medidas legislativas o administrativas que los afectan sin que

puedan tomar posición y expresar sus reservas y propias aspiraciones
(Gasché, 2008b, p. 372).

Por tanto, resulta fundamental para quien trabaja relaciones interculturales, el reconocimiento de esta realidad.

Interaprendizajes

Siendo la actividad el principal medio de aprendizaje, y de creación y transmisión cultural, los interaprendizajes se ubican en estos contextos. En términos generales, interaprendizajes se construyen entre dos o más sujetos al compartir conocimientos, actividades y espacios/tiempos, y cuando “los beneficios mutuos del proceso de interaprendizaje están conscientemente aceptados por ambas partes” (Gasché, 2010, p. 29). En lo específico, en contextos interculturales se trata de sujetos que se identifican por diferencias culturales y/o sociales, dado que la interculturalidad no es separable de las condiciones sociales que marcan a los sujetos. El “inter aprendizaje intercultural (o inter-societal) [...] plantea un reto concreto a cada uno de nosotros como personas, -un reto cuyos fines siempre tendremos que definir en el marco de las relaciones de dominación/sumisión” (Gasché, 2010, p. 29).

Tratándose de una comunicación entre sujetos que se consideran culturalmente diferentes el establecer diferencias sociales entre ellos no es casual, dado que el hecho de marcar diferencias y nombrar al otro como diferente puede implicar relaciones de poder. Skliar (2002) distingue entre dos miradas hacia diferencias culturales.

Hay una mirada que parte de la mismidad. Otra que se inicia en el otro, en la expresividad de su rostro. [...] Una imagen de lo mismo que todo lo alcanza, lo atrapa, lo nombra y lo hace propio; otra imagen que retorna y nos interroga, nos conmueve, nos desnuda, nos deja sin nombres (p. 53).

En ambos casos es el Mismo quien mira, pero con la primera mirada emplea sus propias categorías, hace suyo al Otro, dejándolo alterado. Mientras con el segundo tipo de mirada capta también la del Otro y se mira a sí mismo desde la distancia que expresa el Otro, lo cual le hace cuestionarse y, como consecuencia, pierde su estabilidad anterior, ya no es el mismo de antes. Solamente en este caso, sin que se manifiesten relaciones de poder de por medio, hay equidad entre uno y otro, que ya no es Otro, porque ya no se mira como diferente desde la referencia del Mismo, sino se reconoce tal como es, con toda su diversidad.

Los interaprendizajes que refiero en este artículo se ubican cerca de esta segunda mirada, la que se genera entre iguales, en este caso indígenas, tanto al nivel *intracultural*, es decir entre p'urhépechas de distintas regiones geográficas del estado de Michoacán, así como *intercultural* entre p'urhépechas y otros pueblos indígenas de México, aunque de cierta manera también éstas se pueden entender como *intraculturales* por las semejanzas históricas, políticas y culturales que comparten. Las similitudes entre los pueblos indígenas hicieron que un asesor tzeltal también se pudiera sentir “en casa”, estando geográficamente tan lejos de la suya. A pesar de sus diferencias llegaron a aprender y valorar lo común entre ellos. “*Fácil nos entendemos, deberíamos habernos conocido desde cuándo...*” (Asesor tzeltal).

Los interaprendizajes a nivel *intracultural* resultaron del trabajo colectivo y diseño de materiales educativos (tarjetas de auto e interaprendizaje) en español y en p'urhépecha, las conversaciones y la socialización de experiencias, mientras en lo *intercultural* gran parte del reconocimiento de diferencias se debió a la curiosidad mutua, de querer saber cómo se dice algo en la otra lengua, cómo celebran sus fiestas y qué y por qué comen en determinadas situaciones, respectivamente cuáles variantes de recetas pueda haber.

Lo que se utiliza como mecanismo para establecer y, si se desea, comprender las diferencias es la comparación entre lo que se considera en un determinado tiempo/espacio propio, respectivamente ajeno. Para que sea posible una comparación debe haber un núcleo común entre ambos. Solamente lo distinto de algo que se conoce puede resultar desconocido. “En todas las situaciones interculturales se realizan inconsciente y conscientemente comparaciones; [...] La comparación significa una, si no la operación *cognitiva* para la construcción de conocimiento: lo nuevo, extraño se integra con base en la comparación a lo ya experimentado” (Müller-Jacquier, como se cita en Lüsebrink, 2005, p. 37). A la dimensión cognitiva se agrega una emocional que lleva a valorar la experiencia de la diferencia entre los extremos de fascinación y rechazo.

El haber seleccionado a lengua, costumbres y comida como núcleos comparables en los niveles *intra* e *intercultural* se debe a varias razones, que tienen que ver, por un lado, con los mismos objetivos de formación durante los diplomados: el diseño de materiales educativos en lengua indígena y en español, la sistematización y explicitación de conocimientos indígenas, y, por el otro, se debe tanto a la frecuencia con la que aparecieron en las situaciones comunicativas, así como a la intensidad del interés y la carga emocional que mostraron las y los profesores al detectar diferencias y semejanzas entre ellos. Se trata de categorías, que pueden servir para con-

trastar culturas y que fueron también detectadas en otras investigaciones y contextos culturales³.

Lengua

Las lenguas son el medio de comunicación principal y específico de los humanos. El saberse comunicar en un idioma implica la comprensión de los significados de las palabras más allá del léxico, es decir, requiere del conocimiento de un contexto cultural dado y de los sentidos que ofrece. Los sentidos pueden ser varios, entre los cuales habrá que distinguir e identificar el que es pertinente para determinada situación, objeto, etc. La lengua es al mismo tiempo producto de una cultura y un medio para su transmisión, por ello la historicidad de la cultura provoca adaptaciones lingüísticas, modificando la lengua de acuerdo a las necesidades cambiantes.

Haber sido socializado en un contexto cultural específico implica haber aprendido la lengua correspondiente, desde una de sus variantes. En este sentido, “el lenguaje no es una dimensión que se impone o sobrepone a lo social, es parte misma del proceso de constitución de lo social” (Villavicencio, 2007, p. 104). Si el medio de comunicación es un idioma, construido y construyéndose en un contexto cultural y social dado, tiene que ser comprendido por todos los involucrados en este proceso.

Dominar una lengua y utilizarla como medio para expresarse de manera individual o grupal representa una realidad común en la comunicación humana. Hablar una misma lengua supone hacerse entender y comprender sin problema, sin embargo, no necesariamente sucede así. La socialización de acuerdo a características culturales, sociales y económicas del contexto familiar y comunitario proporciona sentidos específicos que pueden ser objeto de diferenciación entre los sujetos en comunicación. Esto significa que

cada individuo tiene una versión particular de todo lo que le rodea, una versión particular de la cultura a la que decimos que pertenece (si es que se puede hablar de pertenecer a una única cultura), mostrándose en sus comportamientos o puntos de vista particulares divergencias con respecto a lo que aparece como norma establecida en el discurso homogeneizador. [...] La idea de una ‘diversidad organizada’ remite a la existencia en un grupo de tantas versiones sobre el mundo y la vida como individuos la compongan, versiones diferentes pero

3 Sartori menciona, a partir de su análisis de la situación de los migrantes en Europa, cuatro categorías “que distinguen al ‘extranjero’: a) lingüística, b) de costumbres, c) religiosa y d) étnica;” (en Millán, 2006, p. 34). Jiménez lo observó entre docentes de una comunidad zapoteca (2009, pp. 153-158, 257-267), Keyser entre docentes p’urhépechas (2009, pp. 252-274).

equivalentes o 'co-validables', de manera que las diferencias no inhiben la identificación y el reconocimiento entre los miembros como poseedores de esquemas mutuamente inteligibles (García, Pulido y Montes del Castillo, 1999, pp. 69-70).

Así también sucede entre distintas comunidades que pertenecen al mismo pueblo indígena, pero desarrollaron sus variantes dialectales. Estas variantes no se limitan a diferencias fonéticas, es decir de pronunciación, de entonación y “ritmo” al hablar, sino también se expresan en lo semántico, en el significado de una palabra.

La experiencia de haber trabajado en distintas comunidades de la región p'urhépecha ha proporcionado a las profesoras y profesores un amplio conocimiento sobre variantes lingüísticas de la propia lengua. Entre todos ellos se percibe una sensibilidad pronunciada para diferencias lingüísticas y un interés especial en descubrirlas, compararlas y ubicarlas.

En el grupo de diplomantes también hubo maestras y maestros cuya lengua materna es el español con diferentes grados de conocimientos de p'urhépecha, idioma que han tenido que aprender como segunda lengua para poderse comunicar mejor con sus alumnos y madres de familia al trabajar en sus escuelas actividades y contenidos culturales de la comunidad.

Las y los profesores hablaron en su lengua durante las actividades en equipo, y los momentos de comida y descanso. Durante los trabajos en plenaria todos hablamos español, por ser la lengua que todos compartimos. La presencia de distintos idiomas abrió debates sobre las diferencias entre lenguas maternas y lenguas aprendidas posteriormente y concientizó a todos sobre este medio básico de la comunicación humana.

Cuando los integrantes de un equipo eran todos hablantes de p'urhépecha se comunicaban exclusivamente en este idioma y también entre equipos que compartían tal lengua. Las variadas situaciones de contrastación de diferentes sentidos de las mismas palabras entre distintas comunidades y de sus variantes en la pronunciación, constituyeron momentos amenos que una y otra vez reanimaron los trabajos. El juego con dos o más sentidos era intencionado, y si no, por lo menos bienvenido. Pero más allá de la diversión también se construyeron nuevos conocimientos desde la noción de diferencias mediante la comparación con lo propio. En estas y otras ocasiones surgió la necesidad de registrar las palabras y su sentido en el uso cotidiano y en los diferentes espacios. De esta manera, los profesores conocieron y analizaron diferencias lingüísticas, vinculadas con determinadas localidades o regiones, para reconocer y respetarlas sobre todo en

el trabajo con sus alumnos, tanto en lo oral como en lo escrito, donde la redacción de los textos implicó aprender a escribir y a leer en la variante dialectal de la comunidad de sus alumnos.

La tarea de tener que diseñar una tarjeta de auto e interaprendizaje en p'urhépecha generó amplias discusiones sobre las diferencias entre ésta y la lengua española. Para quienes el p'urhépecha es la segunda lengua, la tentación de escribir los textos primero en español para luego traducirlos fue grande. Pero los ejercicios de traducción con ayuda de compañeros y el lingüista p'urhépecha evidenciaron la dificultad de encontrar las palabras pertinentes. La diferencia entre un “traductor” y un “intérprete” se hizo notoria y condujo a nuevos interaprendizajes entre hablantes de estos idiomas, favoreciendo la recuperación de sentidos en lugar de traducciones literales.

Además, se analizaron los sentidos de palabras en español entre asesores y profesores para poder dejar indicaciones exactas en las tarjetas. En ambos casos -“traducción” y precisión de indicaciones- fueron importantes las consideraciones pedagógicas, para pensar cómo decirlo mejor para que las niñas y los niños logran los objetivos.

Cabe destacar que el uso de una lengua no es solamente un asunto cultural, sino también altamente político, sobre todo en el caso de lenguas indígenas en un país, cuyos gobiernos desde tiempos coloniales se han esforzado por aniquilarlas y discriminar a sus hablantes. Los procesos de castellanización en los cuales han sido protagonistas los maestros de educación preescolar y primaria, también los indígenas, han dejado profundas huellas de ambivalencias en la construcción de identidades étnicas. Durante la elaboración de los textos que se encuentran en las tarjetas de auto e interaprendizaje en lengua p'urhépecha se reflexionó acerca de la desvalorización que había sufrido la propia lengua mientras no se alfabetizaba en ella, mientras ahora, al contrario, ha llegado a ser un elemento insustituible de la práctica pedagógica “desde abajo y desde adentro” (Bertely, 2006).

El idioma sigue siendo el criterio principal para la adscripción étnica y “colonial” de quienes son considerados como indígenas, sobre todo por las prácticas gubernamentales de levantar las estadísticas sobre cantidades de indígenas tomando este criterio como único. Apenas en el primer censo de población del siglo XXI (INEGI, 2000) se incluyó una pregunta sobre la auto-adscripción identitaria indígena, independiente del dominio de la lengua correspondiente.

Por lo tanto, el hecho de hablar una lengua indígena por lo regular conlleva un pronunciamiento político implícito o explícito, según los hablantes

y las circunstancias. Entonces, si se trata de reivindicar lo propio parece ser indicado resaltar, o en su caso, rescatar el idioma. El uso y rescate de la lengua indígena es lo que la Secretaría de Educación Pública promueve a nivel de discurso como objetivo principal de la educación intercultural bilingüe en las escuelas primarias. Pero su realización depende de la iniciativa propia de los docentes, quienes se tienen que enfrentar no solamente con la falta de formación y recursos didácticos correspondientes, sino también con todo el bagaje ideológico y de discriminación sufrida por generaciones por hablar una lengua indígena.

En todo caso, estos planteamientos han fortalecido la discusión sobre el uso de la lengua en el contexto escolar. La formación basada en el MII permite no solamente el análisis histórico y político del uso de las lenguas indígenas, sino también el diseño de planteamientos didácticos concretos por su énfasis en la actividad como base del trabajo pedagógico. En este sentido, la lengua se trabaja contextualizada en situaciones específicas, es decir, en actividades que realizan los niños en su comunidad. No se usa ni como “puente” hacia el español, ni simplemente por usarla y cumplir con este requisito de la educación intercultural bilingüe, sino que la lengua sigue inmersa en actividades reales del contexto cultural, en el cual se ha formado y al que sigue formando, puesto que “La lengua [...] presupone las actividades, personas y cosas que registra y a las que da nombre. No sólo hace esto, sino que también influye en el hacer de los hombres, porque conforma su pensar y actuar” (Lenkersdorf, 2005, p. 52). Los sujetos piensan y actúan en y desde los sentidos que les proporciona la lengua, de manera que el devenir histórico está marcado por las acciones humanas inmersas en determinados contextos culturales.

Costumbres

Otro campo temático que proporcionó intensos interapendizajes son las costumbres, comparadas entre comunidades y pueblos indígenas. En términos generales, se refieren a lo que acostumbra hacer un individuo, una familia, un grupo o una sociedad. Se trata de prácticas sociales recurrentes o usos sociales no escritos, de hábitos, de conductas o “comportamiento[s] generalizado[s] que permea[n] lo cotidiano y lo especialmente memorable” (Herrejón, 1994, p. 146). *Costumbres* engloba conceptos, acciones y objetos, siempre vinculados con un contexto social que las soporta y también transforma, si así se requiere.

Analizar y comparar costumbres entre indígenas significa re-valorar algo que los no indígenas les han asignado como “propio”, aunque de manera

despectiva, como queda obvio en la distinción entre “gente de costumbre” y “gente de razón” (Bartolomé, 1997). A pesar de este uso discriminatorio del término las costumbres sirven entre indígenas como elemento de auto y heteroidentificaciones. Con cierto orgullo hablan los profesores de lo que es costumbre en su familia, comunidad o grupo étnico, en comparación con otros. La insistencia en determinadas costumbres como características de un pueblo expresa resistencia a lo que se les quiere imponer desde otras culturas.

Así como la lengua, también las costumbres se aprenden observando, participando y actuando en determinado contexto cultural y social. La educación comunitaria se realiza en gran parte llevando a cabo costumbres. Por eso, cada uno las recuerda haber vivido de acuerdo a la edad correspondiente al tipo de participación asignada por la misma costumbre. Se trata de eventos con especial carga emocional por sus dimensiones solemnes, lúdicas y de cohesión social, particularmente las fiestas como “*eventos sociales totalizantes*” (Gasché, 2008a, p. 348).

Uno de los primeros eventos integradores del grupo de diplomantes fue la visita a Huáncito en la Cañada de los Once Pueblos el día de la fiesta *Reunión de los Santos*, que se realiza el 21 de mayo, con el objetivo de insertarse en el trabajo de campo, investigando detalles de una fiesta, que era desconocida para todos, excepto para los que trabajan en esta comunidad.

Esta fiesta se distingue de otras de la región por reunir a todos los santos que se veneran en las comunidades de la Cañada, junto con sus acompañantes humanos. Pero a diferencia de la mayoría de las fiestas religiosas a nivel de comunidad no se presentan bandas de música, ni hay baile, castillo pirotécnico o bebidas alcohólicas. Tampoco se promueve el comercio mediante una gran cantidad de puestos de diversas mercancías como en otras fiestas. Se puede decir que es una fiesta centrada en la convivencia entre los santos y entre los humanos, que llegan de varias comunidades. Esta convivencia se celebra tanto en la iglesia donde los pobladores adornan y acompañan a sus santos que llevan a su propia reunión, como en el atrio y las casas particulares, donde compiten por invitar a todos los visitantes a comer lo que ellos prepararon.

Las reflexiones posteriores a esta experiencia, profundizada mediante las entrevistas realizadas por los mismos diplomantes y ampliadas por comentarios de los asesores de Chiapas y las compañeras nahuas de Puebla, giraron en torno a las diferencias entre las fiestas actuales en diversas comunidades y pueblos indígenas y entre éstas y las de tiempos pasados. Lo particular de esta fiesta centrada en la convivencia, sin elementos adicio-

nales como el alcohol, el baile o el consumo de distintas mercancías, había causado mucha sorpresa entre los profesores y sirvió para una reflexión intensa sobre los sentidos de las fiestas indígenas.

Como elementos comunes destacaron los asesores de la UNEM/EI la solidaridad laboral, ceremonial y distributiva de una fiesta indígena. De esta manera se reposicionaron y reforzaron los lazos identitarios, políticos y profesionales entre los maestros p'urhépecha, nahua, tsotsil y tzeltal; también la asesora no indígena participó en este interaprendizaje con sentidos políticos y educativos. Se trató de una manifestación de tradiciones vivas, no necesarias de rescatar, sino de reforzar mediante un trabajo pedagógico.

Durante el primer taller de los diplomados las y los integrantes del grupo se ponen de acuerdo para entre todos organizar y realizar una actividad reconocida de la comunidad donde se está llevando a cabo, que sea acorde a la temporada del año en que se lleva a cabo el taller.

El equipo de la primera generación decidió trabajar en la preparación de una comida que se comentará enseguida, y los de la segunda generación representaron un “levantamiento del Niño Dios”. Se trata de una costumbre existente en toda la región p'urhépecha, con sus respectivas variantes locales. Para las y los asistentes indígenas de Chiapas y Yucatán fue mayormente desconocida, pero este hecho no les impidió participar en algunas partes de la ceremonia. Tanto las variantes como el desconocimiento suscitaron entre las y los p'urhépechas, mayas, tzeltal y tsotsil múltiples reflexiones y cuestionamientos sobre los conocimientos indígenas implícitos, la presencia del catolicismo y de elementos religiosos antiguos.

De ahí, con particular carga emocional, revisaron también otras costumbres de sus comunidades para comparar semejanzas y diferencias y valorar sus sentidos educativos, tanto desde la perspectiva de ser profesores en un proceso de formación intercultural, así como de ser comuneras y comuneros, puesto que conocer sus costumbres a detalle es prueba de una educación comunitaria exitosa, porque da cuenta de haber participado, es decir de saber cómo se “debe” colaborar para que la comunidad siga funcionando para su propio bien. La cultura p'urhépecha desarrolló el concepto de *kashumbikua* que “generalmente se traduce como cortesía, buenas maneras, buena educación, etc., y designa por implicación, al que sabe comportarse en la sociedad p'urhépecha de acuerdo a las enseñanzas de los mayores” (Zavala, 1988, p. 106), lo que se manifiesta también respecto a qué, cómo y cuándo se come.

Comida

Es sorprendente y significativa la cantidad de tarjetas de auto e interaprendizaje diseñadas por las y los docentes que se centran en la recolección o producción de recursos naturales que sirven de alimento, o en su elaboración. Sin distinción, tanto maestras como maestros optaron por estos temas no solamente en Michoacán, sino también en otros estados donde se está trabajando con el MII en la formación de docentes.

Como parte de costumbres, especialmente en las fiestas, la comida juega un papel fundamental. La comida como factor de identificación cultural tiene gran importancia y “actúa como un cohesionador en relación a los participantes de la misma cultura” (Rodrigo, 1999, p. 152), a la vez que da cuenta de las relaciones entre sociedad y naturaleza, de la cual se extraen sus ingredientes, y posiblemente también los utensilios y el combustible necesario para su preparación.

Ahí se conjugan el sabor y el olor, también el tacto, el oído y la vista, pero sobre todo es un medio de establecer y mantener relaciones sociales –como en las fiestas-, y de transmitir conocimientos culturales en cuanto a la alimentación y la convivencia. Los interaprendizajes se generan a partir de la comparación de qué se come, cómo se prepara y se come, dónde y en qué momento se come y se ofrece comida al invitado.

Desde esta perspectiva, la comida es un ámbito cultural, en el cual se desarrollan y mantienen costumbres que permiten distinguir entre lo propio y lo ajeno, comparando sus componentes y contextos sociales. No solamente puede ser extraña una comida, sino también se extraña cuando no se puede acceder a ella. Los asesores de Chiapas no estaban acostumbrados al tipo de comida que se consumía durante los talleres, tal vez extrañaban la suya, pero ahora, a la distancia en tiempo y espacio la recuerdan con nostalgia.

En este sentido, la comida es razón de nostalgia recordando platillos que se preparan en el contexto cultural original de las personas, del cual se encuentran lejos en este momento, o que se preparaban “antes”, es decir la distancia puede ser tanto espacial como temporal. Es uno de los campos de conocimiento indígena en constante cambio, donde se contrasta “lo de antes” y “lo de ahora”, un tipo de comparación recurrente entre los profesores y que ha provocado reflexiones interculturales respecto a relaciones de dominación/sumisión también en otros campos temáticos.

Una de las actividades del taller que prepara a los profesores para el trabajo de campo fue la preparación colectiva de un alimento característico

de la comunidad que fungió como sede de los diplomados. Las y los que son de Cherán optaron por “atole con calabaza”. Para los de la comunidad no había duda que se trataría de un atole de nuriten (hojas de un arbusto en el monte, también usado como té), acompañado con calabazas endulzadas, pero los compañeros de Chiapas se habían imaginado un atole que contenía calabazas. Entonces grande fue su sorpresa cuando las calabazas aparecían aparte.

De esta experiencia se generaron largas pláticas e intercambio de recetas de atoles, especificando las ocasiones en las cuales se ofrece, quiénes lo preparan y lo consumen, etc., para concluir en que esta bebida del México antiguo contiene una gran diversidad de usos y conocimientos indígenas –alimenticios, medicinales, rituales-, incluyendo discursos de prevención. El re-conocimiento de las diferencias desembocó en el de semejanzas, reforzando los lazos identitarios como indígenas en contraste con bebidas y otros alimentos que se están introduciendo en el marco de una sociedad consumista y la globalización de productos y hábitos de alimentación.

La trascendencia del significado cultural de comida fue subrayada mediante la anécdota de un niño de una comunidad p'urhépecha que se había perdido en la ciudad. Al preguntarle de dónde era, contestó que de “dónde se hacen churipo y corundas” (las comidas más conocidas del pueblo p'urhépecha).

La comida evoca no solamente sabores, sino también ambientes de convivencia, el compartir placeres y el intercambio de saberes, tanto de la comida misma como de otra índole. Se trata de la satisfacción, por lo menos intentada, de una de las necesidades básicas del ser humano. Su importancia no reside solamente en el cumplimiento de una necesidad física, sino también en el contexto social en que se realiza. Las connotaciones sociales de esta área temática la privilegian como objeto de comunicación e interaprendizajes, porque todas y todos pueden aportar experiencias al respecto y lo suelen hacer con gran entusiasmo, expresando así la carga emocional implícita.

Al igual que la lengua y costumbres, la comida sirve como distintivo cultural y está estrechamente articulada con ambas. Su preparación y consumo forma parte de costumbres y las denominaciones de los platillos más tradicionales mantienen las palabras en lengua indígena. No son traducibles al español, porque perderían su originalidad y significado.

A manera de ejemplo, como los significados de una palabra pueden remitir a contextos completamente distintos, una profesora narró una expe-

riencia propia. En su comunidad las “donas” son solamente un tipo de pan dulce, mientras en otra, a la que fue invitada a la primera parte de una boda así se denomina el vestuario que las familias del novio y de la novia regalan a su contraparte en la noche antes de la boda. Otros *interaprendieron* que lo que en un pueblo es el nombre de cierto hongo, en otro resulta una palabra vulgar y ofensiva. Ejemplos de aprendizajes intraétnicos como este hubo varios; pero también otros que trascendieron el marco p'urhépecha.

Conclusiones

En las relaciones sociales entre sujetos identificados con culturas diferentes debe existir “algo en común”, algo compartido, que sirve como facilitador de la comunicación, lo que Gasché llama “factores comunes, pero diferentemente condicionados, [...] que permiten, a través de una práctica e interacción conjunta y motivada [...] *elaborar* una comprensión mutua” (2008a, p. 331).

El interaprendizaje consiste en el reconocimiento mutuo del aprendizaje logrado y mediado por la interacción entre dos o más sujetos. Durante este proceso de interaprendizaje uno y otro no aprenden lo mismo, sino mediante la mirada del Otro uno aprende a ver al otro y a sí mismo diferente. Se le amplía el espectro de referentes para mirar la realidad que comparten, pero interpretan de manera distinta. En estos tiempos/espacios determinados se reconocen las diferencias a partir de la comparación con lo propio y se objetivan a través de la distancia que resulta del acercamiento a lo inicialmente desconocido, lo ajeno. Al mismo tiempo se reflexiona sobre los condicionamientos históricos y políticos implícitos en las maneras de marcar diferencias.

Los interaprendizajes aquí referidos han desembocado en una concientización y fortalecimiento de las identificaciones como indígenas, dándose cuenta de semejanzas y diferencias *intra* e *interculturales*, es decir mediante un proceso de comparación entre lo propio y lo ajeno. Quedó evidente que una formación docente entre indígenas de distintas etnias potencia una formación *intra* e *intercultural* y al mismo tiempo es política, porque mediante las reflexiones, análisis y conclusiones en cuanto a las relaciones de poder que tratan de mantener a los indígenas en condiciones de dominación/sumisión (Gasché, 2008b) también surgieron las potencialidades de cambiarlas a partir del re-conocimiento de las propias fortalezas.

Referencias

1. Baronnet, B. (2010). De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. En S. Velasco Cruz y A. Jablonska Zaborowska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 245-272). México: UPN, Serie Horizontes Educativos.
2. Bartolomé, M. A. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Instituto Nacional Indigenista / Siglo XXI.
3. Bertely, M. (2006). La construcción *desde debajo* de una nueva educación intercultural bilingüe para México. En L. Todd y V. Arredondo (coords.). *La educación que México necesita. Visión de expertos*. México: Centro de Los Altos Estudios e Investigación Pedagógica/CECyTE, NL, Estado de Nuevo León.
4. Comboni, S. y Juárez, J. M. (abril-junio, 2001). Educación y construcción de la identidad en contextos heterogéneos; el sentido de la educación indígena. *Revista de educación y cultura*, 5, 45-50.
5. Corona, C. E. (2010). Los promotores educativos y el Sistema de Educación Rebelde Autónomo Zapatista en los altos de Chiapas. En *XXXI Jornadas de Historia de Occidente* (pp. 185-213). México: Centro de Estudios de la Revolución Mexicana Lázaro Cárdenas A.C.
6. García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A. & Montes del Castillo, Á. (1999). La educación multicultural y el concepto de cultura. En F. García Castaño y A. Granados Martínez (coords.). *Lecturas para educación intercultural* (pp. 47-80). Madrid: Trotta.
7. Gasché, J. (2008a). 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 y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-365). Quito, Ecuador: Abya-Yala/CIESAS.
8. Gasché, J. (2008b). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?. En M. Bertely Busquets, J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367- 379). Quito, Ecuador: Abya-Yala/CIESAS.
9. Gasché, J. (2010). ¿Qué son “saberes” o “conocimientos” indígenas, y qué hay que entender por “diálogo”? En C. Pérez y J. Echeverri (coords.). *Memorias del 1er Encuentro Amazónico de Experiencias de Diálogo de Saberes*. Leticia, Colombia, Universidad de Colombia.
10. Herrejón, C. (1994). Tradición. Esbozo de algunos conceptos. *Relaciones*, 59, 181-208. Zamora: El Colegio de Michoacán.
11. Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: SEP/CGEIB.

12. Keyser, U. (2009). *Los sentidos del Otro entre docentes de educación indígena de una comunidad purhépecha*. (Tesis de doctorado en educación inédita). México: Universidad Pedagógica Nacional.
13. Lenkersdorf, C. (2005, 1ª ed. 1996). *Los hombres verdaderos, voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo XXI.
14. Lüsebrink, H.-J. (2005). *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart/Weimar, Alemania: J.B. Metzler.
15. Martínez, J. (2008). La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la Amazonía Peruana. En M. Bertely Busquets, J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 221-278). Quito, Ecuador: Abya-Yala/CIESAS.
16. Millán, M. G. (2006). La interculturalidad en la educación: ¿propuesta posible o utópica? En E. Nieto Sotelo y M. G. Millán Dena (coords.). *Educación, interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI* (pp. 15-69). México: Universidad Pedagógica Nacional/ Driada/Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
17. Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*, Barcelona: Anthropos.
18. Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Madrid: EMV/Miño yDávila.
19. Villavicencio, F. (2007). La denominación de un pueblo, una relación entre lenguaje y poder. En P. Márquez Joaquín (coord.). *¿Tarascos o P'urhépecha? Voces sobre antiguas y nuevas discusiones al gentilicio michoacano* (pp. 101-129). Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/Colegio de Michoacán/Gobierno del Estado de Mich./Universidad Intercultural Indígena de Michoacán/Grupo Kw'anískuyarhani/ Fondo Editorial Morevallado.
20. Zavala, A. (1988). *Mitología y modernización*. Zamora, México: El Colegio de Michoacán/ Gobierno del Estado de Michoacán.

Recibido: 1 de mayo de 2013
Aceptado: 12 de julio de 2013