



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA IZTAPALAPA

DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA

LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

***“Comunidad, Autodeterminación y Realidad Educativa en Cherán,
Michoacán.”***

Trabajo terminal

que para acreditar las unidades de enseñanza aprendizaje de

Trabajo de Investigación Etnográfica y Análisis Explicativo III o Análisis Interpretativo III

y obtener el título de

LICENCIADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

presenta

Alberto Colin Huizar

Matrícula No. 210375603

Comité de Investigación:

Director: Mtro. Ricardo Falomir Parker

Asesores: Dr. Bruno Baronnet

Dra. Patricia de Leonardo

México, D.F.

Julio 2014

Agradecimientos

Agradezco enormemente a la comunidad purhépecha de San Francisco Cherán por abrirme las puertas para realizar esta investigación de tesis. Sin lugar a dudas, fue fundamental el apoyo de la estructura del Gobierno Comunal de Cherán, tanto del Concejo Mayor quien siempre respaldó mi presencia y la Comisión de Educación y Cultura, así como del especial apoyo y solidaridad de los compas del Concejo de Procuración y Conciliación de Justicia (David, Custodio, Castillo, Navarrete, Don Beto, Don Rafa, Chávez y Abel) y de la valiente *Ronda Comunitaria*, quienes me brindaron su amistad, compañía, apoyo y enseñanza. Junto a ellos y ellas –codo a codo- me acerque a la vida diaria de su comunidad.

También quiero extender mi agradecimiento a la comunidad docente, maestros y maestras que laboran en las escuelas primarias de Cherán; comuneros/as-maestros/as como Pedro Chávez, Laura, Armando, Jesús, Ángeles, Pedro Romero, Lenin, Erandi, Sergio, Raúl, Juana, Alberto, Enrique, Salvador, Martin, Yolanda, Víctor, Hipólito, Demetrio, Gustavo, Roberto, entre otr@s; quienes me dieron la oportunidad de conocer su realidad en las aulas, trabajar con sus grupos de educandos y entender su dinámica laboral y sindical. Gracias a su participación constante y activa en el desarrollo de este trabajo, fue posible entender las problemáticas particulares de la educación oficial y el papel del maestro/a en la comunidad de Cherán. Sin ellos este trabajo no existiría.

Igualmente quiero agradecer por mis condiciones en campo a todos y todas aquellas comuneras y comuneros que siempre me recibieron cordialmente en sus hogares y me dieron la oportunidad de convivir cotidianamente en cualquier contexto de sus familias, compartir alimentos y dialogar acerca de la vida de su comunidad. En especial a la familia Romero Robles, a la familia Huaroco Hurtado y a la familia Martínez Muñoz, quienes me brindaron su constante hospitalidad y atención. A todos ellos mi más sincero agradecimiento.

Por otro lado, expresé mi agradecimiento a mi asesor el Mto. Ricardo Falomir por su tiempo, seguimiento, comprensión y apoyo en este trabajo; igualmente a mis dos lectores oficiales; el Dr. Bruno Baronnet y la Dra. Patricia de Leonardo, quienes debatieron esta investigación y aportaron detalles importantes para el resultado final. Así como también a la antropóloga y amiga Verónica Velázquez quien me brindó valiosos consejos en campo para caminar la investigación y al maestro Pedro Chávez, el cual me dio su tiempo y espacio para apoyar esta investigación y reflexionar juntos estos procesos estudiados. Igualmente agradezco al Departamento de Antropología de la UAM-I, en especial al Dr. Pablo Castro y al Dr. Héctor Tejera por el apoyo económico solidario.

Por último, agradezco totalmente a mis padres (Berta y Tomas), a mi hermana Sandra y a mi cómplice Fernanda, quienes me apoyaron incondicionalmente en esta etapa de acompañamiento y solidaridad al proceso social de la comunidad de Cherán. No podía olvidar agradecer a mis compas de la UAM-I (Luis, Lesli, Mariela, Neyva, Karen, Manuel) y a todas las amistades de la “Radio Fogata 101.7” (Mari, Angélica, Kuri, Elsa, Chavira) por su agradable compañía y cordial relación. A todos ellos y ellas les estaré infinitamente agradecido.

Índice

Prefacio	4
Introducción	8
Objetivo.....	11
Marco Teórico.....	13
Metodología.....	16
Enfoque.....	17
Capítulo I.- Breve Etnografía	19
1.1.- Cherán en contexto.....	19
1.2.- Cherán en movimiento.....	20
1.3.- Población Cheranense.....	21
1.4.- Problemas acuíferos en Cherán.....	22
1.5.- Historicismo local.....	23
Vida económica	
1.6.- Motores económicos.....	28
1.7.- Diferenciación socio-económica (Vivienda, Trabajo y Migración).....	28
1.8.- Narcotráfico, corrupción y tala.....	33
Capítulo II.- Vida política	35
2.1.- Coyunturas políticas y paralelismos actuales.....	35
2.2.- Estructura política formal antes del movimiento del 2011.....	38
2.3.- Estructura política formal después del movimiento del 2011.....	39
2.4.- Comunidad política barrial (Asambleas y grupos de poder).....	44
2.5.- <i>Ronda Comunitaria de Cherán K´eri</i>	46
2.6.- Integración comunal (Periodos de <i>communitas</i> y restablecimiento de la organización comunal).....	50
Vida social	
2.7.- Familia y la importancia de la parhankua.....	54
2.8.- Relaciones de parentesco.....	57
2.9.- Territorialidad (Barrios y bosques).....	58
2.10.- “Los de arriba” y “Los de abajo”.....	61
2.11.- Religiosidad, Iglesia y Gobierno Comunal.....	62

Capítulo III.- El Proyecto Educativo de Cherán K´eri: Hacia una educación plural	65
3.1.- La educación escolarizada en Cherán.....	65
3.2.- La propuesta del Proyecto Educativo de Cherán K´eri: ¿Complemento pedagógico o adaptación curricular?.....	70
3.3.- Lengua purhépecha y su aplicación.....	79
3.4.- Currículo oculto y educación no-formal en el proyecto educativo: avances y pendientes.....	86
3.5.- Las campañas de reforestación como complemento educativo y reconstitución del territorio.....	92
3.6.- “Cada escuela es un mundo” (heterogeneidad escolar en Cherán).....	96
3.7.- Perspectivas desde el magisterio hacía el Proyecto Educativo.....	109
3.8.- La reforma educativa: Una mirada “glocal”.....	114
Conclusiones	120
Anexos	124
Bibliografía	139

Prefacio

”La educación es como una matita de maíz, si no la cuidas se muere.”

Comunero Zapatista

Estas primeras palabras buscan envolver al lector/a en el reconocimiento de la dinámica de trabajo y de la posición epistemológica que pregona esta investigación antropológica desarrollada en la comunidad indígena de San Francisco Cherán, Michoacán.

En primera instancia esta investigación tuvo su momento inicial fuera de contextos académicos, de hecho, la idea de emprender un proyecto de investigación nació con mi primer acercamiento con el pueblo purhépecha de Cherán K´eri, el día 24 de mayo del 2012 al asistir al “Encuentro Nacional de Resistencias Autónomas Anticapitalistas” que se llevó a cabo dentro de la comunidad. Este encuentro reunió a diversas organizaciones y colectivos de distintas geografías dentro y fuera del país que han trabajado y apoyado los ejercicios contra-hegemónicos y de autonomías de los pueblos en defensa de sus territorios, dando así una muestra de apoyo hacia la lucha del pueblo de Cherán. El encuentro tenía como objetivo generar una dinámica de debate y construcción de conocimiento a través del dialogo de diversas experiencias de lucha de los pueblos indígenas a partir de 4 ejes fundamentales: construir autonomías, detener la guerra y la violencia, resistir y bloquear al capital y defender a la madre tierra. En el campamento autogestionado ubicado en las faldas de la plaza de toros -que duro un poco más de 4 días-, las y los compañeros allí presentes tuvimos la oportunidad de dialogar con la gente de Cherán y entablar algunas relaciones con ellos y ellas, incluso entre nosotras y nosotros mismos, para conocernos y tratar de formar redes de apoyo solidario.

A partir de esta primera experiencia como joven militante estudiante de la carrera en antropología social de una universidad pública como la UAM-I, traté de pensar una investigación que fuera más allá de analizar “desde fuera” el contexto o la problemática que engloba cierto tema, en mi caso el interés fue el tema educativo, que también estaba en boca de muchos/as actores de la comunidad como un tema relevante en la vida comunitaria tras los sucesos del movimiento de autodefensa en el año del 2011.

Como resultado de la influencia de los textos de Andres Aubry¹ y del dialogo entablado con los antropólogos Alicia Castellanos y Gilberto López y Rivas² –éste último

¹ Historiador francés. Realizó estudios de etnosociología en Beirut, Libano, y de sociología e historia en Paris. Además de ejercer su actividad profesional en Francia, España y Bélgica, había fungido como asesor en el concilio Vaticano II, Celam, la UNESCO y la Conai. En 1973 fundó en Chiapas el Instituto de Asesoría Antropológica para la Región Maya (Inaremac).

² Alicia Castellanos es Profesora-Investigadora del Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Profesora con la que tuve la oportunidad de tomar un curso en la licenciatura. Y por otro lado, Gilberto López y Rivas es Doctor en antropología por la Universidad de Utah, Estados Unidos (1976). Es Profesor-Investigador del Centro Regional Morelos del Instituto Nacional de Antropología e

invitado a participar como ponente en el encuentro-, me di cuenta que podría hacer una labor hacia el pueblo de Cherán a partir del conocimiento antropológico y mi experiencia como activista, siempre vinculando la praxis social y el compromiso, partiendo desde la premisa de que la investigación sí puede estar al servicio de las luchas sociales y formar parte de estos procesos –un asunto de revalorización epistemológica-. Es por esto, por lo que poco a poco un amigo y yo establecimos relaciones directas con la comisión de vinculación³ y difusión que en cierto momento utilizó la comunidad de Cherán para seguir tejiendo redes con académicos, instituciones, organizaciones y medios independientes que pudieran apoyar y difundir el proceso de autodeterminación.

A lo largo de los dos años siguientes (del 2012 al 2014), las experiencias y reuniones que hemos pasado junto con ellos y las numerosas visitas que hemos realizado a la comunidad, han sido muy relevantes para la construcción de nuestra perspectiva hacia los pueblos originarios y, en lo particular, me ha dado las claves para reflexionar el tema de la educación como un campo y una herramienta de lucha, donde la preservación y consolidación de los valores culturales y lingüísticos pueda funcionar como un mecanismo de descolonización cultural que responda a un proceso de reivindicación étnica⁴. Este tipo de visión de la educación va en contra de cualquier uso paternalista, integracionista u homogeneizador de la escuela formal que históricamente ha impulsado el Estado-nación, que desde tiempos “indigenistas” a la fecha, propone el despojo de las identidades de los pueblos indígenas “para que se olvide de sus raíces, de su historia, de su situación, de su cultura, de su lengua y de su ciencia como pueblo.”⁵

En el transcurso de la investigación, realicé trabajo de campo durante 6 meses entre finales del año 2013 e inicios del año 2014. Durante mi estancia en la comunidad, trate de posicionarme siempre como un compañero solidario que intentaba coadyuvar al proceso autonómico que vive la comunidad de Cherán. Traté constantemente de cuestionar mi posición en el campo y reflexionaba sobre el quehacer antropológico aprendiendo de los errores y tratando de caminar junto a las y los actores en una relación dialógica y colaboracionista. Como resultado inmediato del trabajo de campo, además de la fuerte cercanía con el ejercicio docente y el conocimiento presencial de la situación educativa en Cherán, algunos docentes y yo logramos coordinar contenidos y temas (como la educación ambiental, el análisis del concepto antropológico de cultura, la experiencia de los niños/as en el movimiento de Cherán e incluso la imagen que dejó Cherán a nivel global) para algunos talleres que impartí para los niños y niñas de varias primarias que visitaba, talleres en los cuales, ponía a prueba mi inexperiencia como docente para desde allí tratar de

Historia (INAH). Articulista del periódico *La Jornada*. Ambos académicos ligados al movimiento zapatista y solidarios con muchas luchas indígenas en México y Latinoamérica.

³ Conformada en principio por dos jóvenes comuneros y colaboradores en la construcción del gobierno comunal.

⁴ Denominado por algunos autores como purhépechización, explica ese conjunto de procesos constantes de re-inención de la identidad indígena que surge en coyunturas muy puntuales de reivindicación étnica, como el que nos señaló el sabio comunero –en el sentido más amplio de la palabra- Juan Chávez Alonso, campesino, luchador comunitario de Nurío, referente indiscutible del movimiento indígena nacional, simpatizante de la lucha zapatista, recuperador de tierras y de la memoria histórica, promotor de la educación indígena e impulsor del proyecto Nación Purhépecha y del Congreso Nacional Indígena en 1996.

⁵ Transcripción programa de Radio Insurgente, 10 de junio del 2005, llamado “Demanda Educación”.

comprender la labor docente en el aula y aprender de los educandos. Todo esto para tratar de hacer ejercicios de “solidaridad mutua” con aquellos sujetos que se involucraban en la investigación que proponía para conocer la realidad educativa y poder comprender sus argumentos. Muchas horas de este trabajo de campo fueron empleadas en realizar acciones –no descritas aquí– que no necesariamente iban a redituarse en términos del trabajo de investigación académico, sino más bien, para tratar de ser parte de un conjunto de acciones encaminadas a un proyecto comunitario.

Esta relación con los docentes dentro y fuera del ámbito escolar me llevaría a conocer las realidades a las que se enfrentan en su labor como educadores, tanto en términos de su labor pedagógica como incluso acercarme a la vida política-sindical, conociendo la militancia con el movimiento del magisterio disidente en Michoacán que se opone desde hace un buen tiempo a la contra-reforma educativa de corte neoliberal-empresarial que intenta imponer el gobierno federal. Gracias a esta perspectiva, desde el conocimiento profundo del servicio docente, podremos encontrar puntos de encuentro entre los temas principales que abordamos en la investigación, puntualizando la relevancia de los maestros y maestras en la elaboración, ejecución y empoderamiento del “poder educativo”.

En síntesis, es necesario aclarar que este trabajo colectivo es fruto de un esfuerzo de más de medio año de trabajo de campo en el cual se implementaron estrategias pedagógicas de elaboración, discusión, comprobación, verificación y aceptación de contenidos por parte de todas y todos los sujetos involucrados (que en este trabajo negamos llamarlos “informantes”, sino más bien compañeros de trabajo) en el proceso generador de esta investigación colaborativa⁶ que compete a la comunidad indígena de San Francisco Cherán en su sentido amplio.

Así mismo, queremos indicar que en la búsqueda de una reflexión profunda de nuestro quehacer cotidiano como antropólogos, se amplió en trabajar de manera cercana con los comuneros y comuneras, logrando relaciones empáticas y dialógicas entre actores y agente externo, para así desarrollar por medio de la convivencia, en conversaciones, en pláticas colectivas, en charlas informales, sin el uso de medios modernos ni técnicas rígidas como los cuestionarios y las entrevistas grabadas, sin imponer medios de grabación como puede ser un micrófono o una cámara de video para captar la información (sólo se utilizó la fotografía⁷). En cambio, se pensó en reforzar la técnica de memorizar comentarios, anotar

⁶ Por investigación colaborativa entendemos que: “La investigación actúa como diálogo en el que se incorpora una reflexión solidaria a partir de una política de compromiso (Mohanty, 2003). Así se transforma el concepto de “trabajo de campo” en “una tarea de trabajo en casa”. Los compromisos sociales y políticos rebasan el espacio de la investigación y, por lo tanto, uno vive las consecuencias de sus acciones y publicaciones” (Mora, 2011; 87). Como diría también Susan Street: “[esta] postura supondría dejar atrás el rescate, a través de la labor interpretativa, de (la pluralidad de) las voces y pasar a concebir la etnografía como un proceso de *creación de cultura* (Mannheim, Tedlock, 1995: 3). Implicaba teorizar juntos la investigadora y los sujetos, a través de *conversaciones políticamente sensibles* (Fine, 1994; 17), las condiciones para la producción del conocimiento tal como se dan en las luchas por cambiar el mundo” (Street, 2003; 76).

⁷ Pues consideramos que “además de ser una excelente herramienta de registro para el trabajo de campo, las imágenes fotográficas constituyen un lenguaje alterno, para comunicar experiencias etnográficas y generar nuevo conocimiento antropológico. Al igual que la palabra, pero de distintas formas, la imagen describe, genera, encierra y transmite información, ideas, sensaciones y significados” (Zirión, 2014; 59).

al instante datos exactos y trabajar extensamente en el escritorio para tratar de enarbolar cada día de trabajo que se vivía en la comunidad, en una suerte de transferencia mental -de palabras, acciones, hechos, gestos, indicadores, reflexiones, dudas, etc.- al texto, para de esta forma establecer un modo de trabajo descolonizante, de una observación-participante con un cambio epistemológico que refleje esta revaloración constante entre investigador/sujeto.

Con esto quiero expresar que aunque es complejo y tiene sus riesgos hacer una investigación con esta visión epistemológica (sin omitir que algunos antropólogos les parecerían hasta cierto punto ingenuo y arcaico no aprovechar las ventajas tecnológicas para la mayor definición de los “datos” obtenidos en campo) me parece un camino en el que la antropología debería aventurarse con mayor énfasis⁸.

Por último, surgen muchas preguntas que, como antropólogo, creo son muy importantes; ¿Para qué le servirá mi tesis a la comunidad de Cherán?, ¿Qué compromiso adquiero con la comunidad al interesarme en este tema?, ¿Qué tan alejado se ubica este proyecto de tomar la educación en las manos de los pueblos originarios? algunas cuestiones como éstas me inquietan, pero creo que sólo lo descubriré con el paso del tiempo y tal vez no se encuentran respuestas claras en el siguiente trabajo.

⁸ Para ahondar más en este debate véase, Street (2003), Espinosa (2003), Hernández (2003), Hale (2008), López y Rivas (2010), Mora (2011), Aubry (2011).

Introducción

“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa.”

P. Freire

La comunidad indígena de San Francisco Cherán, ubicada en la cabecera municipal de la meseta purhépecha en el Estado de Michoacán, tuvo un lapsus de lo que el filósofo Walter Benjamín llamaría *tiempo-ahora*⁹. La mañana del día 15 de abril del 2011, los comuneros y comuneras hartos del saqueo de sus bosques, de los abusos de poder, de la extorsión del crimen organizado, de los levantones, secuestros y del clima de violencia que azotaba a la comunidad –pues de 2009 a la fecha más de 20 comuneros han sido asesinados desaparecidos o secuestrados, aun sin esclarecerse los hechos- y toda la región purhépecha; ante la omisión de las autoridades del Estado (tanto municipal, estatal y federal) para proporcionar seguridad y compromiso con la comunidad y, más allá todavía, cuando las mismas autoridades municipales estaban coludidas con las organizaciones criminales que tenían el control territorial de esa zona, las comuneras y los comuneros decidieron decir ¡ya basta!, imponiendo de inmediato las medidas necesarias para contrarrestar los ataques y todo tipo de abusos por parte del crimen organizado y hasta de las mismas autoridades locales.

Este movimiento de autodefensa indígena irrumpe en la escena nacional en un contexto histórico marcado por una serie de políticas de seguridad denominadas como “guerra contra el narcotráfico” que el gobierno federal ha impuesto desde el año 2006 con la gestión del presidente ilegítimo Felipe Calderón, quien mostró una ruta ahora continuada por su sucesor Enrique Peña Nieto, quien ha acentuado esta política de conflicto, de choque armado, de expansión de la violencia en los territorios indígenas, comunales, con un resultado que supera la cifra de los 100 mil muertos (no sólo personas involucradas directamente en algún conflicto criminal, sino que la mayoría son civiles) en tan sólo 8 años de guerra irregular entre el gobierno federal y los grupos del crimen organizado que operan en el país¹⁰.

⁹ “La víctima que toma conciencia, que irrumpe con praxis liberadora, produce una ruptura del <tiempo continuo>. Irrumpe <recordando> (la <anamnesis> liberadora), <conmemorando> otros momentos liberadores mesiánicos de la historia pasada [...] Ese tiempo fuerte, de la toma de conciencia de las víctimas, de la colaboración de los “intelectuales orgánicos” –diría Gramsci-, de la praxis de-constructora y constructora liberadora es el tiempo mesiánico como novedad, como desarrollo...” (Dussel, 1998; 335).

¹⁰ “México –cuya guerra contra el narcotráfico ha arrojado entre 60 mil y 100 mil muertos en ocho años- junto a Turquía, Tailandia y otros países, no reconoce la existencia de un conflicto armado en su territorio” (*La Jornada*, 11/12/2013) según un informe divulgado por la Academia de Ginebra que ubica a México como segundo país con más muertos en una guerra interna, sólo detrás de Siria y su guerra civil.

Ante este panorama social, las comuneras y comuneros recurrieron a una reinención emergente de sus ancestrales tradiciones culturales en un nuevo contexto¹¹ para defenderse y proteger sus bosques y su territorio de estos talamontes que acabaron casi por completo y de manera indiscriminada e ilegal con los recursos naturales de la comunidad.¹² Es así como surge un movimiento étnico político que busca primeramente defender sus bosques, que han sido durante toda su historia uno de los recursos más relevantes para la comunidad¹³, tanto económico como culturalmente, para posteriormente desplegar mecanismos y estrategias políticas para llevar a cabo un proceso autonómico, entendiendo éste como: *“Una de las formas del ejercicio del derecho a la libre determinación, e implica fundamentalmente el reconocimiento de autogobiernos comunales, municipales o regionales en el marco del Estado nacional. [...] En consecuencia, la autonomía organiza los mecanismos de participación de los autogobiernos indígenas en los espacios regionales y municipales, esto es, distribuye las distintas formas en que se expresa la autoridad indígena sobre espacios tanto locales como regionales o municipales”* (López y Rivas, 2005; 57). Todo esto siempre respaldado en dispositivos identitarios¹⁴ que han servido como detonadores simbólicos que exaltan su matriz cultural en un proceso de reivindicación étnica (Velázquez, 2013).

Ante esta situación, la comunidad emprendió una lucha perseverante por diversos caminos; en primer momento y ante la desesperación, el enfrentamiento armado directo con *“los malos”*¹⁵ (como se refieren los comuneros a la gente del crimen) fue la medida expresada. Después de ese clima de tensión, se consideró la estrategia de cabildeo institucional, con miras a agotar las instancias gubernamentales necesarias para solucionar el conflicto por medio de la incidencia política. En este sentido, el uso contra-hegemónico del derecho como una herramienta para solucionar los conflictos por la vía pacífica fue de suma importancia, llevando este método hasta la sala superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF), es así que *“la sentencia obtenida mediante una gestión jurídica-política, reconoce el derecho de la comunidad de Cherán para conformar el sistema de representación y gobierno municipal que decidamos, sin romper con el sistema político y administrativo del Estado mexicano”* (Plan de desarrollo del municipio de Cherán, 2012; 5). De esta manera la comunidad indígena logró avances históricos en materia jurídica y electoral en el Estado de Michoacán (Aragón, 2012).

¹¹ “Las formas de organización social y política de los pueblos indios no son, por lo tanto, prácticas inmemoriales que hayan logrado conservarse puras desde los tiempos prehispánicos hasta nuestros días, sino que son el resultado de una dialéctica entre las instituciones impuestas, primero por la Corona Española y luego por los gobiernos nacionales, y la respuesta creativa de los propios indígenas ante las cambiantes situaciones históricas por las que han atravesado y que los han transformado” (Viqueira, 2002; 90).

¹² Los comuneros de Cherán calculan que aproximadamente se talaron 20 mil hectáreas de bosque de las 27 mil hectáreas que tenía en principio la comunidad.

¹³ “La Meseta Tarasca y su zona periférica constituyen hoy día uno de los más grandes reservorios forestales de la república y su riqueza es incalculable” (Aguirre, 1952; 31).

¹⁴ “Defender nuestro bosque”, ésta ha sido siempre el objeto de la lucha. Así como también su eslogan de lucha: *“Por la Seguridad, la Justicia y la Reconstitución de Nuestro Territorio”*.

¹⁵ Que cabe mencionar, el referirse a la gente del crimen organizado como *“los malos”* denota una eticidad ejemplar; entendiendo la eticidad como ese conjunto de caracteres y supuestos éticos que rodean toda la cosmovisión y cosmogonía de los indígenas purhépechas en relación con la vida.

Poco a poco el contenido de horas de discusión y debate en las fogatas¹⁶ y asambleas de cada uno de los cuatro barrios, así como también y en última instancia en la asamblea general (órgano de mayor decisión del pueblo), y ante la inminente temporada electoral de nuevo gobernador y presidentes municipales, dio como resultado la elaboración de un proyecto autonómico monoétnico (Leo Gabriel y López y Rivas, 2005) respaldado en su carácter de pueblo indígena, dejando a un lado la estructura política de partidos. Así en primer término, se decidió mediante el consenso consolidar un gobierno comunal encabezado por 12 Tata K'eris (3 por cada uno de los 4 barrios) formando un órgano colegiado que se rige por dos principios fundamentales: 1) servir a los demás (*jats'ipeni*) y 2) servir a la sociedad (*marhuatspeni*); construyendo de esta forma una estructura de gobierno del pueblo y para el pueblo; pasando a conformarse en un municipio que se rige por usos y costumbres y a ejercer su derecho como pueblo indígena a autogobernarse y a la libre determinación. A excepción de una persona, los doce concejeros que conforman actualmente y desde el 1 de enero del 2013 la autoridad municipal provisional, fueron ratificados en las asambleas generales, pero cualquiera de ellos puede ser destituido de su cargo por mal desempeño, si así lo decidiera la asamblea general.

En este ejercicio electoral inédito en el estado, se registraron para participar un total de 3 mil 262 comuneros/as mayores de edad, de los cuales 2 mil 856 participaron en la elección directa, que en lugar de hacerse “a mano alzada y con el rostro descubierto” como estaba previsto, fue mediante una fila hecha detrás del concejero propuesto, en señal de respaldo.

Luego de que fueron electos los 12 representantes de la comunidad de cada uno de los cuatro barrios, se procedió a levantar el acta formal de la cual se entregó una copia a los representantes del Instituto Electoral de Michoacán (IEM) para su conocimiento y validación constitucional, quienes además estuvieron presentes en calidad de observadores. No obstante el IEM tuvo que reconocer en sesión plenaria a las autoridades electas y notificar a su vez al Congreso del estado y a la Sala Superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF) a fin de que fueran validadas constitucionalmente¹⁷.

Desde el 28 de enero del 2012 y hasta el 1 de febrero del mismo año, los 12 elegidos/as, ahora Concejo Mayor de Gobierno Comunal recorrieron los cuatro barrios de la comunidad para presentarse con los comuneros y comuneras. En cada esquina del pueblo, se notificará los nombres de cada uno de ellos y el número de personas que se formaron atrás de él, en señal de apoyo a su propuesta¹⁸.

¹⁶ La “*Parhankua*” como se les denomina en lengua purhépecha a las fogatas, que –durante el inicio del movimiento popular- sirvieron como barricadas, ubicadas en las esquinas de las calles como estrategia para impedir el paso de las camionetas que bajaban del bosque con la madera y establecer un estado de sitio.

¹⁷ “La importancia de este triunfo judicial de los comuneros y comuneras de Cherán ha sido tal que incluso la Oficina Internacional del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas calificó en su informe de actividades del 2011 este caso como uno de los más exitosos en la salvaguarda de los derechos humanos de los pueblos indígenas del mundo” (Aragón, 2012; 3).

¹⁸ De esta forma, del Barrio 1ro (denominado *Jarhukutini*) fueron electos: Salvador Tapia Servín, Salvador Estrada Castillo y Trinidad Estrada Avilés; del Barrio 2do (denominado *Ketsikua*) quedaron como representantes: Jafet Sánchez Robles, J. Trinidad Niniz Pahuamba y Gloria Fabián Campos; del Barrio 3ro

A partir de esta gestión del gobierno comunal, es cuando la comunidad adquirió un grado de autodeterminación que es hoy en día tolerado y hasta cierto punto respetado por el gobierno estatal y federal, aunque sin ignorar que la maquinaria de los partidos políticos sigue acechando y debilitando la organización comunal mediante diversos estímulos y prácticas clientelares propias del partidismo (con programas sociales como: Oportunidades que es la metamorfosis neoliberal del programa salinista Solidaridad o ahora La Cruzada contra el Hambre como mediación contrainsurgente), al igual que la infiltración y cooptación de actores políticos claves del movimiento y la difamación. Sin olvidar que fuera de la comunidad, en el contexto del Estado de Michoacán, la presión de los cárteles de la droga, el crimen organizado, la práctica paramilitar y las técnicas de contrainsurgencia aplicadas en la guerra integral de desgaste contra el zapatismo en Chiapas, se siguen replicando con cada vez mayor originalidad y eficacia.

El proceso de transformación social tan dinámico que vive la comunidad en estos tres años de lucha y autogestión, se dirige a considerar y elaborar estrategias políticas, económicas, educativas y culturales que conviertan a la comunidad en un ente autónomo y cada vez menos dependiente del Estado –en otras palabras, *caminar la autonomía*-, teniendo como finalidad extender y consolidar su autogobierno a un desarrollo autosostenible que abarque otros ámbitos de la vida.

Objetivo.

En este último punto se encuentra el análisis más fuerte de este proyecto de investigación. Una de estas estrategias emanadas del pueblo fue, aprovechar la coyuntura política antes relatada, para echar a andar un proyecto que ya estaba en la mente de algunos comuneros/as involucrados en el tema educativo¹⁹. Esta idea primeramente impulsada por un grupo de miembros del movimiento de autodefensa, consistía en desarrollar un proyecto educativo propio, de, por y para el pueblo indígena de Cherán que tuviera contenidos culturales pertinentes al contexto de la comunidad y al movimiento étnico suscitado allí, además de que como objetivo fundamental se propuso este proyecto como una solución tentativa para recuperar el uso de la lengua purhépecha que se ha ido perdiendo fuertemente a lo largo de los últimos cincuenta años, además de generar y aportar la integración de los saberes tradicionales de la cultura purhépecha en la educación de los niños y niñas de la comunidad, con miras a buscar una educación propia digna de un movimiento que buscaba reivindicar en el discurso la cultura local mediante un “proceso autogenerado, puesto bajo control comunitario mediante la participación en las asambleas y los cargos de responsabilidad en materia de educación” (Baronnet, Mora, Stahler-Sholk, 2011; 44).

(denominado *Karakua*): Héctor Durán Juárez, J. Trinidad Ramírez Tapia y Antonio Durán Velázquez; por ultimo del Barrio 4to (denominado *Parhikutini*): J. Guadalupe Tehandón Chapina, Gabino Basilio Campos y Francisco Fabián Huaroco.

¹⁹ Durante el trabajo de campo, una serie de comentarios de los docentes y de los miembros del Concejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán apuntaban que antes de la coyuntura del 2011, ya se estaba preparando un proyecto educativo que pudiera retomar la enseñanza de la lengua purhépecha. Veremos más adelante este aspecto.

Señalando el reto que representa trabajar en una educación alternativa a la que ofrece el Estado y tratar de sumar esfuerzos para llevar a cabo esta tarea, el grupo de trabajo inicial –que en su mayoría son maestros/as- que conformaba la actualmente denominada “Comisión de Educación y Cultura”, hizo el llamado para que la participación de todas las personas interesadas en el tema fuera fundamental en la construcción de este proyecto. Al mismo tiempo, con este proyecto manifestarían una crítica hacia la imposición del Estado con respecto a la educación oficial bilingüe y la llamada interculturalidad²⁰.

Como todo intento de cambio o mejor dicho combinación educativa²¹, genera conflictos, expresa renuencias, plantea problemas, es en síntesis una batalla complicada por la cantidad de actores incluidos en el proyecto y los obstáculos que pueden aparecer. En este sentido, trataré de visualizar los conflictos operativos de este nuevo cambio, cómo es que funciona, cómo se articula, cómo se lleva a la praxis, cómo lo percibe la misma comunidad escolar -tanto los educandos como los educadores-, hasta que nivel funciona, cómo vincula los diversos espacios de aprendizaje (escuela-hogar-comunidad), cuál es su relación con teorías existentes de educación transitorio-críticas y pedagogías de la liberación.

El interés de este trabajo será, a partir de una etnografía de los procesos de educación formal y no-formal, buscando historias particulares, mostrar los problemas que enfrenta dicha pluralidad de contenidos en un mismo esquema curricular, enfatizando qué son y cuáles son las estrategias para vincular las formas de aprendizaje y conocimiento de la cultura local y la escuela oficial y los obstáculos a los que se enfrenta.

De manera paralela y final, se abordará la lucha magisterial, como una lucha de resistencia, pues a raíz de la efervescencia del movimiento del magisterio desde el año 2012 en contra de la llamada Reforma Educativa que busca, más que modernizar la educación, delimitar los derechos laborales de los docentes y a su vez darle un giro privatizador a la educación, para fines de lucro de grupos corporativos en las cúpulas del poder. Este tema cobrará importancia para entender la lógica y la realidad educativa de cada una de las escuelas y por ende de su plantilla docente, ya que en lo que se refiere al proyecto educativo, trataremos de visualizar desde “sus ojos”, desde “su mirada”, los procesos de oscilación que plantea circular entre la educación alternativa, el apego a una estructura formal educativa del Estado y el recorrido de una carrera sindical que hace énfasis en no perder de vista la lucha política que se desarrolla cotidianamente en un país que se hunde cada vez más en el abismo neoliberal. De esta forma, se analizará si el hecho de contrarrestar los ataques del gobierno federal que, mediante Contra-Reformas-Educativas-Administrativas busca delimitar los derechos laborales al magisterio disidente, implica a su

²⁰ “La retórica de la educación “intercultural” está disfrazando en el ámbito nacional la realidad de la castellanización y la asimilación cultural, lo que encubre relaciones desiguales de poder dentro del ámbito educativo” (Baronnet, Mora, Stahler-Sholk, 2011; 44). Así como también, “al ser discursos de tipo ideológico, los ideales políticos de diálogo intercultural sobre bases equitativas se desvanecen ante las repercusiones de relaciones de poder asimétricas que atraviesan los grupos culturales y los enfrentan entre ellos” (Baronnet, 2012; 279).

²¹ Decimos que aparenta ser una combinación educativa porque el Proyecto Educativo de Cherán se plantea como un adherente al proyecto de educación oficial de la SEP. Es decir, no suplanta, más bien trata de convivir en un mismo espacio educativo. Esto genera problemas metodológicos en el aula y le afronta un reto al docente que tiene que articular ambos planes educativos en su trabajo cotidiano.

vez un olvido de las labores estrictamente pedagógicas o si es que acaso la consigna “*Maestro luchando también está enseñando*” es tan afirmativa que logra una articulación entre esta lucha y el proyecto educativo local o son dos caminos *opuestos*.

En este sentido, planteo la siguiente pregunta de investigación que va a encaminar el desarrollo del presente trabajo: *¿Cuáles son los obstáculos para llevar a la praxis la integración de un esquema pedagógico-educativo alterno enclavado dentro de un programa de educación pública oficial en un mundo escolar ampliamente heterogéneo?* Ahora, partiendo de la premisa de que el docente en la escuela es el artífice principal de llevar a cabo la aplicación de dicho proyecto, en este trabajo se enfatizará su conocimiento, compromiso y dedicación hacia la labor pedagógica dentro de la comunidad y su nivel de relación con la lucha magisterial.

Este trabajo sostiene la hipótesis de que hay una serie de elementos estructurales que obstaculizan la aplicación eficiente del Proyecto Educativo. Algunos elementos que destacamos pueden ser: la heterogeneidad administrativa en la zona escolar, la incapacidad y ausencia técnica de los docentes para dominar la lengua materna, el escaso compromiso ideológico de acompañamiento a un proceso político por parte de las y los maestros foráneos y la lucha político-sindical frente a la contra-reforma educativa que, cabe destacar, sostenemos que en uno de sus efectos colaterales –más allá de los claros impactos negativos a los intereses del magisterio y la educación pública- impide o distrae la aplicación de proyectos de educación comunitaria que intentan coadyuvar a los procesos de reconstitución de la identidad y fortalecimiento de la lengua originaria de los pueblos, como es el caso de la comunidad de Cherán, ya que los docentes vistos como aquellos actores en el proceso educativo de los educandos, perderán de vista este aspecto local para interesarse y colocar sus esfuerzos ahora en defender sus derechos laborales.

Marco teórico.

Este trabajo se ubicará en los parámetros y el debate de la antropología de la educación. Dicha antropología, primeramente formulada por el pionero trabajo de George Spindler (Spindler, 1974) ha señalado acercarse al estudio del ser humano, como ser educable, reflexionando sobre la labor que el ser humano posee para entender la acción educativa en un contexto específico. Es así como a partir del contexto de Cherán, seguiremos un camino planteado por Kathia Núñez (2011) enfatizando *“la importancia de avanzar en el estudio de la cultura local para comprender mejor las formas en que los niños aprenden en el ámbito doméstico y el de la comunidad, con la finalidad de poder trasladar esas formas de aprendizaje al aula, así como indagar sobre las diversas formas en que la cultura local se manifiesta en el aprendizaje dentro del aula”* (Núñez, 2011; 269 cursivas mías). En este sentido, hay que analizar ese conjunto de estrategias que forman parte de los contenidos del Proyecto Educativo de Cherán pero que provienen de la educación no formal, la cual se intenta trasladar al aula mediante la incorporación pedagógica de elementos de la cultura local y la reconstitución de la lengua indígena. Así mismo como las capacidades que tienen los docentes para poder llevar a la praxis el Proyecto Educativo en sus respectivas escuelas.

A partir de este planteamiento teórico, utilizaré los trabajos etnográficos existentes sobre la meseta purhépecha y específicamente la comunidad de Cherán, recopilando los datos en materia educativa desde principios del siglo XX (Aguirre, 1992a), pasando por el carácter conservador de la comunidad para recibir escuelas a pesar de la aparición de las misiones culturales (Beals, 1992) hasta la aparición de los grupos religiosos y la implementación de los programas de educación impulsados por J. Vasconcelos y M. Sáenz que heredó la revolución mexicana (Castile, 1974) y su posterior posicionamiento con infraestructura que terminó integrando mayormente a los niños y jóvenes de Cherán. De esta manera, planteamos como objetivos; rastrear la información histórica en el ámbito de la educación oficial (instalación de escuelas, impacto en las comunidades, etc.), intentar estructurar una secuencia histórica y el desarrollo que ha tenido la educación oficial en la práctica cotidiana de la comunidad, sin olvidar el papel que juega ésta en la cultura local. Todo esto para ir enarbolando un conocimiento más amplio acerca del tema y poder abordar el tópico principal de la investigación y contrastar con los nuevos cambios en el sistema educativo a partir del movimiento autonómico.

Este trabajo no pierde de vista que, cuando se analiza la educación como una estrategia desprendida de un proyecto político más grande, siempre hay detrás el análisis de un movimiento social antisistémico, entendiendo este como aquel “que critica y se opone a las políticas económicas y culturales del capital, y a los rezagos históricos de la colonialidad” (Baronnet, Mora, Stahler-Sholk, 2011; 21). Buscamos de esta forma; primero entender el contexto de lucha de una comunidad indígena dentro del Estado-nación, para después comprender los factores que impulsan la praxis de un proyecto educativo alternativo en el nivel local, como sucede en Cherán, y tratar de visualizar la relación dialéctica entre uno y otro, recopilando varios elementos importantes que rodean ese núcleo de la investigación, esperando que resulte claro para apoyarnos a comprender el proceso estudiado.

Por otro lado, utilizaré tres conceptos clave para tratar de desentrañar algunos puntos importantes de mi investigación y tratar de asociarlos a distintos fenómenos vistos en los tres espacios de interacción etnográfica (casa-escuela-comunidad), además de que consideramos que pueden ayudar a sistematizar y comprender los fenómenos sociales de interés para el objetivo de la investigación.

El primero de ellos es el concepto de *Socialización*, el cual dentro de la teoría sociológica se entiende básicamente como “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (Berger y Luckmann, 1968; 166). A partir de esta definición, los mismos autores especifican los dos subtipos de la socialización, explicando que: “la *socialización* primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez: por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad” (Berger, Luckmann, 1968; 166); mientras que “la *socialización* secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (Berger y Luckmann, 1968; 166)²². Ante la realidad objetiva de esta investigación, retomaremos la concepción de Núñez (2011) respecto a la socialización,

²² Para aclarar, los autores señalan más adelante: “Se advierte a primera vista que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria” (Berger y Luckmann, 1968; 166).

la cual define como “el proceso en el que se transmiten y configuran los conocimientos, los modos de percibir y categorizar la realidad, así como los valores socialmente determinados que se encuentran en la base de sustentación de las dimensiones del orden social” (Núñez, 2011; 270). Aquí veremos la socialización como una internalización de las conductas, reglas y normatividad, enfocándonos en visualizar a esa socialización como un proceso que nace de la interacción cotidiana de dos entes activos (niño-adulto) pero que cumplen distintos roles en un mismo contexto.

El siguiente concepto es retomado del pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire. El concepto de *Concienciación* sirve como una idea regulativa que se impregna en los objetivos de la práctica educativa con matices libertarios, para llegar a conformarse en última instancia en lo que llamamos la esencia de la concienciación, es decir la conciencia crítica que “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales” (Freire, 1969; 101). Este concepto puede servir para referirse al carácter epistemológico de los fenómenos educativos fuera del aula que se intentan vincular e insertar en la aplicación del Proyecto Educativo de Cherán, abarcando tanto a los educandos como a los educadores.

Por otro lado, intentaré utilizar el concepto antropológico de *Communitas*, desarrollado primeramente por V. Turner y ampliamente utilizado por otros antropólogos/as en sub-disciplinas como la antropología simbólica para explicar diversos fenómenos sociales donde se rompen momentáneamente las dinámicas y posiciones de las sociedades tradicionales como las jerarquías, divisiones, diferencias, etc. entrando en un espacio donde la horizontalidad y la igualdad son parte constituyente de los procesos sociales (Turner, 1980). Esto servirá para entender un poco el valor de la *parhankua* y su posterior influencia en la educación que se quiere construir, enfatizando el elemento de la pluralidad por medio de las instituciones educativas formales.

Por último, es importante mencionar que constantemente se recurrirá en este trabajo -para darnos una idea más a nivel macro- a utilizar como referencia resultados concretos de propuestas pedagógicas alternativas. No quedándonos en lo abstracto, utilizaré como vía para escenificar el proceso de participación y construcción educativa en Cherán, retomando como referente paradigmático un caso documentado de propuesta pedagógica alternativa en México, por cierto, un caso igualmente emanado de un movimiento social con resultados concretos y un gran auge debido a su ejemplar organización y sus novedosas técnicas pedagógicas para alcanzar dichos objetivos de bienestar y Buen Vivir.

El caso a retomar es la *Educación Autónoma Zapatista* desarrollada en territorio rebelde adentrado en la zona selvática de Chiapas. Este proyecto (de proyectos comunales) encabezado por las Juntas de Buen Gobierno (JBG) y por consiguiente con sus respectivos Consejos Educativos (CE) por cada Municipio Autónomo Rebelde Zapatista (MAREZ) y operado por sus propios promotores y promotoras que reciben el cobijo de la comunidad para ser ellos los responsables de la guía de los niños y niñas zapatistas por el camino de la educación autónoma zapatista. Es admirable el nivel de organización que precede el proyecto de educación autónoma zapatista, ya que las instituciones educativas son formadas totalmente por los zapatistas sin ningún apoyo e intrusión del “mal gobierno”, siendo de esta forma congruentes con su proceso autonómico y de reivindicación en una lucha que tiene muchos frentes y en el cual, la educación como estrategia de descolonización cultural

representa un pilar en el futuro del vivir zapatista. Actualmente son un referente en la praxis educativa de, por y para los pueblos indígenas a nivel latinoamericano²³. Hay mucho que aprender de su proceso y creo que puede funcionar perfectamente como ejemplo de contraste en términos de las características de su autonomía y de la gestión de sus propias actividades.

Metodología.

El diseño metodológico de esta investigación está sujeto a la pregunta de investigación, por ende, utilizaré algunas herramientas que considero necesarias para el cumplimiento de un estudio etnográfico:

1) Observación participante.- La observación participante siendo el método más clásico en la antropología será fundamental, pero no sólo me limité a observar y describir aspectos, sucesos y paisajes cotidianos de la comunidad y específicamente en materia del tema de investigación, sino que además planteo tener una participación activa en algunos de los procesos sociales en los que me vea inmerso y hasta donde mis capacidades y mi relación con los compañeros/as y la comunidad lo permitan o crean conveniente.

2) Conversaciones desestructuradas.- Esta técnica de la entrevista informal es a menudo muy cómoda y de fácil acceso para los informantes. Sigue el parámetro de no tener estructurada una entrevista sobre un tema específico y de esta forma permite libertad de apertura en el diálogo y en las opiniones vertidas. Un plus de esta técnica es que permite la amplitud en las relaciones de afinidad con los compañeros/as y ayuda a tejer relaciones sociales para una posterior entrevista más detallada. Sin embargo esta técnica siempre será útil para romper la dinámica de investigador/investigado, generando una relación intersubjetiva más posicionada (Ferrándiz, 2012).

3) Historias de vida.- Planteo la técnica de historia de vida como un eje transversal en mi investigación, buscando asimilar la relación entre sujeto y estructura, tratando de amalgamar la narrativa del sujeto que tiene una acreditada relevancia social en el tema de investigación y buscar los mecanismos de vinculación con el proceso estudiado. De esta forma, mediante un dialogo extenso y abierto con la persona puedo encontrar la perfecta combinación entre uno y otro para tener una visión mucho más rica de lo que pretendo investigar y de esta forma elaborar conocimiento antropológico a partir del dialogo investigador-nativo (Ferrándiz, 2012).

Privilegiando algunos espacios de interacción etnográfica que considero claves para la investigación, me ubicaré en tres espacios (más que solo espacios físicos, quiero expresarlos en términos de relaciones intersubjetivas) que se correlacionan en una especie de “triángulo social”, analizando cuales son las aportaciones de uno hacia el otro en una relación dialéctica de constante intercambio, estos espacios serían; en primer momento *la casa* (considerando principalmente, la participación de los padres de familia en los procesos

²³ “Las prácticas de educación autónoma demuestran que no es utópico administrar de manera autogestiva una escuela rural, inserta en una red municipal y regional de desarrollo educativo sin asistencia ni financiamiento gubernamental” (Baronnet, 2011; 128).

educativos de sus hijos e hijas, su relación con ellos y ellas, además de poner un especial énfasis en las enseñanzas de lo que en el movimiento fueron las fogatas y que aún existen pero se ubican dentro de las casas, permanecen encendidas y son fundamentales para entender las relaciones internas de las familias en Cherán), en segundo término *la escuela*, espacio de suma importancia donde se desarrollará el efecto del proyecto, abarcando desde el aula, la gestión y compromiso de los docentes, hasta la interacción en los espacios de convivencia dentro de la misma, y por último *la comunidad*, expresada en términos de actividades o proyectos que emanen de la escuela y que tengan un impacto social visible.²⁴

Importante hacer mención que el enfoque metodológico que se utilizará en este trabajo pone un énfasis en el desarrollo de una investigación mayormente cualitativa y de participación-observación, mediante una combinación de rigor académico y compromiso directo con la comunidad, revalorizando constantemente la relación investigador/sujeto en los procesos de producción de conocimiento antropológico. Sumándonos de esta forma a una disciplina social que rechaza la llamada “antropología extractivista” y, a su vez mostrando que los métodos de investigación colaborativos generan buenos resultados²⁵.

Enfoque.

Como venimos mencionando, este trabajo estará sustentado en un enfoque epistemológico descolonizante de una antropología comprometida, dialógica, que reflexione junto con los actores para desarrollar conocimiento antropológico, no sólo para fines académicos, sino para la reflexión de los comuneros y comuneras en el acompañamiento y la interpelación directa sin imponer esquemas ni interpretaciones equivocadas. Alejándome de esta forma de una mirada positivista o neo-positivista, intentaré deconstruir las dinámicas clásicas de la antropología que surgen de la relación entre el investigador y el sujeto de investigación, dejando atrás la idea de la no intervención o la neutralidad, porque en este sentido “un investigador o una investigadora es sujeto de sus propios estudios, porque “camina preguntando”. La investigación y la acción más que estar separadas representan dos dimensiones del mismo “acto científico”, porque sin faltar a la congruencia no se puede aislar la ciencia social de la práctica social, ni la investigación del compromiso. La meta de este tipo de investigación no es sólo un documento para ser publicado, sino pretende también un cambio en la conciencia social, lo que refleja un paso colectivo hacia la transformación de la sociedad” (Aubry, 2011; 39).

²⁴ Un ejemplo que anticipo en este trabajo y detallaré más adelante, son las campañas de reforestación que se han venido haciendo entre el gobierno comunal a través del Concejo de Bienes Comunales y los alumnos/as de las escuelas en nivel preescolar, primaria y secundaria, mostrando la vinculación y la incidencia directa de las escuelas con los proyectos de la comunidad.

²⁵ “Los movimientos antisistémicos de América Latina en la época neoliberal confrontan el modelo representativo de la democracia liberal y la mano invisible del mercado con la participación y la visibilización de los sectores excluidos de la sociedad y con la construcción de nuevas culturas de solidaridad; y por lo tanto requieren de nuevas epistemologías que cuestionan las relaciones de dominación implícitas en la tradicional posición del científico social externo a la realidad del sujeto social” (Motta, 2009; citado en Baronnet, Mora, Stahler-Sholk, 2011).

Consideramos junto con otros autores (Baronnet, Mora y Wallerstein, por citar algunos) que como científicos sociales debemos escuchar y tomar en serio la palabra de los actores incluidos en la comunidad respecto a su propio contexto y movimiento –una suerte de solidaridad mutua-, reconociendo honestamente al mismo tiempo la posición que tiene el investigador en dicho proceso de diálogo y en el acompañamiento del proceso estudiado también colocándonos adentro de la comunidad, esto también es parte de una práctica de descolonización de las ciencias sociales y que podría encaminar a que en nuestra estancia nos apropiemos del lugar y lo hagamos nuestro, con todas las complejidades inherentes a ello²⁶.

En este sentido, este trabajo hace explícito su posicionamiento político frente a lo social. De esta manera negamos rotundamente situarnos en la llamada neutralidad u objetividad académica, más bien utilizamos este posicionamiento explícito para confrontar perspectivas y aportar elementos interesantes que confronten dicha objetividad, ya que “el problema de la objetividad, desalienado de la fetichización u objetivación de nuestros conocimientos mediatizados, no es otra cosa que la relación inevitable y deseable entre sujeto y objeto al que no puede escapar el investigador en ciencias sociales.” (Aubry, 2011; 38), de esta forma concluimos parafraseando al reconocido historiador desobediente Howard Zinn: *“No se puede ser neutral en un tren en movimiento”*.

²⁶ Como bien señala Hernández Espinosa; en una investigación con un enfoque epistemológico descolonizante “el principio Básico –según Hale- es afirmar que el investigador es un actor social posicionado. Es decir, que tiene género, cultura y perspectiva política propia y que ocupa una posición determinada en las jerarquías nacionales y transnacionales. De esta forma se abre un abanico para dar respuesta a las preguntas ¿conocimiento para qué? Y ¿conocimiento para quién? Entonces el segundo paso lógico es que el practicante de una investigación descolonizada opta por una alineación básica con un grupo organizado en lucha, y se compromete a producir conocimiento en dialogo con ellos” (Hernández, 2007; 313).

Capítulo I.- Breve Etnografía.

“El objetivo de la etnografía es el de combinar el punto de vista de un observador interno con el de un observador externo para describir el marco social.”

Kathleen Wilcox

1.1.- Cherán en contexto:

El siguiente trabajo trata de Cherán, una comunidad indígena ubicada en la Meseta Purhépecha, en el Estado de Michoacán, México. El municipio formalmente llamado San Francisco Cherán está conformado administrativamente como cabecera municipal y se localiza al noroeste del Estado de Michoacán, en las coordenadas 19°41' de latitud norte y 101°57' de longitud oeste, a una altura de entre 2,300 metros hasta su máxima altura aproximada de 3,200 metros sobre el nivel del mar; perteneciente a la región denominada como “Tierra Fría”.



Fig. 1 Mapa de los municipios del Estado de Michoacán de Ocampo en la República Mexicana. Con una estrella roja se señala el municipio de San Francisco Cherán.

Cherán limita al norte con el municipio de Zacapu, al este y sur con el municipio de Nahuatzen, al suroeste con el municipio de Paracho y al Noroeste con el municipio de Chilchota. Su distancia a la capital del Estado (Morelia) es de 110 Kms. por la carretera Morelia-Pátzcuaro-Cherán. Su extensión territorial precisa estuvo confusa por muchos años, debido a la distribución de la propiedad comunal y los límites con las comunidades de los alrededores –se dice que tenía algunos problemas específicamente con Cheranastico y Arantepacua-, de hecho hasta el año 2012 el Concejo de Bienes Comunales realizó el cercado al territorio de Cherán que abarca aproximadamente una extensión territorial de 221.88 Km. cuadrados y alrededor de 20826-95-57 hectáreas de territorio comunal.



Fig. 2 Letrero de reciente inauguración que están ubicados en cada una de las tres barricadas en las entradas carreteras que tiene la comunidad de Cherán.

Dicho municipio cuenta con una tenencia y una rancharía bajo su espectro administrativo; Santa Cruz Tanaco y El Cerecito respectivamente. Sus principales actividades económicas de estas comunidades son la agricultura y la explotación forestal, siendo el principal cultivo el maíz. “El pueblo de Santa Cruz Tanaco se separó de Paracho para formar parte de Cherán en el año de 1955” (Calderón, 1992; 24). Tanaco está localizado a una distancia de 18 km. de Cherán, tiene aproximadamente unas 5,000 hectáreas de bosque y cuenta actualmente con una oscilación de 2,949 habitantes según el Censo del 2010. Por su parte, El Cerecito es una rancharía sumamente pequeña, donde el índice de pobreza es bastante elevado, la instalación de servicios básicos es escasa (por ejemplo, no hay agua en tubería) y su población total no sobrepasa los 1,000 habitantes.

1.2.- Cherán en movimiento:

El municipio de San Francisco Cherán está comunicado por la carretera federal No. 15 y 37, en sus tramos Morelia-Zacapu y Carapan-Cherán respectivamente. Tiene comunicación con sus tenencias a través de caminos de terracería y algunos pavimentados. Anteriormente en los años 70 existía una línea de autobuses con viajes cada 15 minutos que se llamaba “Flecha Amarilla”, coloquialmente llamada “La Fecha”, con destino a Paracho y Uruapan, transportando así a la gente de Cherán. Se comenta que “el viaje redondo a Paracho, a unas cinco millas, y el mercado cercano más importante, cuesta sólo dos pesos; a Uruapan, ida y vuelta, sólo siete” (Castile, 1974; 81). Hoy en día, esta línea de camiones ha sido renovada con la empresa de autobuses “Purhépechas” que recorre la misma ruta en menor tiempo por el costo de 25 pesos hasta Uruapan. En este mismo sentido, los taxis en Cherán son una constante histórica para trasladarse a las otras comunidades donde no hay un transporte eficaz y rápido, pues “probablemente la ruta principal sea a Nahuatzen, y para hacer conexión con los autobuses de Nahuatzen a otras comunidades” (Castile, 1974; 80). Actualmente la ruta de taxis a Nahuatzen es sustituida por una línea de transporte público por medio de vehículos llamados “Combis”, por su parte, los taxis comunitarios donde pueden entrar hasta 4 personas ahora dan servicio preferentemente al municipio de

Pátzcuaro o en su caso directamente hasta Morelia con un costo aproximado de 45 pesos a Pátzcuaro y 80 pesos hasta la capital del Estado.



Fig. 3 Plano urbano de la comunidad de Cherán con nombres de las calles, avenidas y carreteras. Este plano fue elaborado por la Comisión de planeación y desarrollo urbano y obras públicas el 19 de abril del 2012.

1.3.- Población Cheranense:

En la comunidad indígena de San Francisco Cherán, según registros históricos; para 1950 tenía una población de 4,827 habitantes; en 1970 su población giraba alrededor de 7,904 habitantes; pero en 1990 la población representaba el 0.42 por ciento del total del Estado; para 1995 se tiene una población de 16,249 habitantes, su tasa de crecimiento es del 1.85 por ciento anual y la densidad de población es de 73 habitantes por kilómetro cuadrado. Según el censo del año 2010, la población de Cherán es de 18,141 habitantes distribuidos en los cuatro barrios que componen la comunidad (Barrio I *Jarhukutini*, Barrio II *ketsikua*, Barrio III *karakua*, Barrio IV *parhikutini*), aunque se debe tener en cuenta que el índice migratorio es muy alto, por lo cual esta cantidad puede que no sea el total de los que habitan diariamente en la comunidad. También es importante hacer notar que el número de mujeres es relativamente mayor al de hombres, pues 8,701 son hombres y 9,440 son mujeres. *Aproximadamente el 85% o 90% de la población es hablante del Castellano y el 10% o 15% restante todavía habla la lengua purhépecha (alrededor de 4063 personas*

en el año 2010), en su mayoría las personas de edad avanzada, aunque hay mucha gente entre jóvenes y adultos que entienden dicha lengua pero no pueden aún comunicarse de manera fluida.

1.4.- Problemas acuíferos en Cherán:

Una constante histórica en la comunidad de Cherán ha sido la escasez de agua. A mediados de 1940 Beals señalaba que Cherán “tiene mejor suministro de agua que la mayoría de los pueblos tarascos, pero aun así está lejos de ser adecuado” (Beals, 1992; 51) a las necesidades primarias. Las necesidades que describía Beals en aquellos años no están ni siquiera cerca de la complejidad de lo que hoy representa Cherán. Años más adelante, en la obra *Escasez de agua en una región indígena. El caso de la Meseta Purhépecha*, Patricia Ávila (1996) aborda extensamente el ejemplo de Cherán para reflejar los problemas de esta índole que ahora se agudizan en toda la Meseta Purhépecha. En Cherán, a consecuencia de la estructura irregular del territorio donde se han establecido las familias, es complicado llevar -o mejor dicho bombear- el agua a todos los hogares de manera regular, de hecho, en los años 70s el uso de canaletas hechas de madera para transportar el agua era una constante, posteriormente esto cambiaría por un servicio más automatizado; por ejemplo Castile anotaba que “son pocas las casas de Cherán que cuentan con agua corriente. El servicio de reciente instauración requiere de una cuota de instalación y otra por el consumo, mientras que el agua de las llaves comunes es gasto comunitario” (Castile, 1974; 111). Anteriormente el agua era recogida de las llaves comunitarias para las casas en dos envases de 10 litros enlazados mediante un palo de madera para hacer más productivos los viajes, actualmente el uso de cubetas es más frecuente para trasladar el agua y ahora se piensa en conservarla en grandes estanques o tinas que muchas familias tienen en sus casas. Así mismo se suele reutilizar mucho el agua de lluvia, la cual es frecuentemente utilizada para lavar la ropa, los trastes y otros quehaceres de la casa.

La comunidad de Cherán cuenta con más de diez ojos de agua fría o *Itsì uérhatarhu* (agua tan limpia que se puede beber) que están en los bosques del territorio de Cherán. Podemos mencionar que hay tres ojos de agua muy conocidos por su cercanía: el ojo de agua llamado *Kumitzaro* ubicado dentro de la zona urbana de Cherán es muy importante porque la caída de agua por medio de las paredes del monte a la comunidad permite estar al alcance de todos los habitantes; por otro lado, tenemos la Cofradía que está en una zona llamada *Tzipiatiro*, muy cerca de la entrada al bosque por el antiguo camino a la mojonera y, por último; el ojo de agua llamado Chorruto, ubicado muy cerca de la zona urbana de Cherán. Este riachuelo es una especie de salida de agua que proviene de la parte alta del cerro. Se dice que hace unos 15 o 20 años cruzaba la comunidad y dividía al barrio IV de los otros barrios; Según recuerda el comunero Francisco del barrio III; el riachuelo tenía fuerza y profundidad, de hecho –comenta- años atrás la gente iba a bañarse a allí y los niños y niñas se divertían allí como si fuera una alberca. Incluso las mujeres iban a lavar la ropa allí utilizando las rocas de río como sostén para tallar la ropa, igualmente cuando las personas se bañaban, utilizaban piedras suaves de allí mismo para tallarse como si fueran zacates.



Fig. 4 Imagen del ojo de agua denominado "El Chorrillo". La mayoría de los habitantes de Cherán afirma que antes este lugar tenía una buena cantidad de agua, ahora debido a la deforestación, el agua allí ya es escasa.

En relación a los costos, el municipio de Cherán gasta bastante dinero en el bombeo de agua para que pueda llegar a todos los barrios de la comunidad. Este es un problema recurrente, pues se dice que hay mucho gasto innecesario de agua, por lo cual se deja fluir el agua cada 15 días para evitar que se gaste en exceso. Sin embargo, aun ante las constantes llamadas de atención por parte de la Comisión de Agua del Gobierno Comunal, se presentan numerosas fugas en las tuberías de la comunidad. Por otro lado, los costos del agua son fundamentales para seguir considerando un buen bombeo del servicio del agua, en este sentido la Comisión de Agua ha expedido los recibos correspondientes para que los usuarios paguen a tiempo el servicio de agua, de hecho cada vez que algún comunero o comunera tiene que solicitar un documento oficial por parte del gobierno comunal (llámese trámite burocrático) el solicitante debe presentar su recibo de agua pagado para que pueda ser acreedor al documento que solicita.

1.5.- Historicismo local:

Durante la conquista española, al Estado de Michoacán comenzaron a llegar primeramente los misioneros franciscanos, que formaron grandes haciendas productivas, tomando la mano de obra indígena para el trabajo. El 29 de octubre de 1533 a la llegada de los españoles se le rebautiza con el nombre de San Francisco Cherán, otorgándole el título real por Carlos V Rey de España en la Ciudad de México. Es probable que los primeros en llegar a Cherán hayan sido los frailes Martín de Jesús y Juan de San Miguel, porque fueron los primeros evangelizadores de esa región; pero hay noticias de Fray Jacobo Daciano, que permaneció en ese lugar durante algún tiempo y seguramente, fue quien construyó una parroquia en el mismo lugar donde se encuentra la actual.

En 1822, mantenía la advocación de San Francisco, contaba con 2,344 personas, cuyas actividades se concentraban en trabajos de la tierra y cultivaban maíz principalmente. En la segunda Ley territorial del 10 de diciembre de 1831, aparece como tenencia del

municipio de Nahuatzen, hasta que treinta años más tarde, en la ley sobre el gobierno económico-político del Estado (decreto 29) es constituido como municipio, por ley territorial del 20 de noviembre de 1861, que posteriormente sería ratificado en la Ley Orgánica de División Territorial del Estado de Michoacán en 1868. Ante este escenario histórico, Cherán puede considerarse uno de los pueblos más antiguos de la región, como lo fue en su caso Sevina, Arantepacua o Urapicho.



Fig. 5 Contraste de fotos de Cherán. A la izquierda tenemos la foto tomada en los años 70, mientras en el lado derecho la foto del año 2014, ambas desde la calle Independencia.

En cuanto al tema forestal, podemos decir que los asentamientos en la Meseta Purhépecha siempre han estado relacionados al manejo económico (primeramente de subsistencia) de los bosques. Sin embargo, “a finales del porfiriato, la explotación del bosque se incrementaría con el arribo de capital norteamericano y la construcción de una vía de ferrocarril” (Calderón, 1999; 21), ya que el gobierno concesionaba ciertos contratos para extraer la madera de los bosques sin el consentimiento de los comuneros. Durante este periodo, se planea la construcción de una línea ferroviaria que cruza gran parte del territorio de Cherán para transportar la madera en grandes cantidades, este evento marcaría la aparición política del comunero Federico Hernández Tapia, un maestro de la comunidad originario del Barrio II que estaba al mando de Casimiro López. Consciente del saqueo que se iniciaba en los bosques, comenzó a informar y concientizar a los demás comuneros —en una suerte de “intelectual orgánico” en Cherán, diría Gramsci—, fue poco a poco formando una especie de grupo social que se oponía a la construcción de las vías, teniendo varios enfrentamientos con las empresas extranjeras (como la Compañía de maderas Read y Campbell) hasta tal punto que, debido al alboroto que había logrado en las conciencias de los comuneros y comuneras del Cherán de aquellos años, un Cherán incomunicado y relativamente aislado, murió asesinado a manos de la gente de las empresas extranjeras. Sin embargo, su muerte valió que las empresas declinaran en su intento por introducir el tren en

la parte sur de la comunidad de Cherán, “de cualquier forma, es posible suponer que en el caso de Cherán la disputa entre los grupos que se oponían a la explotación del bosque por parte de la Compañía Industrial terminó aproximadamente en la segunda mitad de la década revolucionaria con la destitución de Fernando Chávez” (Calderón, 1999; 85). De esta forma, la herencia de Federico Hernández Tapia como protector de los bosques se expandió por la comunidad como una leyenda hasta nuestros días, empezando una historia de defensa del territorio y la vida.

Tiempo después de este primer intento por saquear los bosques de Cherán, se hacen presentes las embestidas por parte de los chavistas, en este caso Inés Chávez y su contraparte, Casimiro López Leco²⁷. Inés Chávez inicio su organización en los alrededores de la comunidad de Sevina, allí tenía un grupo delictivo muy numeroso, alrededor de 800 a 1,000 personas armadas lo seguían en sus robos y saqueos a diferentes pueblos o comunidades de la Meseta Purhépecha. Según el comunero Tata Francisco del barrio IV e integrante del Concejo Mayor; Carlos Equihua e Inés Chávez iban con su ejército a diferentes lugares de la región y comenzaba a robar todo a su paso, asesinaba a los opositores y después quemaba las casas de la comunidad (ese era su *modus operandi*). Cuando entró a Cherán, quemo muchos trojes y saqueo a la comunidad, pero en más de una ocasión que lo hizo, siempre se enfrentó con un obstáculo muy duro, ese fue el General Casimiro López Leco quien era una persona muy reconocida en la comunidad y tenía a muchos comuneros de Cherán que, a manera de voluntarios, en una especie de rondín o ejército popular, iban a acompañar a Casimiro que ya se había enlistado en el ejército y había sido condecorado con el grado de general. En los enfrentamientos contra Inés Chávez, en los años de conflicto nacional por la revolución (hablamos de alrededor de 1915-1917), el K'eri Francisco comenta una historia oral muy peculiar donde dice que Casimiro López Leco se enteró de la aparente llegada de Inés Chávez para robar a la comunidad nuevamente, ante esto, Casimiro tomó su caballo y le amarró lazos con piedras en la parte de atrás, para que cuando avanzara rápido en el camino hacia el “puente quemado” (donde entraría el ejército de Inés Chávez) las piedras chocaran con el camino de terracería y se hiciera una nube grande de polvo (una “polvadera”), de esta forma haría la impresión de que venían muchos comuneros a defender la comunidad, cuando en realidad sólo era Casimiro con su caballo. Aparentemente, cuenta la leyenda que esto dio resultado y el poco ejército de Inés Chávez que venía a hacer sus fechorías salió huyendo porque pensaron que en esta ocasión el pueblo de Cherán se había levantado en contra de ellos. Esta es una de las historias más emblemáticas y que le valieron al General Leco ser recordado por siempre en la comunidad como un defensor del pueblo.

²⁷ “Casimiro López Leco, cheranes de origen, se lanzó a la lucha en contra de Santiago Slade Jr. Y la Compañía Industrial a la cabeza de unos ciento cincuenta insurrectos. Dicen que Leco fue sirviente de Don Fernando Chávez y que un día llevó a beber agua a dos caballos de su patrón, entonces llegaron los insurrectos y le quitaron el animal. Casimiro montó el otro caballo y se fue con ellos. Su táctica era la guerra de guerrillas aprovechando el conocimiento del medio natural y geográfico. Al pasar de los años, Casimiro López Leco se volvería un símbolo del indígena revolucionario. Lázaro Cárdenas conoció a Leco según él mismo narra en sus apuntes: “El día 8 de septiembre [de 1913] salimos por el Tejamanil cruzando en las orilla de Paracho hasta Aranza, Mich. Allí el general García Aragón celebró una entrevista con Casimiro López Leco, de Cherán, que comandaba una fuerza de 150 hombres, la mayor parte de indígenas que se habían levantado en armas para desalojar a la compañía extranjera que explotaba a los bosques de la Meseta Purhépecha” (Calderón, 1999; 71).

Años después, se da la llegada de Maxwell Dwight Lethrop, también conocido como Tata Máximo, recordado como “el gringo”, quien era misionero protestante que viene a aplicar conocimientos religiosos en lengua originaria, de hecho es el encargado de construir una biblia en lengua purhépecha. A partir de este punto, podemos decir que empieza una inclusión de la enseñanza en lengua purhépecha, que posteriormente se irá perdiendo gradualmente. En 1938 también se construye la carretera nacional 37 que recorre Carapan-Playa Azul, la cual cruza Cherán y es motivo importante de integración de Cherán a la región con las demás comunidades de la Meseta Purhépecha.

Posteriormente, a principios de 1942 se da inicio a un primer programa bracero que formaliza la contratación de trabajadores agrícolas a Estados Unidos. Podríamos decir que a partir de este momento, los movimientos migratorios (o los primeros Norteños como se les conoce coloquialmente a la gente que migra al país vecino del norte) tienen una oscilación permanente y marcan el periodo en el cual la migración se empieza a conformar como un elemento característico de Cherán.

Igual de importante, señalar que en el año de 1950 abre sus puertas la primera escuela primaria no religiosa en la comunidad, pues hasta este año la comunidad había resistido notablemente el fenómeno aculturador de la modernidad de las grandes ciudades. En este momento la escuela primaria “General Casimiro Leco” recibe a una minoría de niños que poco a poco van a ir dejando la escuela para apoyar en las labores del campo y el hogar, aunque este ausentismo es el parte aguas para que el número de niños que van a la escuela vaya creciendo con los años venideros.

A mediados de los años 50, empieza a incrementar el número de empleados provenientes de otros Estados de la república como -por ejemplo- Jalisco, que trabajarán en los procesos de extracción de resina y madera para su posterior procesamiento; de esta forma se intensifica la extracción y para “1960 inicia la industria resinera Unión de Ejidos y Comunidades que agrupa a trece comunidades” (*Cherán K’eri. Conociendo y Reconociendo Nuestro Territorio*, 2013; 41).

Ya entrados los años 60, la instauración del Centro Coordinador Indigenista (INI) adquiere una posición fundamental en la comunidad, pues su papel de intermediación entre los comuneros y comuneras con las agencias de gobierno es de gran ayuda para traer a la comunidad ciertos apoyos económicos para echar a andar proyectos que engloban muchas de las actividades cotidianas de la gente de Cherán y de esta forma generar empleos. Aunque como proyecto emanado de la política indigenista tenía como fin interceder para incluir a Cherán en un proyecto de nación, es decir homogeneizar, modernizar y castellanizar, podríamos decir que se vio con buenos ojos al proyecto del INI, pues rindió apoyo en la construcción de algunos caminos e intentó introducir una lógica de ganancia en la producción del maíz y la implementación del cultivo de la papa²⁸. Tal vez uno de los elementos más destacados del INI, fue la llegada e inclusión de los primeros maestros

²⁸ Proyecto que -por cierto- fue desechado por un amplio sector de la comunidad a pesar de los grandes esfuerzos del INI por cambiar la lógica de producción de autoconsumo de los comuneros de Cherán (Castile, 1974).

bilingües que pretendían intensificar la enseñanza de la lengua purhépecha a finales de los años 60 aunque con un proyecto indigenista detrás²⁹.

En el año de 1975 se genera en la comunidad un conflicto político de grandes magnitudes que dividió fuertemente a la comunidad. El evento conocido en Cherán como el “zafarrancho” se dio un día domingo, en el mes de diciembre; éste tuvo como resultado que varios comuneros perdieran la vida en un choque armado en el centro del pueblo. El trabajo de recopilación histórica de Calderón, expone este suceso con detalle dando énfasis a los problemas de trasfondo que tenía que ver principalmente con el cambio de poderes referente al comisariado de Bienes Comunales de ese año, ya que había ciertos intereses en la gestión de los recursos forestales y de una fábrica de arena donde se manejaban fuertes sumas de dinero (Calderón, 1999).

En 1984, se obtiene la resolución presidencial de restitución de tierras comunales de Cherán, de esta forma se intensifica la explotación forestal y se habilita el uso de animales para el trabajo, específicamente bajar una mayor cantidad de madera por cada viaje realizado. Un año después inicia labores el aserradero comunal, el cual tiene poco ingreso de inicio pero aparenta ser un buen negocio para conseguir dinero hacia la comunidad en términos de productividad.

En los años 90, el conflicto con la madera deja ver sus primeras huellas y es hasta 1995 que “asesinan a Tata Victoriano Calixto, también conocido como “el de las cabras” o “el de los llanos”, quien denuncia algunos robos de ganado y madera” (*Cherán K’eri. Conociendo y Reconociendo Nuestro Territorio*, 2013; 42) que se daban en territorio de Cherán. Este comunero podría ser uno de los antecedentes del conflicto que vendría para inicios del siglo XXI, cuando en 2006-2007 asesinan a Tata Victoriano Lemus en su propia casa, también por asuntos relacionados al bosque, pues en estos años ya era clara la intención de saquear los bosques, ya que se empezaron a construir caminos en base a maquinaria en la zona de Tres Esquinas para un mejor acceso de los talamonteros. Todo esto obedecía claramente a un saqueo que se pronunciará y aumentará en los cuatro años siguientes, hasta su detención la mañana del día 15 de abril del 2011 cuando el pueblo de Cherán puso un alto al crimen organizado deteniendo a 5 presuntos talamontes en la capilla del Calvario.

²⁹ Al respecto, el antropólogo Bruno Baronnet expresa: “El estado, por medio del Instituto Nacional Indigenista, llega a depender por completo de este puñado de privilegiados, “promotores culturales” y luego “maestros bilingües”, que fungen como un instrumento de penetración ideológica en las comunidades, mediante la imposición de proyectos de dudoso beneficio para los pobladores, o usando por ejemplo sus puestos y poderes tradicionales para obligar a los padres de familia a enviar a sus hijas al escuela” (Baronnet, 2011; 231).

Vida Económica

1.6.- Motores económicos:

Las principales actividades económicas de la comunidad de Cherán –y de toda la Meseta Purhépecha- es la agricultura, principalmente el cultivo de maíz, la avena, la haba, el trigo y algunas frutas a partir de árboles como la pera y el durazno. Esta actividad fue rectora de la economía durante muchos años en la comunidad, hoy en día ya equivale más a un autoconsumo o economía de subsistencia que algo que se pueda vender durante una buena temporada para tener dinero. Otro rubro económico es la explotación maderera y su manufacturación en productos derivados como son; la fabricación y reparación de muebles, accesorios y el torneado de madera y corcho son algunas de las actividades que aun dejan un recurso a los habitantes de Cherán, así mismo como la extracción de resina, que se ocupa ahora en el vivero comunal, el cual vende esta resina procesada a otras empresas que generan diversos productos derivados de ella. Actualmente las actividades comerciales (venta y compra de artículos diversos) han acaparado la economía de la comunidad, sin olvidar que los empleos como docente o posiciones en el gobierno comunal han generado una economía fluida. En menor medida, reconocemos aun como actividad económica la ganadería, pues los animales de campo son abundantes y equivalen a un poder económico importante, se cría ganado bovino, caballar, porcino, ovino y caprino. Algo que destacaremos más adelante, será la enorme cantidad de remesas que ingresan a la comunidad gracias al número considerable de cheranenses que laboran en distintos lugares de los Estados Unidos que conllevan los procesos migratorios y conforman ese otro parámetro de ingreso económico en la comunidad, pues “sin duda, los dólares que los migrantes mandan hacia los pueblos de la sierra representan una parte fundamental de la economía regional” (Calderón, 1992; 25).

Al parecer, Cherán tiene una economía local bastante estable, esto debido a que por lo regular no hay fuga de capital, debido en parte a que no hay muchas tiendas comerciales o grandes consorcios, los comuneros y comuneras distribuyen el dinero entre sus comercios sin la necesidad de ir a gastarlos a otras comunidades, a excepción de algunos artículos que es necesario comprarlos en lugares más grandes como es el caso de Uruapan o Morelia por qué en Cherán no los hay. Si a todo esto le agregamos las remesas de los migrantes –que son un número bastante elevado- hace a la comunidad aún más estable económicamente hablando.

1.7.- Diferenciación socio-económica (Vivienda, Trabajo y Migración):

Como marcadores de diferencias económicas grandes entre los habitantes de Cherán seleccionamos algunos que aparentar ser los más claros, como podría ser la vivienda, el tipo de trabajo y la migración vista como factor de nivel económico (aunque eso va a depender de algunas otras variantes). En primer término, está la vivienda que en Cherán se pueden encontrar de tres tipos, de tabique y cemento, de adobe y lámina de cartón y por último y en menos cantidad el tradicional troje que es completamente hecho de madera. Muchas casas aun guardan en sus portales una arquitectura tradicional, el uso de puertas enormes de madera y ciertos acabados muy característicos en el trabajo de la madera. Otras casas son

una muestra clara de la influencia migratoria en la comunidad, basta con mirar la construcción con la figura arquitectónica clásica de los barrios norteamericanos, con su típico balcón o pequeño patio con jardín para saber que en esa familia hay una influencia resultado de la experiencia migratoria.



Fig. 6 El troje tradicional de Cherán.

En cuanto al trabajo, muchos habitantes de Cherán han tomado la opción de salir de su comunidad para trabajar en Uruapan o Morelia, que prácticamente son los centros rectores donde hay más trabajo y el dinero fluye con más intensidad, aquí las actividades de empleo son diversas como en cualquier otra ciudad. Algo impresionante es la cantidad de personas jóvenes y adultas que se dedican a la docencia, que por cierto va en aumento, ya que los egresados de las normales indígenas y de las escuelas en materia pedagógica, por lo general buscan plazas para la enorme cantidad de escuelas que hay en la comunidad o en dado caso, trabajar en otras comunidades de la región o del mismo Estado. En Cherán también podemos encontrar una buena porción de carpinteros, albañiles y artesanos que se dedican preferentemente al negocio local atendiendo pedidos muy específicos. De esta forma, las fuentes de trabajo se diversifican, pero como mencionábamos anteriormente, el comercio sigue siendo uno de los patrones de empleo más redituables, así como la creciente tendencia a impulsar negocios propios como las tiendas en casa, las farmacias, las papelerías, los ciber-cafes y la venta de comida diversa (antojitos). Atrás ha quedado la producción intensa a través del trabajo del campo, ahora ya sólo algunos siembran para recoger algo de cosecha y generalmente este trabajo se desarrolla sólo los fines de semana, pues entre semana cumplen con otros empleos más redituables o de base. Lo mismo sucede con la leña, pues aunque en muchas casas se sigue utilizando este método para calentar los alimentos en la *parhankua*, ya poca gente (diríamos únicamente la gente mayor) baja su propia leña, esto por dos cosas; primero porque actualmente hay muchos vendedores de dicha leña y el precio es bastante económico (\$60 pesos por una carga de 100 leños) y segundo porque debido al conflicto con la tala de los bosques, es mejor no seguir bajando madera para no meterse en problemas, aunque en realidad la madera muerta y el ocote es la que más se utiliza para la leña de uso doméstico y no hace tanto daño al bosque.

“Un aspecto importante en el establecimiento de una autonomía con mayores alcances son las contribuciones de los miembros de las comunidades que migran,

principalmente a Estados Unidos” (López y Rivas, 2005; 76). En el caso de Cherán esto es visible, pues como diría el antropólogo norteamericano en su experiencia en la comunidad: “es necesario tener conocimiento de la migración para poder entender la situación de la población en Cherán” (Beals, 1992; 245). Durante la historia de Cherán, como ya vimos, la migración se convirtió en una constante en la comunidad; por ejemplo, Antonio Calderón señala que “para la década los setenta, el flujo migrante se incrementa de una forma muy importante, tal y como sucedió en muchas otras localidades de Michoacán y del país” (Calderón, 1999; 25). Por las historias que he venido recogiendo a lo largo de mi estancia de campo, es notable el porcentaje de personas que tienen la experiencia de la migración; por ejemplo el caso de la *Ronda* es muy peculiar, pues casi en su totalidad los miembros han estado en algún momento en los Estados Unidos. Las historias de vida de los migrantes o Norteños, que justo ya sea por casualidad o circunstancia han regresado en el momento de coyuntura de la comunidad son numerosas. Justo cuando las cosas estaban en su apogeo con la violencia, la delincuencia y el saqueo de los bosques, estos migrantes nunca desapegados por completo de su comunidad y su cultura, tomaron como suya esta lucha, lucha del lugar donde nacieron, donde tienen sus raíces y que han defendido hasta el día de hoy a pesar de haber vivido gran parte de su tiempo en la lejanía, con una cultura distinta y hasta con un idioma distinto.

Muchos cheranenses que regresan de los Estados Unidos envían constantemente remesas a sus familiares para que vayan construyendo de a poco un patrimonio en la comunidad para su regreso o, también envían esta aportación para solventar los gastos que se puedan presentar en la comunidad en momentos difíciles, como lo fue en abril del 2011. Muchos de ellos y ellas esperan fielmente el momento de regresar a su comunidad especialmente en momentos de fiesta o vacaciones, para gastar sus dólares en la fiesta, comprando mucha bebida, estrenando ropa y pasar el tiempo con sus familias, con el único objetivo de convivir los días que dura la fiesta, despilfarrando su dinero sabiendo que regresarán al “otro lado” a trabajar para seguir ahorrando más dinero, pues muy pocas veces se piensa ir a los Estados Unidos para quedarse allí.

Como nos deja ver Beals en los ya lejanos años cuarenta: “probablemente haya pocas familias que no hayan estado en los Estados Unidos o que no tengan un pariente cercano que está o ha estado en los Estados Unidos” (Beals, 1992; 245). Esta historia se ha venido replicando cada año considerando que hay un crecimiento gradual, conformando hoy sin duda a Cherán en uno de los Estados que más mano de obra legal e ilegal envía a los Estados Unidos, generalmente con un grado mayor a los Estados de Carolina del Norte, Michigan, Kentucky, Tenesse y otros. Como lo menciona Castile en los años 70 haciendo referencia a la mano de obra de los comuneros y comuneras de Cherán, “esa condición ya empieza a presentarse, y como se ha indicado, se ha desarrollado y continua progresando un patrón de trabajo migratorio. [...] Naturalmente, el dinero ganado en todo tipo de trabajo migratorio representa un suplemento importante a la economía de Cherán que le permite vivir en relativa prosperidad.” (Castile, 1974; 140-141). A partir de estos parámetros antes mencionados, podemos construir una visión de lo que significa las diferenciaciones económicas de la comunidad, dependiendo de diferentes aristas que conforman un todo a partir de cada una de las experiencias laborales.

1.8.- Narcotráfico, corrupción y tala:

La Meseta Purhépecha “se encuentra cubierta de bosques en casi la tercera parte de su extensión superficial; sus masas forestales están principalmente constituidas por montes altos y medios, puros y mezclados, donde predominan las especies resinosas” (Aguirre, 1992a; 8). Particularmente en la comunidad de Cherán, “sin minas y con poca tierra cultivable, el bosque ha sido siempre la única fuente de explotación, pero sus efectos han dado resultados tan limitados como sus posibilidades comerciales” (Castile, 1974; 35). En esta observación de Castile podemos notar que en los años setenta, el recurso forestal no fue de gran importancia en términos de trabajo, es decir no era considerada como una fuente monetaria importante, pero a su vez, es importante reconocer que “si bien la explotación del bosque se inicia obviamente desde que la región fue poblada, la mercantilización de la madera comenzaría a finales del siglo XIX. La bibliografía que hace referencia a la Meseta no ofrece evidencias que corroboren el hecho de que se arrasara con los árboles durante la colonia”³⁰ (Calderón, 1999; 20). De hecho, durante esta etapa, como nos menciona el antropólogo Aguirre Beltrán: “El aprovechamiento más común del bosque es su uso como fuente de combustible. Éste se obtiene en tres formas: leña, carbón y ocote” (Aguirre, 1992a; 21).



Fig. 7 Los bosques de Cherán. Vista desde el territorio del barrio III.

Los contrastes entre las miradas de estos autores, en referencia al interés comercial del bosque se problematiza con los argumentos de Aguirre Beltrán, pues en su estudio sobre la zona de Tierra Caliente y de la Meseta Purhépecha (1992) había encontrado que la comunidad de Cherán tenía una fuerte explotación resinera, de esta forma aclara que

³⁰ Caso contrario de lo que piensa el antropólogo Luis Vázquez, pues señala que “Ya desde los días de la civilización tarasca, vemos al estado primitivo sujetar a la región para extraer madera, leña, fauna y aun recursos minerales, pues había una producción de lítica especializada. Bajo el régimen colonial, el tributo demandó del campesino tarasco no sólo trabajo y alimentos, sino el suministro de grandes cantidades de madera para alimentar la dinámica minera de Guanajuato, llegando a arrasar zonas enteras como la sierra de Ozumatlán en el siglo XVIII” (Vázquez, 1992; 45).

Cherán “es el ejemplo más claro del pueblo que basa su subsistencia en el cultivo de la gramínea y donde la especialización industrial no tiene importancia trascendente dentro de la economía del lugar. El hecho es tan palpable que la explotación del bosque por la resinación, que produce a la comunidad sumas considerables de dinero por concepto de derecho de monte, no es llevada a cabo por los propios miembros de la comunidad, sino por trabajadores golondrinos traídos de Jalisco” (Aguirre, 1992a; 49)³¹. Esta declaración es sumamente importante, porque nuevamente desmiente el punto de la propiedad de la tierra con la declaración de Castile, cuando hace mención a que los miembros de la comunidad de Cherán nunca le vendían tierras o dejaban trabajar en sus bosques a los forasteros (Castile, 1974).

A partir de este bagaje histórico del manejo del bosque y de los procesos de extracción de la resina, además del corte de leña para uso personal, se menciona que había un cierto control por parte del Departamento Forestal del Gobierno Federal para regular la tala de madera, esto como una respuesta posterior a una decisión gubernamental en los años 40 que planteaba que: “La administración del general Ireta, con el apoyo de la XXI Zona Militar, suspendió el 10 de marzo de 1941 todas las explotaciones forestales del territorio michoacano, considerando que la mayoría de ellas no cumplían con los requisitos legales, al abusar en forma desmedida de las autorizaciones otorgadas por la Secretaría de Agricultura” (Oikión, 1995, citado en Calderón, 1999; 154). Con esta regularización del Departamento Forestal se intentaría cobrar una cierta tarifa por un permiso para cortar cierta cantidad de madera, sin embargo, años después se demostró la ineficiencia de dicha institución y se perdió la pista sobre esta instancia de gobierno. Derivado de este problema, el mal uso a la denominada propiedad comunal se convierte ahora en una venta libre de terrenos para combatir la pobreza que muchos comuneros vivían, abriéndole la puerta al saqueo.

Hay que aclarar que la tala inmoderada del bosque no es algo nuevo (ni en Cherán, ni en México)³², hace más de veinte años que se viene acentuando, aunque también es verdad que fue terriblemente aumentando en el último lustro, sin embargo siempre ha existido la tala clandestina en la Meseta Purhépecha, como lo deja ver Aguirre Beltrán en los años 50 cuando menciona que: “Se sabe que otros –pueblos de la región, entre ellos Cherán- trabajan clandestinamente aunque sin grandes dificultades, debido a la facilidad que en nuestro país existe para comprar la impunidad cuando se viola la ley” (Aguirre, 1952; 41-42).

Este saqueo de los bosques, más que ser sólo un uso y abuso para usos comerciales y financieros de la región (el llamado *dinero fácil*), responde más a dos cuestiones fundamentales. En primera responde a una lógica global de extractivismo corporativo que se ha acrecentado en esta zona del Estado de Michoacán con el llamado modelo del

³¹ En este sentido, hace notar que “Cherán cuenta con 18 resineros, de los cuales sólo 2 pertenecen a la comunidad” (Aguirre, 1992a; 34).

³² “México es el único país miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que pierde sus bosques y selvas. En el periodo 2005-2010 se perdieron más de 155 mil hectáreas anuales de vegetación, lo que colocó al país en el lugar 21 mundial entre aquellos que pierden cubierta forestal” (*La jornada*, 27/12/2013).

“neoliberalismo armado”³³, el cual básicamente intenta despojar a los pueblos de sus recursos naturales sin importar los patrones culturales que respaldan a los territorios indígenas (*etno-territorio*, cultural, simbólico e histórico) buscando de esta forma bloquear la resistencia popular y adquirir jugosas ganancias con el respaldo de los modos paramilitares³⁴. En segundo punto y no menos importante, es que a nivel de Estado, Michoacán actualmente se encuentra en una situación de ingobernabilidad³⁵, un proceso de disolución del Estado³⁶, pues esta lógica de extractivismo de la que habíamos hablado antes, ha sido totalmente acaparada por los grandes cárteles de la droga que se manejan en un claro ambiente de impunidad, en especial el cártel de la *Familia Michoacana*, que después de fracturas internas se convertiría en los ahora llamados *Caballeros Templarios*, quienes en complicidad con las autoridades municipales y varios cómplices locales tomaron el control de la plaza y aplicaron “su ley” a los habitantes de Cherán y de comunidades aledañas como es el caso actual de Paracho. En este sentido, es claro que ellos operan lucrando con la pobreza³⁷ y la complicidad de los comuneros y comuneras de Cherán – principalmente- y de las comunidades aledañas, como es el caso del Cerecito y Tanaco, sin olvidar a la comunidad de Capacuaro, pues el hecho de ofrecer condiciones de “seguridad” mediante un pago establecido al crimen organizado para que los talamontes del mismo Cherán y de otras comunidades vecinas pudieran ganar dinero fácil saqueando los recursos forestales no puede leerse de otra forma.

Todo en este macro-negocio radica en obtener ganancias monetarias de formas sencillas y bien redituables, tanto así como talar un árbol de más de 80 años de vida para vender la madera y hacer crecer los aserraderos clandestinos escondidos en la región u otras regiones donde estas organizaciones criminales tienen control. Desde esta mirada, el saqueo de los bosques de Cherán no puede entenderse como un conflicto histórico entre comunidades purhépechas, debe entenderse como un ecocidio promovido por las grandes organizaciones criminales y de la droga que se rumora tenía como fin dos puntos: 1) Talar los árboles, exportar y vender la madera al mejor postor e iniciar el cambio de suelo para la

³³ El cual ha analizado claramente Raúl Zibechi en el caso concreto de Colombia y su relación con países como México. Véase “El irresistible avance la militarización”, *La Jornada*, noviembre del 2013.

³⁴ Por práctica paramilitar entendemos: “Aquellos que cuentan con organización, equipo y entrenamiento militar, a los que el Estado delega el cumplimiento de misiones que las fuerzas armadas regulares no pueden llevar a cabo abiertamente, sin que eso explique que reconozcan su existencia como parte del monopolio de la violencia estatal. Lo paramilitar consiste, entonces, en el ejercicio ilegal e impune de la violencia del Estado y en la ocultación del origen de esa violencia” (López y Rivas Gilberto, “¿Paramilitares?”, *La Jornada*, febrero del 2014).

³⁵ Véase las notas editoriales en el periódico *La Jornada*: <http://www.jornada.unam.mx/2013/08/18/edito>
<http://www.jornada.unam.mx/2013/10/28/edito>

³⁶ “En Michoacán, las comunidades humanas, rurales y urbanas se están dando cuenta de que las instituciones existentes, rebasadas por los problemas de todo tipo, son ya inservibles y que los ciudadanos organizados deben tomar en sus manos la gestión de los recursos, las decisiones clave, la justicia, la producción de alimentos, la educación, la prevención, etc.” (Toledo Víctor, “Autodefensas: de Michoacán para el mundo”, *La Jornada*, noviembre del 2013).

³⁷ “Si la población de Michoacán es en general pobre, y tiene más de medio millón de ciudadanos en pobreza extrema, no es difícil que los *narcos* y otros coopten a mucha gente, sobre todo a jóvenes que no sólo no tienen la secundaria terminada sino tampoco empleo ni servicios adecuados para ellos y sus familias” (Rodríguez Araujo Octavio, “Reflexiones sobre Michoacán”, *La Jornada*, enero del 2014).

implementación de árboles de aguacate o 2) Talar los árboles para hacer grandes sembradíos de marihuana en los montes o en dado caso la instalación de *narco-laboratorios* ocultos entre el inmenso bosque de Cherán.

Esta situación traería como consecuencia original el levantamiento armado de la mayor parte de la comunidad para enfrentar a los talamontes (foráneos en ese momento inicial) y detener de esta forma el saqueo masivo de los bosques, implantando un estado de sitio a partir de la autodefensa en una lucha por la vida de los bosques y por ende de su propia vida, partiendo de un discurso de dignidad como pueblo purhépecha.



Fig. 8 Troncos de madera recién cortados abandonados por los talamontes.

Capítulo II.- Vida Política.

“El niño que nace en el hogar es educado para formar parte de una comunidad política; y el niño que nace en una cultura crece para formar un hogar.”

E. Dussel

2.1.- Coyunturas políticas y paralelismos actuales:

En este segundo capítulo abordaremos brevemente y etnográficamente la estructura política de la comunidad antes y después del movimiento de autodefensa contra el saqueo de los bosques por parte del crimen organizado y sus talamontes. Sin ser el tema central de este trabajo, necesariamente tenemos que conocer el contexto político, porque en esta tesis sostenemos que la acción educación es intrínsecamente política. Comenzamos planteando la premisa de que Cherán es una comunidad con una historia política local bastante turbia, repleta de luchas por el poder comunal (institucional o “de abajo”), agraristas versus no-agraristas (o “fanáticos” como les decían), zafarranchos como el de 1932 o el de 1938, la expulsión y desaparición del cabildo de la Iglesia en 1941, el control institucional de los recursos forestales por grupos oligárquicos, facciones marcadas en los partidos políticos, etcétera. Uno de los trabajos más completos en este sentido, es la recopilación de Antonio Calderón (1999) que ejemplifica de forma certera esta situación cuando menciona, mientras elaboraba una primera periodización de la historia política local, que: “La imagen que me produjo fue la de grandes periodos de estabilidad intercalados por coyunturas muy conflictivas que significaban el cambio de algunas relaciones sociales de dominación relevantes” (Calderón, 1999; 27).

Es igualmente importante reconocer que el movimiento del 15 de abril del 2011 no ha sido el único movimiento popular que ha ocurrido en Cherán, ni es la única vez que el mismo pueblo se organiza para demostrar una respuesta al repudio de aquellas incursiones violentas (internas o externas) independientemente de las fuerzas de seguridad gubernamental, eventos de fuerte magnitud política que han cimbrado esas estructuras de poder que analiza Calderón (1999).

Un ejemplo de esta situación podría ser el “zafarrancho” de 1932 entre comuneros de varias comunidades de la zona de la Cañada de los Once Pueblos afiliados a la Confederación Revolucionaria Michoacán del Trabajo (CRMT) y los habitantes de Cherán. Según los datos del estudio de Calderón: “El primer enfrentamiento de grandes proporciones entre los agraristas y “el pueblo” se dio en 1932. Ese año fue especialmente significativo ya que estaban en auge las campañas de desfanatización promovidas por los confederacionistas. En Cherán se desarrolló una convención muy importante. El evento se llevó a cabo, no por casualidad, en Jueves y Viernes Santo” (Calderón, 1999; 89). Según los relatos, llegó una multitud de personas (hombres, mujeres, animales, carretas, etc.) a la presidencia municipal de Cherán para celebrar un congreso con aires de mitin político. Se

posicionaron en un templete frente a la presidencia y allí hicieron varios discursos en contra de los sacerdotes y la organización eclesiástica, posteriormente hicieron un llamado a Samuel Hernández (entonces presidente del comité municipal del PNR y líder moral de la comunidad) para que “juraré la bandera roji-negra de la hoz y el martillo” (imagen de la bandera del movimiento agrarista), es entonces cuando Samuel Hernández reconoció que no podía hacer eso y dijo: “*ya tengo mi bandera que es el tricolor, no juro ésta porque si lo hago mi pueblo me mata*” –relata Victoriano Anguiano, un testigo del acto- al terminar eso y antes de jurar la bandera³⁸, comenzaron a sonar los balazos y se desató un enfrentamiento entre comuneros de Cherán y la gente de la CRMT. Con un saldo de alrededor de 30 muertos y múltiples lesionados, la gente de Cherán expulsó temporalmente al día siguiente a los agraristas debido a una tregua que había podido establecer Samuel Hernández con la gente de su pueblo para que los dejaran ir, con este evento se sellaría la primer derrota regional de los agraristas, aunque 6 años después serían actores de otro enfrentamiento en el mismo Cherán.

Ya en otro contexto político (tanto local como nacional), después de más de 40 años, se configura ahora un cacicazgo por parte de Hernández Toledo –el famoso toledismo- quien potencia el control de puestos municipales clave para extraer recursos monetarios de la extracción de resina, la mina de arena y el manejo forestal. Tras conseguir el financiamiento para elaborar una planta resinadora, ésta “se volvió un extraordinario negocio y, por supuesto, manzana de la discordia” (Calderón, 1999; 170) y agrega “Cherán viviría una vez más un periodo conflictivo que acabaría en violencia.” Es así como se inaugura el parteaguas para la confrontación posterior del zafarrancho de 1975-1976. Mencionábamos en el primer capítulo en el parágrafo de la breve historia de la comunidad, el recordado evento del “zafarrancho”, pues es un claro ejemplo para visualizar el carácter conflictivo interno de la comunidad y su articulación con intereses resineros-areneros-forestales, ya que la accesibilidad a las posiciones de poder institucional (como Comisariado de Bienes Comunales o Presidente Municipal) eran cooptadas por actores políticos bien articulados -como el toledismo versus su contraparte los guevonicos- a oligarquías locales que tenían el control generacional de dichos cargos, con ciertas habilidades para convencer y tener adeptos. En síntesis, el mes de diciembre de 1975 marcaría la ebullición de un arrastre de conflictos políticos de varios años³⁹ y de disputas internas en un choque armado entre toledistas y guevonicos, quienes eran el grupo opositor que tenía como líder a Plutarco Gómez. Al final, éstos últimos se quedarían con las posiciones de poder institucional. Derivado de este primer conflicto, un año más tarde, el domingo 28 de noviembre de 1976 continuaría este enfrentamiento, ahora extendiéndose fuertemente entre los dos bandos y vecinos de Cherán que ya estaban hartos de esta lucha

³⁸ Aunque señala Calderón que “la mayoría de los testimonios coinciden en señalar que el hecho de querer quemar a San Francisco –es decir la imagen del santo patrono- genero el zafarrancho” (Calderón, 1999; 92).

³⁹ Como deja ver una carta expuesta por Calderón (1999) escrita por “vecinos de Cherán” al gobierno estatal; “Estando como representante J. Jesús Hernández Toledo, para que pueda usted formarse una idea de los verdaderos destrozos de nuestros bosques, basta señalar que en el término de 6 meses, y con la ayuda de 100 elementos adictos al grupo, dejaron sin árboles uno de los cerros más bellos que se caracterizaban por la frondosidad de sus árboles [...] Actualmente ha habido entre las gentes de los caciques y autoridades una escisión, seguramente por no poder ponerse de acuerdo con la forma de seguir estafando al pueblo, lo que ha dado lugar al nacimiento de un nuevo grupo, que tan sólo aspiran a seguir viviendo a costa del pueblo de Cherán” (Calderón, 1999; 175).

de intereses entre los dos bloques, dejando como saldo varios muertos, según informa el periódico estatal “La voz de Michoacán”. Posteriormente, tras el choque armado y la dura crisis, las autoridades estatales (como policía judicial y algunos soldados) quisieron restablecer el orden por la fuerza, pero fueron repelidos por la gente de Cherán que terminó expulsándolos también de su territorio. Después de negociaciones, el gobierno estatal llegó a un acuerdo con la comunidad para retomar ese camino de diálogo e imponer a nuevos representantes de Bienes Comunales y de la Presidencia Municipal que supuestamente no tuvieran influencia directa en los dos grupos antagónicos que tenían el control.

Otro evento de ruptura política profunda, fue la crisis partidista que se suscitó como antecedente directo al movimiento de autodefensa del 2011, dando señales de la vinculación y complicidad entre el crimen organizado, los partidos políticos, la deforestación desmedida, el saqueo, la extorsión y los asesinatos. “La división “a causa de los partidos” de la comunidad es un suceso que los cheranenses describen como elemento que permitió la desorganización y parálisis ante el saqueo de sus bosques” (Velázquez, 2013; 78). En Cherán enmarcado en la política partidista, el Partido de la Revolución Democrática (PRD) dominó las urnas en cada uno de los procesos electorales en el municipio durante más de 15 años. Sucesivamente ganaba de forma severa sobre sus contendientes –en este caso el más cercano era el Partido de la Revolución Institucional (PRI)- que poco a poco aprovechó las fuertes divisiones dentro del mismo PRD que se acentuaron hasta ser irremediables en las elecciones del 2007. En estas elecciones, el PRI tomó prácticamente la ventaja y el posicionado actor político Roberto Bautista (o “el negro” como se le conoce en la comunidad) ganó las elecciones y se quedó con el puesto de Presidente Municipal, generando a su vez una fuerte división no sólo entre los partidistas sino en el pueblo en general, la rivalidad era inmensa, familias, hermanos, amigos, ni siquiera se dirigían la palabra si eran de partidos antagónicos, una ideología fuertemente partidista dividía el sentir de la comunidad.

Su contra parte de Roberto Bautista era Leopoldo Juárez, candidato de la escisión perredista que junto con un bloque de comuneras y comuneros afiliado ahora al partido Convergencia ejerció acciones de protesta contra el gobierno de Bautista, de hecho colocaron un plantón en la entrada del palacio municipal para impedir las labores de Bautista, haciendo que éste ejerciera su puesto de Presidente desde las oficinas de la Casa de la Cultura. La antropóloga Verónica Velázquez señala que “el 4 de abril del 2008, se constituyó el Movimiento de Resistencia Civil Pacífica de Cherán como resultado del conflicto político entre las fuerzas partidistas. Este movimiento fue abanderado por el profesor Leopoldo Juárez Urbina [...] Este conflicto se agravó con el secuestro y ejecución en mayo del 2008 del líder Leopoldo, de cuya investigación no se reporta avance hasta la fecha” (Velázquez, 2013; 80), aunque es bien reconocido en la comunidad, que su asesinato fue una clara represalia del Presidente municipal Roberto Bautista, quien ya comenzaba a demostrar sus implicaciones con el crimen organizado.



Fig. 9 Mantas con mensajes en contra de los partidos políticos durante el Encuentro Nacional de Resistencias Autónomas Anticapitalistas, Mayo, 2012.

A partir de esta situación, el detrimento político se vio reflejado en el clima social de la comunidad, la violencia era cotidiana, el miedo y el descontento social se acrecentaban a cada momento, el saqueo de los bosques se aceleraba, los homicidios y levantones aumentaban y la nula respuesta de las autoridades municipales era evidente, así como también la omisión de las autoridades estatales pues, suponían lógicamente que sus intereses eran ajenos al bienestar de la comunidad. Por esta situación “el discurso anti-partidista llegó a ser representativo de la comunidad, porque generó condiciones de incertidumbre en torno a la legitimidad y apego de los gobernantes locales emanados de elecciones de partidos. En relación a esto se dice que no se comprometieron con la comunidad, sino con el partido. Esto se vuelve peligroso, cuando proviene de una lógica de Estado reconfigurado donde se da la captura y cooptación entre funcionarios y criminales” (Velázquez, 2013; 81-82). Es así como muy “por abajo” se empezaría a orquestar entre los comuneros y comuneras un acto de rebeldía, mediante escritos arrojados por debajo de las puertas, se hacía el llamado para detener el saqueo de los bosques a manos del crimen organizado. De manera oportuna, y aun anticipando el plan de contener a los talamontes, el primer paso se dio la mañana del 15 de abril, dándose el primer enfrentamiento que marcaría el proceso de lucha de Cherán y a su vez la desaparición temporal de muchas personas que eran autoridades civiles –presidente municipal, síndico, etc.- que no volverían a dar la cara por un largo periodo de tiempo.

2.2.- Estructura política formal antes del movimiento del 2011:

A continuación mostramos la caracterización del ayuntamiento antes del movimiento de autodefensa de abril del 2011: Había 1 Presidente Municipal, 1 Síndico, 4 Regidores de Mayoría Relativa, 3 Regidores de Representación Proporcional, y algunas principales Comisiones del ayuntamiento como son: Urbanismo y Obras Públicas (1er. Regidor), Urbanismo y Obras Públicas (2o. Regidor), Industria y Comercio (3er. Regidor), Educación (4o. Regidor), además de la oficina de Asuntos Agropecuarios (1er. Regidor de Rep. Proporcional) y Salubridad, Turismo y Asuntos Indígenas (2o. y 3er. Regidor de Rep. Proporcional).

La forma de organización y gestión de la Administración Pública Municipal antes del movimiento de autodefensa de abril del 2011 era de la siguiente manera: Existía una Secretaría del Ayuntamiento, un Secretario de Actas del Ayuntamiento, área de Atención de Audiencia, Asuntos Públicos, Junta Municipal de Reclutamiento, Acción Cívica, Jurídico y Aplicación de Reglamentos, Archivo y Correspondencia, Educación, Cultura, Deportes, Salud y Trabajo Social.

En cuanto a la Tesorería podemos decir que existía el área de Ingresos, Egresos, Contabilidad, Auditorías Causantes, Coordinación Fiscal, Recaudación en Mercados, Recaudación en Rastros, Personal, Adquisiciones, Servicios Generales, Almacén y Talleres.

En Obras Públicas y Servicios se encargaba de Parques y Jardines, Edificios Públicos, Urbanismo, Mercados, Transporte Público, Rastro, Alumbrado y Limpia.

La oficina de Desarrollo Social Municipal contaba con una Programación y Ejecución del Programa del Ramo 026, Deserción Escolar, Fondo de Desarrollo Social Municipal, Apoyo a la Producción y Reforestación.

En el área de Seguridad Pública: Policía, Tránsito y Centro de Readaptación Municipal.

Las oficinas del D.I.F se encargaban de la Asistencia Social. Y por último, la Oficina de Agua Potable obviamente atendía los problemas de Agua Potable y Alcantarillado.



Fig. 10 Logotipo municipal de Cherán, Michoacán.

2.3.- Estructura política formal después del movimiento del 2011:

La caracterización del ayuntamiento después del movimiento de autodefensa de abril del 2011 remite al ejercicio de la *Juramukua Kantsákateri Erójtakuecha* (entendida como el Manual de la Estructura y Organización del Nuevo Gobierno Comunal) de la forma siguiente: 1 Concejo Mayor de Gobierno Comunal (*K'eri Jánaskaticha*) integrado por 12 *Tata K'eri*⁴⁰ (3 por cada uno de los 4 Barrios) elegidos primeramente en asamblea de Barrio y ratificados en asamblea general, 1 Tesorería nivelada con el Concejo Mayor de

⁴⁰ Que significa “grande” o “viejo” en lengua purhépecha.

Gobierno Comunal (*Tumina Xanátakua*) y 6 Concejos Operativos⁴¹ que son: Concejo de Administración local (*Turishi Jurámukua*), Concejo de los asuntos civiles (*K'uiripu Irékueri Jurámukua*), Concejo de procuración y conciliación de justicia (*Jurámutspeku*), Concejo de los programas sociales, económicos y culturales (*Jarhóajperakua*), Concejo coordinador de los barrios (*Irhénarhikuecheri orhéjtsikua*) y Concejo de bienes comunales (*Irétsikueri jurámukua*) y una radio comunitaria llamada *Radio Fogata 101.7*. Todos ellos respaldados por las asambleas de los cuatro barrios. También recordando que todos los puestos del gobierno comunal son revocables en cualquier momento si dicha persona no está cumpliendo adecuadamente con su función, esto puede ser evaluado directamente por la asamblea que determina su continuidad. Si hay un centro rector de las relaciones políticas institucionales en la comunidad, éste es la Casa Comunal (*Juramukuarhu*), ubicada en el centro de la comunidad, en el barrio I. Actualmente el número de empleados en toda la estructura de gobierno comunal (los cuales perciben un sueldo) son alrededor de 156 personas.



Fig. 11 Logotipos oficiales del nuevo gobierno comunal de Cherán.

La forma de organización y gestión de la administración pública municipal después del movimiento de autodefensa de abril del 2011 es de la siguiente manera: El Concejo Mayor de Gobierno Comunal (CMGC) actúa como un supervisor del trabajo de los demás concejos operativos, aunque éstos guardan cierta autonomía, su figura nuclear diluye la figura de presidente municipal en lo interno y el poder institucional ahora se diversifica en los 12 comuneras y comuneros elegidos por la comunidad. Todos ellos tienen que evaluar cada documentación interna con la firma de cada uno de ellos y ellas, de esta forma se trata de combatir la corruptibilidad de alguno de sus miembros⁴². El Concejo Mayor de Gobierno

⁴¹ Antes de que surjan posibles dudas, es importante señalar que cuando la gente de Cherán escribe o se refiere a Concejo, a lo que quieren hacer referencia es hablar en términos organizativos muy particulares de un modo de organización de las comisiones donde se lleva a cabo la administración de un asunto específico. Contrario a esto cuando se escribe o se dice Consejo, que remite a lo que casualmente quiere decir una palabra hacia otra persona, su significado convencional.

⁴² Aunque también es cierto que en el ámbito de la política exterior, en su relación con el gobierno del Estado de Michoacán y el gobierno federal, solamente uno de los 12 K'eris tiene que firmar como responsable. De esta forma, entonces hablamos de una figura de presidente municipal oculta en la imagen del gobierno comunal.

Comunal tiene la ventaja de dividirse en comisiones para servir como apoyo de las demás actividades que tengan los concejos operativos, sin embargo es muy pronto para dar una evaluación del funcionamiento de dicho Concejo Mayor de Gobierno Comunal, pues el deconstruir un gobierno aplicando modalidades comunitarias para transformar dichas prácticas de gestión de gobierno y de esta forma tratar de romper con la dinámica y lógica de las prácticas gubernamentales clásicas es difícil, pero el proceso que está viviendo en estos momentos la comunidad de Cherán con su autogobierno, es el primer paso para constituir una estructura autonómica de gobierno popular donde el pueblo verdaderamente ejerza el poder. Su oficina central se encuentra en el primer piso de la Casa Comunal.

El Concejo de Administración Local tiene un trabajo muy demandante, pues su estructura es bastante extensa ya que a su cargo tiene diferentes áreas, por ejemplo: La comisión de agua, comisión de obras públicas y servicios, comisión de limpieza y tratamiento de basura, mantenimiento de parques, jardines, edificios públicos, mercados, transporte público, rastro comunal y alumbrado público, también se encarga de los asuntos mercantiles y lo relacionado a eventos públicos. Este Concejo es el que más empleados tiene en la estructura del gobierno comunal, pues para abarcar todas las áreas se necesita de bastante personal que atienda dichos asuntos. Sus oficinas están en el primer piso de la Casa Comunal

El Concejo de los Asuntos Civiles se encarga de todo lo relacionado con los eventos cívicos y deportivos de la comunidad, además de estar ligado al área educativa, debido a que la Comisión de Educación y Cultura se desprende de este Concejo. En su trabajo está la administración en materia de gobierno local en referencia a las escuelas, así como también la elaboración de planes educativos propios, además del estudio y análisis de la reconstitución de la lengua purhépecha y el fomento de actividades deportivas y culturales para la recreación de los jóvenes. En especial, el ámbito de las actividades culturales ha sido un punto donde se ha trabajado mucho en los últimos años, pues desde la construcción de la Casa de la Cultura en el año 2000-2003 en la gestión del expresidente municipal J. Guadalupe Tehandón Chapina, se inicia un proceso para promocionar diversas manifestaciones culturales y acercar a la gente de Cherán a una agenda cultural propia. Este Concejo funciona para coordinar a las instituciones educativas y culturales del Estado (llámese CDI o Instituciones de fomento y promoción cultural) para generar actividades en conjunto con el gobierno comunal. Sus oficinas se ubican en la planta baja de la Casa de la Cultura

El Concejo de Procuración y Conciliación de Justicia o mejor conocido como Concejo de Honor y Justicia (HJ) está encargado de manejar los asuntos relacionados con la seguridad y la impartición de justicia en base a los usos y costumbres de la comunidad⁴³. Desde el día 27 de septiembre del 2012 entra en vigor el reglamento interno de la comunidad elaborado por este Concejo. A su cargo, está la responsabilidad de dirigir las acciones de la *Ronda Comunitaria* (aunque la *Ronda* tiene un grado de autonomía), el control vial y de tránsito, además de coordinar el área de protección civil, que tiene que ver con ambulancias o en dado caso bomberos. El Concejo de Procuración y Conciliación de Justicia de Cherán cuenta con tres áreas independientes para su mejor distribución del

⁴³ “La forma de operar de esta comisión consistió, al igual que casi todas las instancias de justicia indígena, en resolver conflictos mediante la conciliación de las partes en disputa” (Aragón, 2012; 12).

trabajo y así ofrecer un servicio más personalizado y especializado. Las áreas son las siguientes: A) Área Civil y Familiar, compete los siguientes asuntos; maltrato familiar, divorcios, conciliaciones matrimoniales, pensiones alimenticias, adulterio. También cuenta con el enlace con protección civil del municipio y del Estado para llevar a cabo traslados (Alcohólicos Anónimos), traslados de enfermos y por ultimo contratos (compra-venta, donaciones, permutas y escrituraciones) Ésta área es atendida por tres personas. B) La siguiente área es Mercantil y Litigio de Predios, en esta área compete lo siguiente; cobranzas, litigios de predios urbanos y rústicos, deslindes, lineamientos y contestación de amparos legales. Esta área es atendida por tres personas. C) La tercera área compete a los servicios Penal y Vialidad, en esta área se atienden: riñas, alteraciones en la vía pública, robos, lesiones, libertad de internos de *kataperakúa*, daños en las cosas, accidentes de tránsito, incidencias de tránsito, falsificaciones y demás delitos que marca el código penal del Estado. Esta área es atendida por dos personas.

Es importante hacer notar que la *Ronda Comunitaria* y los *Guardabosques* aunque están muy ligados al Concejo de Procuración y Conciliación de Justicia, se mueven con un grado de autonomía de acuerdo a la dinámica de elección por barrios y posicionamiento de sus miembros, al igual que la autonomía para elaborar su propio reglamento y estructura de trabajo. Sus oficinas están en el barrio III en lo que anteriormente era la oficina de la procuraduría del municipio, ahora su nombre es “*Kataperakúa*” que se puede leer como “Cárcel”. Allí también tiene su base la *Ronda Comunitaria*, atendiendo denuncias personalmente y allí mismo está la celda para guardar a los detenidos/as. Considerando la dinámica de trabajo en HJ y la *Ronda Comunitaria* (ésta última no debe verse como simple policía o grupo de autodefensa, ya que es muy distinta por su herencia histórica⁴⁴) hace pensar que el nuevo gobierno apela a no caer en los mismos vicios de la burocracia partidista, electoral, gremial, de intereses personales, ajenos que no beneficien de alguna u otra forma a la comunidad. Esto es visible en sus prácticas internas pero también externas, es decir con el trato a la gente que atienden en los asuntos donde tienen incidencia, privilegiando el dialogo y los acuerdos.

El Concejo de los Programas Sociales, Económicos y Culturales se encarga de vincular programas a nivel estatal para promocionar y hacer beneficiarios a los habitantes de Cherán en una organización de gobierno comunal con instancias estatales o federales. Por el lado de la cultura, tiene a su cargo la Comisión de Artesanos, quien se encarga de promocionar las artesanías (cultura material) de la comunidad, así mismo se busca generar constantes ferias, mercados y exposiciones de dichas artesanías variadas (desde servilletas bordadas, juguetes de madera y hasta los famosos huanengos bordados con relindo) para aumentar la cantidad de empleos en esa área. Sus oficinas están en la planta baja de la Casa Comunal.

El Concejo Coordinador de Barrios es uno de los Concejos que se ha mantenido a pesar de los cambios políticos en la comunidad. Por lo regular había permanecido como

⁴⁴ “Las policías comunitarias forman parte de las estructuras de gobierno de los pueblos y obedecen a ellos, quienes son los responsables de su funcionamiento; su existencia y funcionamiento forman parte de los derechos de los pueblos indígenas. Las autodefensas, en cambio, son grupos de ciudadanos que se organizan y arman para procurarse seguridad, y cuando lo logran desaparecen” (López Bárcenas Francisco, “Policías comunitarias y autodefensas: una distinción necesaria”, *La jornada*, enero del 2014).

una figura de representación popular para organizar ciertos eventos muy puntuales como es el caso de las fiestas principales de la comunidad. Además de que servía como un mecanismo de dialogo entre las autoridades (presidente municipal y demás personal) y los vecinos de los barrios para establecer acuerdos y ser escuchados en sus demandas. En las pasadas administraciones no había un patrón establecido para ser parte del concejo de barrios, pues eran elegidos por las asambleas pero no había un número definido de integrantes. Actualmente el Concejo de Barrios lo integran 4 personas elegidas en asamblea por sus respectivos barrios, los/as cuales tienen una enorme responsabilidad por delante ya que ellos/as son los encargados de estar en contacto permanente con las y los vecinos del barrio, visitando las fogatas (lo que anteriormente se conocía como las manzanas) para escuchar atentamente sus perspectivas, opiniones, demandas, quejas, propuestas, etcétera para posteriormente consultarlo con el Concejo Mayor de Gobierno Comunal o los diferentes Concejos Operativos según sea el caso. Ellos son los encargados de organizar la logística de las asambleas y convocar a los concejos pertinentes para que informen a los comuneros y comuneras sobre lo que están haciendo. Entre sus tareas más destacadas, también son los encargados de organizar muchos aspectos de la fiesta, desde la vinculación con los comisionados hasta hacer las propagandas necesarias para difundir información sobre la música o eventos de la fiesta patronal o el Corpus. Un Concejo que es de mucha importancia que funcione bien, ya que el dialogo entre autoridades y pueblo en general es muy importante para llevar adelante un gobierno popular-comunal. Sus oficinas están en la planta baja de la Casa de la Cultura.

El Concejo de los Bienes Comunales se encarga de todo el cuidado, manejo y distribución de los recursos forestales (el bosque). Entre sus funciones destaca la coordinación de tres empresas comunales de recién inauguración: 1) El aserradero comunal (donde elaboran muebles, estructuras y todo tipo de cosas con madera de segunda mano, es decir madera muerta de los bosques de la comunidad, además de organizar la venta de madera por mayoreo), 2) La bloquera comunal (donde se elaboran distintos tipos de ladrillos y block para su venta al mayoreo y menudeo) y 3) El vivero comunal (éste último uno de los proyectos con mayor inyección de recursos tanto estatal como municipal, debido a que se considera fundamental tratar de remendar el daño causado a los bosques durante el periodo de tala inmoderada). También se encarga de la emisión de permisos para bajar madera y gestionar los recursos federales para invertir en el procesamiento de resina y la producción de mercancías a base del procesamiento de madera y de la misma resina. Podríamos decir que el Concejo de Bienes Comunales es una de las instituciones comunales más viejas en Cherán, basta ver algunos apuntes de Beals al respecto, pues menciona que en aquellos años la gente ya pagaba una cierta cantidad de dinero por los permisos para trabajar el bosque, ya sea para leña o resina (Beals, 1992). Este Concejo ha adquirido mucha más responsabilidad a raíz del movimiento, pues el cuidado del bosque debe ser mucho más estricto para evitar nuevamente, la corrupción y el saqueo de los mismos. Sin embargo han visto múltiples problemáticas para justificar jurídicamente su existencia (como todos los demás Concejos), pues en este caso, la Ley Agraria no menciona en algún artículo un Concejo de Bienes Comunales, siempre ha existido la figura individual de “Representante de Bienes Comunales” (*Kuári*) o en su defecto, un “Vigilante de Bienes Comunales”. Este asunto ha causado mucho conflicto para operativizar el manejo de los recursos forestales de Cherán. También es importante hacer notar que este es el segundo Concejo que más empleados tiene actualmente con una plantilla de 18 comuneros y

comuneras, además de dos más, los cuales fueron asesinados durante el conflicto. Este Concejo genera durante temporadas -de lluvia, por ejemplo- un gran número de ofertas laborales para la gente de la comunidad, ya sea en trabajos de cercado del territorio, zanjeo, reforestación, recolección de semilla, etc. Todos trabajos que manipulan el bosque y a la vez enseñan la dinámica del cuidado y preservación de los recursos naturales de la comunidad. Sus oficinas se encuentran en el primer piso de la Casa de la Cultura.



Fig. 12 “Por la defensa de nuestros bosques y nuestra madre tierra. Cherán Vive, la lucha sigue”. Manta desplegada en el Encuentro Nacional de Resistencias Autónomas Anticapitalistas, Mayo, 2012.

Ante toda esta exposición de oscilaciones sociales, de rupturas políticas, de integraciones comunitarias, de *momentos mesiánicos* -parafraseando a Walter Benjamin-, concordamos en su conclusión de Calderón (1999) cuando plantea que: “Respecto a los procesos políticos en la actualidad es difícil señalar en este momento una tendencia claramente definida. Es obvio que una vez más el proyecto nacional promovido por el gobierno federal ha provocado la reacción de los habitantes y ha creado un contexto adecuado para la conformación de nuevos grupos –criminales agregaría- [...] En Cherán y la Meseta Tarasca, si bien el discurso etnicista no es un elemento compartido por todos los habitantes, indudablemente se trata de un proceso que de diferentes maneras ha influido en el desarrollo de las luchas políticas” (Calderón, 1999; 224).

2.4.- Comunidad política barrial (Asambleas y grupos de poder):

Las asambleas (*Táankurhikua*) de barrio son los órganos de mayor decisión en la comunidad de Cherán, considerando a su vez, que la asamblea general en este contexto es la rectora de cualquier decisión que atañe a la comunidad en su conjunto. Como nos deja ver Juan José Rendón en su explicación, la asamblea “es la instancia donde se define la voluntad comunal a través de la deliberación y la toma de decisiones, a las que generalmente se llega por consenso; ésta es la costumbre del “mandar obedeciendo” (Rendón, 2002; 28).

Sin embargo, poniendo atención al comentario del antropólogo Bruno Baronnet (2011): “La tradición asamblearia tiende a ser idealizada por algunos observadores a causa

quizá de su aparente horizontalidad marcada por el consenso y la inclusión del conjunto de la población. Sin embargo estas prácticas políticas participativas no coinciden necesariamente con una dinámica de democracia radical, ya que están en juego, dentro como fuera de la asamblea, relaciones complejas de poder que pueden desembocar en tensiones y conflictos, llevando así a divisiones intra e interfamiliares” (Baronnet, 2011; 110). Partiendo de este enfoque, podremos decir que en el caso concreto de Cherán, la asamblea se nutre a partir de la participación de la gente, de una actitud empoderada de crear a través de la argumentación la conciliación de conflictos que atañen a un cierto barrio o en su caso a la misma comunidad, digamos por ejemplo problemas con el suministro de agua o con la apertura de alguna brecha.

En Cherán ya constituido el gobierno por usos y costumbres, las asambleas se convirtieron en una parte fundamental de la forma de gobierno, porque éstas se convierten en los engranes que hacen avanzar o detener al gobierno comunal, expresando deficiencias o avances de dicho gobierno, por lo tanto se le pide al coordinador de Barrio (que funge como una suerte de portavoz del barrio para llevar una comunicación permanente con el concejo mayor y los concejos operativos para posteriormente verter la información en las asambleas al pueblo en general) que baje la información de los concejos operativos y concejo mayor para que a su vez los coordinadores de fogata puedan darles las noticias e información a los miembros de su fogata, es decir los comuneros y comuneras vecinos del barrio para que puedan estar informados y exista un ejercicio de transparencia, donde el poder político no sólo sea ejercido por las instituciones comunales, sino que se diversifique en las practicas asamblearias.



Fig. 13 La asamblea de Cherán en la plaza central.

Por ejemplo, recientemente en el barrio IV se les solicitó a la gente de los concejos operativos (llámese Concejo de Bienes Comunales o Administración Local, etc.) que cada 8 días en la asamblea del barrio alguien de dicho concejo vaya a dar personalmente un informe de cómo está trabajando y en qué sentido se ha avanzado, si es que hay problemas o algo por el estilo. Este ejemplo es fundamental para entender el empoderamiento de la

gente de Cherán con su gobierno comunal, pues sirve como un escudo para proteger y evaluar las prácticas políticas, evitando de esta forma caer en la lógica de gobierno de partidos, donde se señala constantemente que el presidente municipal –por ejemplo- sólo se acordaba del pueblo en las votaciones, pero después de eso, jamás voltearía los ojos hacia dicho sector social.

Estos grupos de poder, son emanados directamente de las asambleas, muchas veces se conforman grupos de comuneros y comuneras que fuera de la estructura de gobierno comunal generan círculos de discusión, análisis y reflexión acerca de su comunidad, discuten problemas y plantean posibles soluciones desde el mismo barrio, es decir “desde abajo”, en un trabajo de autogestión que se respalda en lo que llaman “un verdadero pensamiento purhépecha”, además de que están íntimamente ligados a muchas personas de su confianza que actualmente laboran en el gobierno comunal, esto colabora en gran parte para que el dialogo no se pierda y no se caiga en algo radical, más bien se construya algo desde la autonomía de las bases con un pensamiento crítico.

2.5.- Ronda Comunitaria de Cherán K’eri:

En el tema de seguridad, las cosas en Cherán han cambiado mucho a partir del movimiento de autodefensa del 15 de abril del 2011. Para empezar, hay que recordar que la gente del pueblo prácticamente expulsó a todos los políticos del ayuntamiento de ese año acusándolos de corrupción y de proteger a la gente del crimen organizado en un ambiente de impunidad⁴⁵. Ante esta situación, la gente que trabajaba como policía municipal fue despedida de su labor, sus equipos (armas, patrullas y algunas prendas del uniforme) les fueron retirados por los comuneros y comuneras, aunque en realidad no tuvieron que enfrascarse en un enfrentamiento, pues ellos solos se retiraron de la comunidad. A partir de este momento, la gente de Cherán aprovechó la coyuntura para apelar a una costumbre histórica que se había tenido desde hace muchos años en Cherán, esto era la llamada *Ronda Tradicional* o *Rondín*. Veamos como lo describía Beals en 1945:

“La ronda es una guardia nocturna “voluntaria”. El pueblo es patrullado todas las noches por un grupo de entre 8 y 12 hombres bajo las órdenes del jefe de barrio. Este tiene la obligación de notificar a los individuos cuando les toca prestar el servicio. A cada barrio le toca mandar la ronda por espacio de una semana y cada individuo sirve una semana cada vez que se le llama. Teóricamente, se espera que todo hombre adulto preste este servicio, pero muy pocas veces se pide que presten este servicio a hombres de entre 40 a 50 años de alguna distinción” (Beals, 1992; 264).

A partir de esta descripción de Beals sobre la *Ronda*, podemos entender más fácilmente el contexto histórico de lo que actualmente es el modelo de autodefensa o guardia comunitaria que tiene Cherán⁴⁶. Al inicio del movimiento, los comuneros y

⁴⁵ “Las instituciones han sido a tal grado contaminadas por la lógica del crimen, cuyo catálogo es interminable, que la única opción efectiva es desmantelarlas, construir otras” (Esteve Gustavo, “El espejo michoacano”, *La Jornada*, enero del 2014).

⁴⁶ Es así como “tiene lugar el surgimiento de mecanismos de autodefensa y justicia comunitarias de variada naturaleza que cumplen las funciones que el Estado enajena o trastoca ilegalmente. [...] sin ninguna relación

comuneras de Cherán empezaron a aplicar la autodefensa a partir de armas convencionales como son; palos de madera, hachas, machetes, resorteras, calcetín con piedras, empaques con chile molido y cal para arrojársela en la cara a “*los malos*” cuando ingresaran. A medida que se iba involucrando la gente en el movimiento, se dejaron ver armas de fuego de distintos calibres, principalmente armas cortas como escuadras 9 mm, calibre 45 y revolver 38 mm (convencional y especial), además de escopetas, rifles de cacería y hasta algún AK-47 o “cuerno de chivo”. Se comenta que de las fogatas que habían en las calles, cada fogata tenía que elegir uno o dos de sus miembros para formar parte de la *Ronda* que primeramente se pensaba para cuidar su respectivo barrio y posteriormente junto con voluntarios de otros barrios, salir a hacer recorridos por el día y la noche para cuidar a toda la comunidad. En este modelo de autodefensa participaron mujeres, hombres, jóvenes y algunos ancianos.

Así fue durante los primeros 11 o 12 meses que la *Ronda* fue formada por los mismos comuneros y comuneras voluntarios, emanados de las fogatas, quienes sin sueldo, sin uniforme y con la cara descubierta custodiaron las 24 horas las entradas y salidas del pueblo, para ejercer un estado de sitio donde se pudiera ejercer un control en tiempos difíciles donde no prevaleció el libertinaje, sino la lucha por la vida. Después de un periodo de tiempo de tensión permanente, de enfrentamientos y de resistencia, se empieza a estructurar formalmente lo que se llamaría *La Ronda Comunitaria*, es decir que se convoca a personas definidas y seleccionadas para que se encarguen de la seguridad tanto al interior de la comunidad como en los bosques, en un espacio de servicio comunitario combinado con una lógica laboral definida.

Hoy en día, la comunidad cuenta con un aproximado de 100 hombres y mujeres⁴⁷ que conforman *La Ronda Comunitaria* y se encargan de la vigilancia dentro de la comunidad y en los bosques de su territorio. Cada barrio aporta 25 voluntarios para hacerse cargo de esta tarea, de entre ellos sobresalen 4 jefes de barrio y un coordinador general. En el Estado de Michoacán, la *Ronda* es la única guardia comunitaria establecida con uniforme oficial (cuenta con dos colores de uniforme: azul marino y verde olivo), logotipos tradicionales de Cherán como la bandera purhépecha en un brazo y en el otro la bandera de México, equipo de comunicación, armamento oficial y patrullas para movilizarse.

con el Estado pero sujetos a reglamentos internos y principios como el mandar obedeciendo, no sólo son legales y legítimas de acuerdo a la Constitución y el Convenio 169 de la OIT, firmado y ratificado por México, sino que se constituyen los únicos espacios sociopolíticos donde se ha logrado controlar de manera efectiva al llamado “crimen organizado” (López y Rivas Gilberto, “Paramilitarismo, grupos armados y autodefensas comunitarias”, *La jornada*, junio del 2013).

⁴⁷ Importante señalar que actualmente *La Ronda Comunitaria* tiene alrededor de 4 mujeres trabajando en ella, contrario a lo que comentaba Beals en los años 40s, cuando las mujeres NO intercedían en esta arista del servicio comunitario. Esto podría ser una señal de cómo han cambiado las relaciones de género en la comunidad, no en todos los campos de la vida claro está, pero por lo menos en *La Ronda Comunitaria* si se han reconfigurado un poco las prácticas de género.



Fig. 14 Uniforme color verde olivo que porta la *Ronda comunitaria* de Cherán. En el brazo izquierdo podemos ver la bandera purhépecha como señal de reivindicación étnica.

En cuanto a su dinámica de trabajo, los turnos de los grupos de trabajo son de 12 horas por 24, tienen un inicio a las 8:00 Am. y terminan a las 8:00 Pm. cuando son relevados por otro grupo y así sucesivamente. Los grupos tienen una acción rotativa, es decir que pasan por todas las barricadas periféricas de la comunidad empezando por F1, luego F2, así consecutivamente, hasta que después culminan con el recorrido interno en la comunidad, en una especie de ciclo de posiciones de trabajo, esto colabora a que debido al cambio de posición no sean visibles en un solo lugar y no se presten a actos de corrupción con gente conocida que frecuente esa vía. La comunidad cuenta con 3 barricadas en las salidas-entradas del pueblo (F1 hacia Cheranastico, F2 hacia Aranza y F3 hacia Nahuatzen) las cuales ya cuentan con la construcción de casetas para el resguardo de los integrantes de la *Ronda* y en las cuales se deja ver mantas que explican lo que significa la *Ronda*, por ejemplo, en una de ellas se deja leer:

“Con valor, honor, lealtad y disciplina se prepara día a día La Ronda Comunitaria para dar un mejor servicio y así garantizar tu seguridad y la de tu comunidad.”



Fig. 15 Foto de una de las mantas que están en las barricadas en cada una de las entradas carreteras a la comunidad.

En cada barricada hay un equipo constituido por 6 hombres y mujeres en total, uno de ellos funge como jefe de grupo. Actualmente hay 14 grupos trabajando en *La Ronda Comunitaria* (12 de ellos trabajan en la seguridad interna y 2 de ellos trabajan como guardabosques). En cuanto al trabajo en barricada, la *Ronda* se encarga de vigilar la entrada y salida de vehículos para evitar el ingreso de la gente del crimen organizado. En algunas ocasiones se les pide a los conductores sospechosos que detengan su vehículo para una revisión, en la cual se registra el vehículo para buscar armas o drogas y se toma nota de las placas, además del número de circulación. Si se le encuentra algún arma o cierta cantidad de droga, es remitido a *Kataperakúa* que es la cárcel de la comunidad, allí el detenido atiende sus asuntos legales y paga en dado caso su sanción. Mientras que hay grupos custodiando las tres barricadas, hay un equipo también constituido por 6 elementos (1 jefe de grupo y 5 razos) que dan el recorrido en el pueblo, atendiendo cualquier asunto que se pueda presentar al interior de la comunidad. Este grupo tiene que dejar uno de sus elementos en la Casa Comunal, que funge como base central llamada “Satélite” por su clave radial, allí atiende el radio y recibe alguna queja o denuncia personalmente si se presentará el caso.

El jefe de grupo es seleccionado por la coordinación del barrio en materia de seguridad, del cual es miembro y es así como se le asigna el cargo por un periodo de tiempo definido (tres meses), aunque es importante señalar que cualquiera puede ser jefe de grupo, a partir de sus méritos en el trabajo y su accionar dentro de la comunidad, así mismo también puede ser removido de su posición si no cumple satisfactoriamente con su labor como jefe de grupo, recibe quejas argumentadas o alguna anomalía, puede ser removido de su cargo para volver a ser raso. Este mismo mecanismo se repite para elegir al coordinador general de la *Ronda*, sólo que éste es rotativo por barrios y por determinado tiempo. A continuación detallo como se da este mecanismo.

Cuando le corresponde a un barrio la coordinación en materia de seguridad propone a una persona para ese cargo, mantiene ese puesto un determinado tiempo y cuando concluye su periodo, le toca al siguiente barrio elegir al coordinador general, así sucesivamente. El jefe de grupo tiene algunas tareas extra por tener ese puesto, es obvio que es el que tiene que ordenar y estar al frente en alguna situación de peligro, pero también muchas veces es el que se encarga de conducir la patrulla y hacer el reporte al final del día sobre lo sucedido. El jefe de grupo recibe una retribución monetaria extra por estar en dicha posición.

Actualmente *La Ronda Comunitaria* puede detener a cualquiera que rompa el reglamento interno de la comunidad, pues su jurisprudencia le permite hacer detenciones a personas ajenas a la comunidad que estén dentro de su territorio. En el caso de las barricadas, los parámetros por los que pueden detener a un vehículo son: 1) Cuando van más de tres hombres dentro del vehículo con apariencia sospechosa, 2) Que no coincida el número de placas con su tarjeta de circulación, o 3) simplemente por la perspicacia del miembro de la *Ronda* que este en ese momento en la línea de la carretera, es decir que a partir de su criterio cuando pregunta de dónde viene y a dónde se dirige, él puede tomar la determinación de pedirle al vehículo que se estacione para ejercer la revisión antes

comentada⁴⁸. Recientemente, varios integrantes de *La Ronda Comunitaria* han pasado los exámenes de confianza para formar una organización institucional avalada por el Estado de Michoacán, credencializando a los comuneros y comuneras para encargarse de la seguridad de su comunidad. En cuanto al armamento de la *Ronda*, la mayoría porta un arma larga AR-15, calibre 2.23 con 30 tiros, que están registradas por la Secretaría de la Defensa Nacional (Sedena), casualmente también traen escopetas y algunos de ellos y ellas también portan armas cortas generalmente de bajo calibre que igualmente están registradas por la Sedena.



Fig. 16 La *Ronda Comunitaria* de Cherán K'eri.

2.6.- Integración comunal (Periodos de *communitas* y restablecimiento de la organización comunal):

Los periodos de relajamiento de la estructura son un paréntesis bastante relevante en la vida social-política-económica de la comunidad. Estos casos emblemáticos son las fiestas de la comunidad, las cuales requieren de un trabajo colectivo y son elaboradas para mantener la tradición y la identidad de la cultura de la comunidad⁴⁹. "...Las fiestas son celebraciones seculares con visos religiosos. Las principales son organizadas por las autoridades municipales y no la Iglesia. Son importantes acontecimientos económicos en el pueblo, especialmente la fiesta del santo patrón. Proporcionan mucho entretenimiento. En general son la ocasión para hacer las compras más importantes del año, para ser hospitalarios, para emborracharse, para la animación de la multitud y para romper con la

⁴⁸ "El proceso descrito nos muestra la experiencia de organización comunitaria contra el despojo, similar a otras regiones del país, donde la creación de la policía comunitaria se constituye en un mecanismo que expresa la necesidad de garantizar el respeto a sus derechos históricos, que han sido violentados sin que el Estado dé cuenta de su garantía" (Gómez Magdalena, "Ostula también es Michoacán", *La Jornada*, febrero del 2014).

⁴⁹ "Estas expresiones constituyen oportunidades para adquirir y ofrendar la identidad comunitaria y comunal, a través de la música, las danzas y un disfrute colectivo de excedentes, en un ambiente de alegría y recreación. Esta múltiple celebración se organiza, financia, realiza y disfruta en forma comunal" (Rendón, 2002; 27).

rutina” (Beals, 1992; 120, citado en Castile, 1974; 120). Podemos decir, a partir de esta visión bastante actual de Beals sobre las festividades de Cherán (como el corpus en el mes de junio -que responde a un canto de gracias a la Madre Tierra, especialmente hacia; el agua, la tierra, el viento y el fuego- o igualmente importante la fiesta patronal del mes de octubre), que existe una vinculación con procesos económicos, simbólicos y de corrosión del sistema que aparentemente cae en un relajamiento colectivo, algo a lo que llamamos periodo de *communitas*.

En cuanto a su administración -por ejemplo- Castile escribía en su texto de los años 70 que en Cherán hay un modo muy peculiar de organización para la ocasión de fiesta: “Los gastos se repartían más equitativamente entre la comunidad. Se nombraban comisionados para cada barrio que solicitaban donativos de cada familia del barrio. Esto no puede mirarse a la misma luz que el sistema de mayordomías, puesto que los gastos no recaían sobre uno o dos individuos” (Castile, 1974; 65). Esta dinámica aún prevalece y, a partir de la etnografía de los antropólogos Beals y Castile (aunque éste último no estuvo presente en octubre de ese año para ver por sus propios ojos la fiesta patronal) podemos construir una etnografía actual que nos visualice la forma de organización de la fiesta del santo patrón que, hay que aclarar, no ha cambiado casi nada, de hecho podríamos decir que conserva el esqueleto tradicional de lo que siempre ha sido la fiesta de octubre.

A continuación, explicaré brevemente en qué consisten los días de fiesta patronal: En el año 2013, el orden de las comisiones por barrio fue el siguiente: Barrio 1ro le tocó organizar la misa, el Barrio 2do le tocó organizar la banda musical, el Barrio 3ro igualmente le tocó banda musical, y el barrio 4to le tocó organizar el Castillo, es decir los juegos pirotécnicos. La fiesta tiene una duración de ocho días, se desarrolla en principio con tres días de actividades culturales (teatro, artesanías, concursos, rifas, etc.), después el día sábado es la recepción de las comisiones de los cuatro barrios en la casa comunal para saludar a la autoridad comunal (Concejo Mayor y Concejos Operativos), el domingo es el día más importante por la fecha de San Francisco de Asis, también hay música en la plaza y se quema el castillo. Los tres días siguientes todo se enfoca en el Jaripeo, que es prácticamente convivir en la plaza de toros viendo el espectáculo y por la noche la música con dos escenarios en la plaza.

El día sábado, los 13 comisionados del barrio primero encargados de la misa llegan con una banda a la casa comunal e invitan bebida a la autoridad (Concejo Mayor y Concejos Operativos), después bailan durante un breve momento y se retiran a continuar su camino y dar vueltas en su barrio. Después de unos minutos llegan los 13 comisionados del barrio segundo, quienes también traen su banda y repiten el mismo proceso, dando bebida y bailando durante un momento con las allí presentes. Así mismo pasa con los comisionados de los barrios 3ro y 4to. Cabe mencionar que todos los comisionados portan una o varias servilletas bordadas en la espalda llamadas *pandarikuas*, un paliacate de algún color (ya sea color rojo o verde) sobre el cuello y además portan un morral tejido con estampados de la “Fiesta Patronal de Cherán K´eri”.

Los tres días de jaripeo comienzan a la una de la tarde, cuando los comisionados de los barrios que les toca organizar la banda van a recoger a las autoridades, en tiempos pasados era el presidente municipal, hoy en día un barrio con una banda recoge a los K´eris para llevarlos a comer y el otro barrio que también le toca banda, recoge a los concejos

operativos (en este caso el concejo de Procuración y Justicia) para ir a comer a la casa de un comisionado (éste financia con sus propios recursos la comida que se da en ese momento). Cuando ya los llevan a comer, juntos se van de nuevo caminando con la música de banda hacia la plaza de toros de la comunidad, lugar donde se lleva a cabo el jaripeo, después de que termina eso se vuelven a ir juntos a cenar a la casa de otro comisionado. Al término de la cena todos juntos nuevamente se van a la plaza para el concierto musical final que inicia alrededor de las diez de la noche. Esto es prácticamente la dinámica de las actividades de estos tres días de jaripeo.

El financiamiento de la bebida alcohólica⁵⁰ (cajas de tequila) es proporcionada por la misma autoridad comunal, quien regala esa bebida para consumir durante el jaripeo, ésta se regala a los comisionados en cada día. Este intercambio hace pensar de inmediato en un acto de equilibrio socio-económico, es decir, que hay una cierta reciprocidad, los comisionados regalan las dos comidas de los tres días de jaripeo y aparte todo el alcohol en las casas mientras comen y la autoridad comunal a su vez, obsequia la bebida que se lleva al jaripeo, es decir esas cajas de tequila, los refrescos y los vasos que se consumen en abundancia. Todo este proceso se repite en los tres días, es por eso que la compra del alcohol no recae solamente en un grupo o comisión, sino que para que pueda alcanzar la autoridad también invierte en ello.



Fig. 17 El jaripeo tradicional que se lleva a cabo en Cherán.

Después de repasar este modelo organizativo, podemos decir que la organización de los comisionados por cada barrio aparenta ser un ciclo. En primera instancia hay que mencionar que el ser comisionado es todo un gusto porque equivale a un prestigio social muy fuerte, que prácticamente si alguno se niega a llevarlo a cabo, no es marginado ni señalado, pero se tiene la costumbre de que le ira mal, ante esta visión, prácticamente todos aceptan con gusto y disfrutan su periodo como comisionado a pesar de que conlleva mucho tiempo, trabajo y esfuerzo para llevar a cabo ese servicio a la comunidad y representar a tu

⁵⁰ Es interesante la observación que hace al respecto Juan José Rendón: “Aquí hay que observar que el antiguo uso ritual de bebidas alcohólicas se ha convertido en un elemento de ruptura de la tranquilidad y el disfrute armónico de la fiesta, sobre todo a partir de la penetración de las compañías cerveceras” (Rendón, 2002; 27).

respectivo barrio. Los comisionados de cada barrio son propuestos por los coordinadores de fogata para después ser ratificados en la asamblea de barrio⁵¹.

Según la narración del comunero Alberto del barrio IV; los 13 comisionados elegidos por el barrio aproximadamente en el mes de agosto, se organizan entre ellos para elaborar un diagnóstico de lo que se necesita ya sea lo de las bandas, la misa o el castillo, entonces se vierten propuestas y sobre un esquema de lo que se va a comprar se hace un presupuesto. En base a este presupuesto los comisionados cuentan cuantas familias hay viviendo en el barrio y se divide entre todos. Con esa información en las manos, pasan a cada casa de las familias para pedir la cooperación, generalmente lo hacen con un poco menos de un mes de anticipación. Cuando ya juntan el dinero, ahora se pueden pagar a las bandas para asegurarlas y se empieza a realizar la propaganda. En caso de que los comisionados no alcancen a juntar el dinero o hacen mal la cuenta desde el principio y no les alcanza el dinero, ellos tienen que poner de su bolsillo para completar los gastos requeridos. Prácticamente en esto consiste el trabajo de los comisionados, los cuales invierten mucho tiempo y trabajo para ejercer el servicio a la comunidad, sin contar que tienen que abandonar sus labores oficiales, sus empleos y demás durante estos días, ya que el mandato de la comunidad es más fuerte que lo externo a ella.

A partir de estas observaciones, es claro que el relajamiento de la estructura está basado en un periodo de consumo brutal y de alcoholismo evidente. Por lo que me han comentado diversas personas, muchos de los que más “disfrutaron” la fiesta, quedan realmente endeudados monetariamente, ya que por la comida y principalmente por el alcohol, los gastos son superiores a lo que podrían haber gastado en otro momento. Según lo que comenta el comunero Alberto; una familia promedio gasta aproximadamente de 2,500 a 3,000 pesos tan solo en estos días que dura la fiesta. Sin embargo, la fiesta deja ver mucha cohesión social en el interior de los mismos barrios y la solidaridad intrínseca⁵² entre los comuneros de los barrios con la autoridad comunal. Una organización enorme que engloba a muchas personas y que acapara mucho tiempo y paciencia. Así es la fiesta en Cherán, un evento que contempla tantos temas como el alcoholismo, la migración, los procesos económicos, el prestigio social, los símbolos de poder, etcétera, todo un conjunto de tópicos que conforman todo un universo simbólico de características que hacen a Cherán único en su tipo.

⁵¹ Por cierto, solo se pueden elegir hombres comisionados, ya que las mujeres aun no entran en este esquema de elección de autoridades comisionadas para la organización de la fiesta patronal. Esta normativa es estricta para la fiesta de octubre, sin embargo, recientemente se ha podido elegir parejas (tanto hombres como mujeres) para otras fiestas de la comunidad, como por ejemplo la Fiesta del Padre Jesús en el mes de marzo, organizada por los comuneros del barrio tercero.

⁵² El llamado *Jarhojperakua*, que expresa prácticamente este sentido de solidaridad y apoyo hacia el Otro, es fundamental para entender un poco de las relaciones reciprocas en tiempos de fiesta y periodos de liminalidad.

Vida Social

2.7.- Familia y la importancia de la Parhankua:

La familia en Cherán contiene un valor simbólico demasiado fuerte para la visión de los demás. Creada al principio por el matrimonio, la familia nuclear de Cherán está compuesta por el padre (*Tatí*) y la madre (*Nánti*) y sus respectivos hijos, en la que pueden participar otras personas que conviven en el mismo núcleo. Al lado de este tipo de familia tradicional y todavía considerada socialmente como mayoritaria o como referencia, existen relaciones familiares no fundadas en los vínculos propios del matrimonio. Actualmente, existen diversos tipos de composición de la familia; estos tipos pueden estar integrados por la madre (*Nánti*) y los hijos (en términos matriarcales); por el padre (*Tatí*) y los hijos (en términos patriarcales); por los padres, abuelos (tanto *Tata K'eri* como *Nana K'eri*) e hijos; por los abuelos y nietos (*Nimákua*); por el padre, la madre, los hijos, los tíos, etcétera que vendría siendo la familia extensa. La variedad de combinaciones es muy grande. En Cherán, la familia⁵³ como base de la sociedad contribuye a la formación de costumbres que posteriormente darían paso a la celebración de tradiciones, las cuales constituyen un conjunto de patrones culturales de una o varias generaciones heredadas.

Una de estas costumbres tan arraigadas en las familias de Cherán es el espacio de la cocina, que hay que aclarar, no tiene nada que ver con las cocinas integrales de occidente, que su fin básico es la preparación de los alimentos para su consumo, de hecho en muchas casas no se utilizan las mesas. En Cherán, el espacio geográfico de la cocina –generalmente colocados en espacios abiertos para la salida del humo del fogón- responde a un espacio de interacción dialógica entre todas y todos los miembros de la familia, promoviendo la colaboración para la preparación de los alimentos y su posterior consumo en colectividad, todo esto integrado en un círculo marcado por una cierta normatividad (por ejemplo a quien se le sirve su plato de comida primero) y posiciones establecidas donde se hace un equilibrio entre los integrantes de la familia, el fuego y los alimentos.

Es interesante observar que este espacio de la casa está fundamentado –desde una mirada turneriana- primeramente por un símbolo dominante de la cultura purhépecha como lo es el fuego⁵⁴, que debe estar en el centro del lugar para calentar los alimentos y articular el conjunto de la acción colectiva de comer los alimentos. Desde esta mirada simbólica, los alimentos, los utensilios para la preparación de la comida y los integrantes de la familia sentados alrededor en forma de círculo, fungen como símbolos instrumentales, ya que de forma más pragmática, tienen como propósito contribuir y operar alrededor del símbolo dominante –en este caso el fuego- (Turner, 1980). Esta tradicional cocina se le denomina *Parhankua*, la cual se puede leer como Fogata o Fogón. Además es importante hacer notar que la *parhankua* es una particularidad cultural que las familias han mantenido, según comenta el maestro Trinidad Ramírez, miembro del Concejo Mayor por el barrio III:

⁵³ “La unidad económica fundamental de Cherán es la unidad familiar” (Castile, 1974; 67).

⁵⁴ Con señala el maestro Trinidad del barrio III de la comunidad: “*El fuego es parte de nuestra propia vida, así crecimos. Aunque nos metieron la modernidad, atrasito siempre está un fuego, una Parhangua y ahí circulan las ideas y se han conformado muchas cosas*” (Tata Trini, 2013).

“Al inicio del movimiento que hubo en Cherán para defender el bosque, todo surgió en las fogatas. La organización se hizo alrededor de una fogata. Ahí salieron discusiones, platicas, ideas, muchas horas de desvelo de estar cuidando e ideando” (Tata Trini, 2013).



Fig. 18 Dos fogatas que se instalaron al inicio del movimiento de la lucha por la defensa de los bosques de Cherán en el 2011. A la izquierda una del barrio II y a la derecha una del barrio IV.

Durante mi estancia de campo, tuve la oportunidad de convivir en numerosas ocasiones con familias que aún mantienen encendida su *parhankua*. En una de esas casas en el barrio III, preguntaba a la comunera *Mama U*, una señora de aprox. 70 años y a su esposo, ambos originarios de Cherán y hablantes de la lengua Purhé, qué significaba para ellos el fuego y el espacio de la *parhankua*; Ellos comentaban que lo ven como una práctica común que han hecho toda su vida, sus padres lo hacían y ellos lo han aprendido de allí, de hecho en el momento del movimiento de autodefensa del 15 de abril del 2011, la *parhankua* salió del espacio familiar-nuclear-y-extenso para ahora apropiarse del espacio de la calle –lo público- con las demás personas de la calle o manzana; desde niños, niñas, jóvenes hasta ancianos en colaboración permanente, aplicando división y agrupación del trabajo colectivo para fines igualmente de la colectividad reunida alrededor del fogón. Como ellos mencionan, en la *parhankua* los alimentos y el dialogo se complementan al calor del fuego. Allí se platican diversas cosas, desde un chiste hasta los problemas y posibles soluciones con una especie de asesoría o consejos de parte de las y los allí presentes que tienen igualdad de voz y oportunidad de hablar tratando de generar mecanismos de participación para llegar a consensos.



Fig. 19 La tradicional *Parhankua* o Fogón en un hogar del barrio III.

En esta coyuntura, la *parhankua* fue usada como un elemento cultural para defender el territorio y estar alerta durante las 24 horas ante la entrada de “*los malos*”, pasando el tiempo dialogando y preparando alimentos para todas y todos los integrantes de dicha calle. Es decir, existió una cierta transformación en el sentido y objetivo de la fogata, se le agregó el sentido de utilizar la *parhankua* como autodefensa además de para lo que se la ha utilizado comúnmente, pues desde una perspectiva interna, podemos decir que la *parhankua* es una de las características culturales que se re-contextualizaron para defender el territorio estando en alerta permanente y agregándole de esta forma un sentido más profundo a la *parhankua*, como menciona el Dr. Navarrete también del barrio III:

“Aquí se reflexiona y se dialoga sobre todo aquello que nos aqueja, es un ejercicio natural que ya hacían las familias dentro de sus hogares, la diferencia es que ahora salimos a las calles para dialogar entre todo el pueblo” (Navarrete, 2013).

Otra experiencia la recuerda la comunera Amelia, una madre soltera del barrio I, quien recuerda con mucha felicidad las vivencias en la fogata a pesar del clima de tensión que había en la comunidad. La señora Amelia –como muchas otras- recuerda la convivencia en las fogatas instaladas en las esquinas de las calles, además señala lo importante que fue que en la *parhankua* se aprendía “todo de todos/as”, pues comenta que las actividades eran distribuidas entre todos/as, unas hacían la comida, otros rajaban la leña, otros formaban parte del *rondin* (de hecho, ella es una de las primeras mujeres que iba a cumplir su turno en la barricada número 1) y así poco a poco fueron organizándose las tareas de su fogata.

En este sentido, la antropóloga Verónica Velázquez señala: “La lucha por la vida y seguridad tuvo su núcleo en la parangua [...] La parangua es para los comuneros, el fuego sagrado: unión del hogar, donde se proveen de alimentos, un sitio de calor para la época de frío, el espacio de transmisión de la historia oral y de educación de los hijos; también es donde se definen los roles de género” (Velázquez, 2013; 119-198).

Aquí argumentaremos también que el espacio de la *parhankua* puede leerse como un espacio pedagógico informal. La educación dialógica que se da en la fogata entre los

integrantes de la familia y entre los vecinos de la calle pensando en el caso del movimiento del 2011, nos hacen pensar en las dinámicas de socialización, participación guiada y aprendizaje auto-dirigido expresadas cuando se transmiten los conocimientos en plena praxis colectiva –aprender en el hacer-, los pequeños aprenden de los mayores, acompañan a las tareas y reconocen en la historia oral aspectos de la cosmogonía local y de los saberes de los abuelos y abuelas, quienes son respetados dentro de la cultura purhépecha. De esta forma se aprovechan las ventajas de no tener un espacio dogmático, pues en el caso de la fogata, hay cierta libertad de conocer y aprender de las demás personas dentro del mismo contexto cultural. De esta forma, la fogata se transforma en un espacio abierto, una “escuela” de puertas abiertas a las experiencias, costumbres, a la comunidad, a sus conflictos y problemas del espacio comunitario y que son ahora parte de esta “escuela”, la cual pasa a ser un centro de socialización donde todos pueden aprender de todos –como mencionaba la comunera Amelia- de esta forma, no hay edades o barreras que los separen, sólo experiencias que los integren. Después del movimiento y los momentos de tensión permanente, ya que las cosas estaban más tranquilas, poco a poco se regresó a la normalidad, pues el periodo de *communitas* había pasado, y de esta forma, es preciso señalar que las fogatas no se apagaron, solamente regresaron a su lugar de origen, es decir se adentraron nuevamente en todas las casas.

2.8.- Relaciones de Parentesco:

En general en Cherán, hay una nivelación entre adultos y adultos mayores, los cuales, podríamos decir que ocupan un grueso de la población de la comunidad. Sin embargo, llama la atención que en los últimos años se ha visto un incremento exponencial de las juventudes, que por lo general, en esta etapa de la vida, se lleva a cabo un proceso interesante de relación con la comunidad. Es bastante casual que la vida de pareja en Cherán ocupe un gran periodo de tiempo de vida, resumiendo podemos decir que hay pocos solteros/as mayores de 24 años y muchos otros/as ya casados y con hijos e hijas; es decir, la etapa de la juventud se vuelve un tanto efímera, volátil y poco duradera que pasa directamente a la adultez por medio del matrimonio. Es por esto que muchos residentes en Cherán, particularmente hombres, “gozan” su soltería en borracheras y fiestas colectivas donde conducen su vida con abusos de todo tipo.

Con respecto a la edad, podemos decir que es muy claro observar parejas muy jóvenes que ya están casados y con algún o algunos hijos e hijas; en otros casos llegando hasta casamientos de niñas de 15 años, como mencionaba Beals en su estudio de los cuarenta, cuando de hecho esa era la media de edad para contraer matrimonio, donde el hombre siempre era mayor que la mujer –según la lógica del patriarcado-. En este sentido, Castile mencionaba que: “El parentesco obligaba a dos gastos fuertes; la celebración del techado de la casa y las bodas” (Castile, 1974; 68). Esta última celebración es tan importante hoy día como lo fue hace más de 50 años, pues como menciona el mismo Beals: “Incuestionablemente una boda es el más amplio y ostentoso despliegue de riqueza y posición social que existe en Cherán” (Beals, 1992; citado en Aguirre 1992a; 111).

Este evento tan importante para afianzar los lazos de parentesco y pasar de la juventud a formar una familia en tan solo algunos días, se convierte en un evento social que

representa además un cambio de status relevante para la comunidad. En cuanto a la vivienda, por lo general, debido a la construcción de la boda de tres días (al primer día se le nombra de “donas”, el segundo día es la fiesta en la Iglesia y posteriormente en la casa o salón y por último, el tercer día es llamado de “atole”), la familia del novio se ve en la necesidad de pagar los gastos de los días de fiesta, pero con la seguridad de que la familia de la novia tendrá que aportar todos los aditamentos necesarios para que los recién casados puedan vivir en autonomía y con todas las comodidades posibles que hayan planteado la familia de la novia, y claro está, lo que su dinero haya podido proporcionar. “Aunque en general los recién casados tienen su morada aparte desde el principio, sí era frecuente que residieran patrilocalmente mientras reunían el dinero necesario para independizarse. Sobre este punto no había rigidez y se podía residir matriarcalmente o sea, con los padres de la esposa, si éstos disponían de más espacio, o más tierras” (Castile, 1974; 67).

Dentro de este esquema de tan importante evento simbólico para pasar de una faceta a otra en la vida, es relevante la integración del resto de la familia a dichos eventos, ya sea con su participación económica y/o presencial, lo cual representa más que un mero acto simbólico, pues como habíamos hablado anteriormente el peso de la familia en la comunidad de Cherán es fundamental. Resumiendo podríamos decir que atinadamente “el análisis funcional de Beals demuestra que la asistencia de los parientes y su cooperación a las mayordomías y a las fiestas seculares eran la confirmación de los lazos de parentesco” (Castile, 1974; 68).

2.9.- Territorialidad (Barrios y bosques):

Los barrios que componen la comunidad son cuatro, a continuación un desglose de sus características:

A) Barrio I llamado *Jarhukutini*, se puede leer como “algo que está en una esquinita”. Ubicado al noroeste, su territorio forestal colinda con la comunidad de Cheranastico, un pequeño pueblo ubicado muy cerca de la posición de la barricada numero #1 (F1 por su clave radial) en la salida hacia Zamora. Es importante señalar que los cerros de este Barrio (80% del cerro de San Miguel, *P'akarakuá* y parte del cerro de La Virgen) fueron los más afectados de toda la comunidad durante la devastación, pues sus accesos son más sencillos y aquí comenzaron a elaborar caminos propios para bajar la madera en dirección a Tanaco (de hecho se comenta que trabajaban durante todo el día y la noche con la maquinaria para construir los caminos). La parroquia de este barrio es la del centro, llamada Santa Cruz. Sus reuniones de asamblea tienen lugar en la sala de juntas de la Casa Comunal. Se dice que es el barrio donde habitan más personas que se dedican a la docencia, es decir el barrio de los maestros.



B) Barrio II llamado *Ketsikua*, se puede leer como “de abajo”. Ubicado en el sudoeste, su territorio forestal colinda con la comunidad de Arantepacua y Aranza, un pueblo pequeño que está ubicado antes de llegar a Paracho, muy cerca de la barricada numero #2 (F2 por su clave radial) con salida hacia Uruapan. El cerro de San Marcos pertenece en mucho a este barrio, allí es muy conocida “la piedra del toro”⁵⁵ y en lo más alto del cerro se encuentra la piedra en forma de serpiente llamada “*Kutzanda*”⁵⁶, además en este cerro hay diversos vestigios de lo que fueron las *Yácatas*, es decir los lugares sagrados donde las antiguas civilizaciones purhépechas se asentaron y llevaban a cabo actos rituales⁵⁷. El cerro de San Marcos es famoso por la diversidad de piezas prehispánicas que se han encontrado allí, desde pequeñas piedras hasta tumbas completas con objetos de barro y bronce. También este barrio cuenta con su propia capilla que es la de Guadalupe. Sus reuniones de asamblea son llevadas a cabo en la Casa de la Cultura.

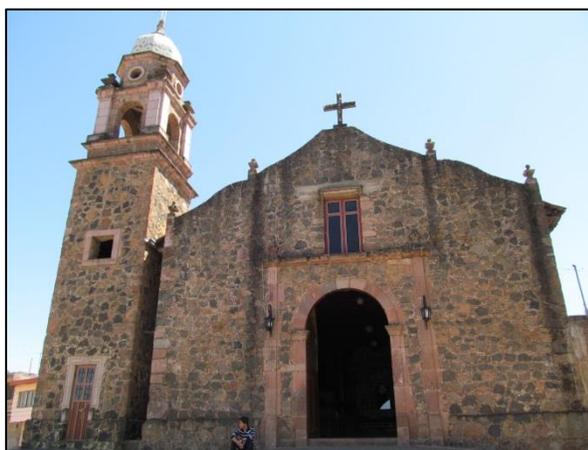
⁵⁵ “El lugar donde se encuentra la piedra está cercado y aparentemente hace un año reforestaron sus alrededores, ahora se dejan ver pinos de recién siembra. La “piedra del toro” curiosa por su forma de toro es un símbolo sagrado que desde tiempos remotos ha estado allí. Según nos menciona el comunero Chávez del barrio segundo; cada 21 de marzo acude mucha gente a rezar y colocar diversas ofrendas en la piedra.” Fuente: Diario de campo, Cherán, Michoacán, Septiembre de 2013.

⁵⁶ “Antes se invitaba a la gente a que viniera a la *Kutsanda* y bailaban allá arriba, y gritaban como en la celebración del corpus. Luego se bajaban y hacia una fiesta y todavía no alcanzaban a llegar al pueblo cuando ya los había alcanzado el agua: llovía fuerte y hasta granizaba. Dicen que si bailas encima de la *kutsanda* invocas la lluvia” (*Cherán K’eri. Conociendo y Reconociendo Nuestro Territorio*, 2013; 76).

⁵⁷ “Como una especie de rezagos arqueológicos semejantes a una arquitectura de la cultura Purhépecha, allí en tiempos prehispánicos se llevaban a cabo varios rituales elaborados por los “*Kutzikún-araku*” o en su traducción castellana “oreja-partida” que se asentaban en esa zona, muy cerca de los ojos de agua. Según comenta el comunero Chávez del barrio segundo; estas civilizaciones se ubicaban en esas *Yacatas* por cuestiones estratégicas, ya que desde esa parte alta del cerro, se puede ver ampliamente todos los cerros que rodean lo que hoy es Cherán, desde allí podían visualizar al enemigo a larga distancia y huir o prepararse antes de que llegaran.” Fuente: Diario de campo, Cherán, Michoacán, Septiembre de 2013.

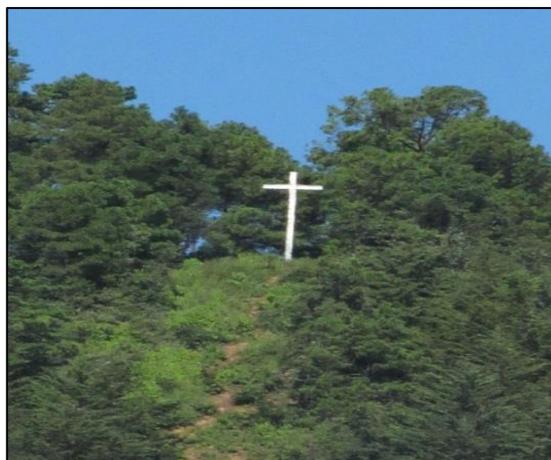


C) Barrio III llamado *Karakua*, se puede leer como “de arriba”. Ubicado en el área sudeste de la comunidad, su territorio forestal colinda con el municipio de Nahuatzen y Zacapu, un pueblo bastante grande que está pegado a Cherán aunque muy distanciado por la enorme cantidad de hectáreas de bosque que hay entre estas dos comunidades. Este barrio tiene la barricada numero #3 (F3 por su clave radial) en la salida hacia Nahuatzen. Los cerros de El pilón y un tanto La mojonera son pertenecientes a este barrio. Aquí también hubo una fuerte presencia de los talamontes por la cercanía con Zacapu, ya que se conoce que en su territorio aún siguen talando. Este barrio cuenta con su capilla que es el Calvario y sus reuniones de asamblea se llevan a cabo en la escuela primaria Gral. Urb. “José Ma. Morelos.” Se dice que es el barrio donde el índice migratorio es mayor que los demás.



D) Barrio IV llamado *Parhikutini* o también denominado coloquialmente como *Paris*, se puede leer como “pasar al otro lado”. Ubicado en el costado este de la barranca, su territorio forestal colinda también con el municipio de Zacapu y Chilchota, pues el cerro de gran expansión que tiene a sus espaldas es El tecolote, además de tener en su territorio el pequeño cerro de La Cruz, un emblema de la comunidad. Este barrio por estar en la zona más alta de la comunidad tiene la fama de ser el más alejado, a la vez se comenta que es el barrio más cerrado de todos, pues resistió hasta cierto punto más la aculturación que los demás barrios sufrieron,

esto debido a su mínimo contacto con la zona céntrica de la comunidad. También es el barrio que tiene más gente hablante de la lengua purhépecha. En cuestiones políticas, se menciona que el barrio cuarto es el más organizado de todos y recientemente es el barrio que más participó en el movimiento del 15 de abril del 2011 (con sus 45 fogatas, de las cuales una sigue activa), aportando mucha gente a la seguridad y a la participación política activa. Este barrio también cuenta con su pequeña capilla que es la de Santa Inés. Sus reuniones de asamblea se realizan en la escuela primaria Gral. Urb. “Federico Hernández Tapia”.



Es importante mencionar que no son visibles grandes diferencias socio-económicas entre los barrios, más bien la diferencia de este tipo se deja ver entre las viviendas y familias que residen en la periferia de la comunidad en comparación con las que están prácticamente dentro del rango céntrico de la comunidad. Tampoco son visibles grandes fracturas entre los barrios, es verdad que hay un cierto nivel de identidad por pertenecer a un barrio (que quiero hacer notar que en el barrio de *Paris* se deja ver con más claridad) pero no al grado que esta identidad conlleve a pensar en lo individual⁵⁸, pues generalmente veo una cohesión entre los cuatro barrios para trabajar por la mejora de la comunidad, relativamente un aire de comunalidad⁵⁹.

2.10.- “Los de arriba” y “Los de abajo”:

Para comenzar, podemos decir que “la estratificación de clase o casta es casi desconocida en Cherán” (Beals, 1992; 246). Como claramente lo recalca Beals, la comunidad de Cherán no se ostenta por ser una comunidad con desigualdades económicas sobresalientes como se pudiera observar en las ciudades (un ejemplo es que no hay gente en

⁵⁸ Por ejemplo, Gustavo Esteva está explorando a la comunalidad como el horizonte de inteligibilidad de las culturas indias (culturas comunales) en contraste con el individualismo de occidente, al mismo tiempo pensar la identidad como apropiarse de algo y rechazar lo ajeno.

⁵⁹ “A través de la comunalidad, los indios expresan su voluntad de ser parte de la comunidad, y hacerlo no es sólo una obligación, es una sensación de pertenencia; cumplir es pertenecer a lo propio, de manera que formar parte real y simbólica de una comunidad implica ser parte de la comunalidad como expresión y reconocimiento de la pertenencia a lo colectivo” (Maldonado, 2002; 7).

situación de calle). Podríamos decir que en Cherán abunda una clase media que se sostiene con diversos empleos, pero que aporta lo suficiente para vivir con cierta estabilidad a lo largo del año.

Es obvio que como comunidad que ya no es corporativa cerrada, sino que es parte de un Estado reconfigurado que económicamente ha sido explotado por la corrupción y el enorme flujo del crimen organizado, se ha mantenido hasta cierto punto con un status definido, el cual no se radicaliza en pobreza o en riqueza –como sucede en otras comunidades más pequeñas-, simplemente hay una estabilidad aparente que nos indica que Cherán además de ser barato en lo que alimentación se refiere, puede autogestionar ciertos elementos que colaboran a solventar una economía no basada en el consumismo bárbaro que han promovido muchos sectores empresariales con perspectivas mercantiles neoliberales. De esta forma, “no hay realmente ricos en Cherán y hay relativamente pocos individuos en la miseria. Esta situación continuara mientras la riqueza se mida en tierra ya que la mayoría de las familias tienen una cantidad razonable de tierra” (Beals, 1992; 223).

Con esta perspectiva, “no tratamos de afirmar que dentro de la comunidad todos los status eran absolutamente iguales y que no había posibilidad de sobresalir en prestigio o posición social, sino solamente negar la estratificación en sentido de un acceso diferencial a los recursos” (Castile, 1974; 62). De esta forma señalamos tajantemente que hay ciertos grupos o sectores muy puntuales de la comunidad que gozan de un poder económico-social más preponderante que la comunidad en general (ya sea por herencia, posición social o prestigio familiar), también es importante hacer notar que éstos son actores fundamentales de la comunidad en términos de relaciones políticas y administrativas, los cuales de manera implícita influyen en la cuestión social que le compete a toda la comunidad. Es decir que este círculo de status sobresale de cierta forma ante la comunidad, teniendo presentaciones muy puntuales y generalmente tomando posiciones de ejercicio de poder institucional. Destacar además que muchos de ellos y ellas tienen carrera profesional docente.

2.11.- Religiosidad, Iglesia y Gobierno Comunal:

“La religión en Cherán se centra en la Iglesia y las prácticas y creencias formalizadas asociadas con ella” (Beals, 1992; 287). Muchas de estas prácticas se relacionan con la vida festiva de la comunidad, desde la corta edad con el rito del bautismo, pasando por la primera comunión, la confirmación, las bodas y por último -no tan festivo, pero si con un acento particular- los funerales.

En Cherán hay 1 parroquia y 3 capillas, de las cuales dos son muy representativas de la comunidad; la primera es la parroquia del centro, es decir la más grande y donde la mayoría asiste para conmemorar sus fiestas religiosas; la segunda es la capilla del calvario, la cual desde el 2011 a la fecha ha adquirido un poder simbólico mucho más fuerte, debido a que allí se dio inicio el enfrentamiento que dio pie al mecanismo de autodefensa para frenar la tala de los bosques. Las otras dos capillas son muy pequeñas y hay que adentrarse mucho en la comunidad para saber de su existencia. Podemos decir que la Iglesia como institución religiosa ha perdido mucha incidencia en el terreno de lo político desde la decadencia de las mayordomías posterior a los años 40. Al respecto Calderón (1999)

comenta refiriendo a la fiesta de octubre que: “La expulsión del cabildo significó que el ayuntamiento controlara la organización de las fiestas patronales” (Calderón, 1999; 151). En este sentido, queremos aclarar que la Iglesia no se ha deslindado del todo, pues aún sigue existiendo un acuerdo tácito previo entre ambas partes para organizar la fiesta -por ejemplo la patronal-. Cuando la organización de las fiestas patronales empezó a recaer en mayor medida en manos de la entonces presidencia municipal (hoy Concejo Mayor de Gobierno Comunal), la Iglesia se tuvo que conformar con ser uno de los elementos que componen todo el universo de la fiesta, más no el que pone las condiciones de dicho universo. Aunque estas fiestas contienen de raíz el sentido de la religión católica, paradójicamente el que menos tenía incidencia en esto es la misma Iglesia.



Fig. 20 Arquitectura religiosa en Cherán.

Según comenta la comunera Laura del barrio IV; en el momento del movimiento, la parroquia estaba dirigida por el sacerdote Antonio Mora Castellanos, quien por un buen lapso de tiempo, cuando no había autoridades institucionales formales en la estructura de gobierno, tuvo que fungir como interlocutor de la comunidad, entablado negociaciones y diálogos directos con algunos representantes del gobierno del Estado, demostrando la relación tan fundamental del sacerdote Antonio Mora con el movimiento de Cherán. Durante su periodo como párroco de Cherán, el sacerdote Antonio Mora fue transferido a la parroquia de Zamora debido a que tenía algunas amenazas en su contra por parte del crimen organizado. Desde Zamora, comentan que aún sigue muy atento a lo que sucede en la comunidad, con el gobierno comunal y con la situación de la gente en el tema de seguridad, ya que desde un inicio, ese fue de los temas que más le preocuparon al sacerdote quien es reconocido como una persona comprometida con Cherán, quien además, colaboró en mucho para que los comuneros y comuneras pudieran emprender la lucha en contra del crimen organizado y frenar la tala de sus bosques.

El sacerdote Antonio Mora fomentó primeramente este levantamiento social mediante panfletos, en sus discursos de las misas, en las pláticas impulsaba este sentido de defender el territorio por el bien de la comunidad. Ya cuando inicio el movimiento, él estuvo en las fogatas, colaboró asesorando a la gente y puso a la Iglesia del lado del pueblo,

por lo menos hasta donde sus capacidades y su poder se lo permitían⁶⁰. Así mismo forjó con la misma idea a su vicario de nombre Adalberto Maximiliano Ángel y que por cierto, durante unos meses fue el sacerdote de la comunidad, cuando el sacerdote Antonio Mora tuvo que ser transferido a Zamora y dejar el puesto por dichas amenazas. Hoy en día, el vicario Adalberto Maximiliano aún permanece en la comunidad de Cherán apoyando al nuevo sacerdote de nombre Sergio Esquivel Rodríguez. Actualmente el sacerdote Sergio Esquivel ha mostrado una cara muy distinta de la Iglesia a lo que Cherán estaba acostumbrado con el sacerdote Antonio Mora. Regularmente se rumora que está de mal humor y suele ser grosero con la gente de Cherán. De hecho, algunas personas mencionan que él no tiene una actitud humilde con la gente, más bien se comporta con un aire paternalista. Una de las opiniones más frecuentes sobre su actuar señalan que durante la celebración de la misa expone su desacuerdo con el modo de gobierno comunal, haciendo declaraciones públicamente de lo que cree al respecto, apelando a que la gente piense igual que él.

En este sentido, el sacerdote Sergio Esquivel ha recibido críticas constantes por algunos sectores de la comunidad (también por parte de los Concejos Operativos), pues no parece ser una persona que conciba la carrera de la Fe como una verdadera vocación, sino como un trabajo más. Por ejemplo, en el año 2013, durante el evento conmemorativo de San Francisco, incentivó la entrada de las y los peregrinos de las comunidades vecinas con las cuales hay conflicto, como es el Cerecito, Tanaco y Capacuaro. El sacerdote ha estado en una postura de unión de las comunidades, pero carece de elementos que puedan ayudarle a entender el contexto de conflicto que hay entre las comunidades, tanto históricamente como lo que es reciente, es decir la entrada del *narco* en el contrabando de la madera. Tal vez esta serie de actitudes y acciones son derivadas de que el sacerdote en su lógica paternalista, se vio influenciado por la primera impresión que le dejó el Cerecito en una de sus visitas, cuando observó la pobreza extrema que viven en esa rancharía y de esta manera, negó rotundamente que en esa comunidad pudieran albergarse “*los malos*”. De cierta forma, el sacerdote se identificó con las condiciones de vida del Cerecito y les apoyo en lo que le pidieron. Esta situación de vida que observó para el sacerdote es contrastante con Cherán, ya que a primera vista Cherán parece sólido económicamente, pero en realidad también hay extractos de pobreza dentro del mismo municipio. Algunas personas cercanas a la parroquia y gente apegada a la religión católica, mencionan que aunque es correcto que el sacerdote intente esta lógica de unión entre comunidades hay que ser perspicaz y entender la vida de la comunidad para saber cómo poder resolver un conflicto de esta magnitud y con esa cantidad de variables.

⁶⁰ Un ejemplo de la incidencia del sacerdote Antonio Mora, es que dictaminó las 8:00 de la noche como la hora del rosario, así que todas las fogatas en esa hora se ponían a rezar el rosario para seguir este proceso de unificación respaldados en la religión católica, a pesar de que había muchas otras religiones. A su vez, esto me recuerda una anécdota que comentaba el comunero Armando del barrio tercero, pues decía que en su fogata, cuando comían, muchas veces rezaban el padre nuestro antes de coger los alimentos, pero aunque allí convivían con testigos de Jehová y otras personas con diferentes ideologías y religiones había un respeto y una pausa para escuchar y entender al Otro que parece ser igual pero es distinto.

Capítulo III.- El Proyecto Educativo de Cherán K'eri: Hacia una educación plural.

“Es la comunidad la que enseña, es el sujeto colectivo el que enseña luchando.”

R. Zibechi

3.1.- La educación escolarizada en Cherán:

Antes de entrar de lleno al contenido de este capítulo, abordaremos el plano educativo en Cherán de manera etnográfica. La comunidad cuenta con escuelas (*Jorhetperakuarhu* en lengua purhépecha) de todos los niveles educativos, desde preescolar o jardín de niños, hasta universidades de carreras ingenieriles y de posgrado como el Instituto Tecnológico Superior Purhépecha o la Universidad Pedagógica Nacional. Cherán cuenta actualmente con 32 escuelas, que incluyen los niveles de inicial y preescolar con 13 instituciones educativas; escuelas primarias con 10 escuelas públicas y 1 instituto de educación privada; en tanto que escuelas secundarias cuenta con 3; además de 2 escuelas de nivel medio superior y, por último 3 escuelas de nivel profesional. Sin embargo, el nivel promedio de escolaridad de la población de Cherán es de 7.1 años, por debajo del promedio estatal, que es de 7.4 años.

A partir del recuento de la numerosa cantidad de escuelas en la comunidad⁶¹, atrás ha quedado la descripción de Beals al respecto, pues cuando realizó su trabajo de investigación en la comunidad en los años 40, la educación no figuraba como un tema de importancia, de hecho en su enorme monografía sólo le dedica un par de comentarios al tema⁶². Incrustándonos un poco en la historia de Cherán, sabemos que la primera escuela fundada en la comunidad es la escuela primaria Federal llamada “General Casimiro Leco”⁶³ ubicada en el barrio I a mediados de los años 40. A partir de la construcción y establecimiento de esta escuela, según lo que nos comenta Aguirre Beltrán (1992a), para 1950 en adelante Cherán tiene:

⁶¹ Llama la atención que haya tantas instituciones educativas en una comunidad con un promedio de 18,000 habitantes, teniendo en cuenta que otras comunidades de la zona no llegan a tener más de tres o cuatro escuelas. Al respecto, Jorge Rivera plantea una hipótesis interesante: “Por falta de una adecuada planificación, a menudo se duplican servicios e instituciones educativas que cumplen las mismas funciones dentro de un espacio ambiental reducido. Esta situación es más crítica en ciudades y poblaciones pequeñas, donde se establece una coexistencia competitiva” (Rivera, 1981; 71).

⁶² Dice en su texto: “La educación para la vida en Cherán está completamente sobre un nivel informal e inconsciente” (Beals, 1992; 411).

⁶³ Que por cierto, cabe señalar que a partir de la construcción de esta escuela, todas las demás que le siguieron “tienen nombres patriotas: General Casimiro Leco, José Ma. Morelos, Federico Hernández Tapia y aun la escuela católica se llama Colegio Miguel Hidalgo, mezclando patriotismo y religión” (Castile, 1974; 118).

“A) Una escuela federal servida por dos maestros y con asistencia de 100 alumnos, en el centro del poblado; B) Una escuela estatal atendida por dos maestros y con 125 asistentes establecida en el barrio de Paricutin, del propio pueblo, y C) Una escuela de religiosas, con cuatro monjas maestras y entre 60 y 90 alumnas. En Cherán, donde ya se dijo se encuentra la jefatura técnica del Proyecto Tarasco, existen además cinco centros de alfabetización atendidos por cinco alfabetizadores. En este pueblo está por terminarse un gran edificio escolar con 14 aulas y servicios anexos, que tendrá una capacidad para 500 alumnos y que viene siendo construido por la Comisión de Tepalcatepec en cooperación con la comunidad” (Aguirre, 1992a; 304).

Según algunos datos censuales del año 1960: de “5,848 niños de seis años, o más 4,051 no habían completado ni un solo año escolar, 1,756 habían completado entre uno y cinco años de estudio y 129, o sea el 6% habían terminado los seis años del programa” (Castile, 1974; 116). Los factores de la deserción y permanencia escolar en Cherán son múltiples; la pobreza, el trabajo de los niños en el campo, el desinterés de los padres de familia por la educación escolarizada y la renuencia de la comunidad de Cherán para aceptar la educación oficial son evidentes. De hecho hasta el año de 1950 (que por cierto para este año en otras comunidades ya había escuelas oficiales; por ejemplo tenemos a Paracho, Aranza, Nurío, Corupo, Angahuán, etc.) que se construye la primera escuela, fue un proceso complicado en el cual los indígenas purhépechas accedieron a dicho factor de aculturación con la imposición de instituciones educativas que estaban en su apogeo con la denominada política indigenista⁶⁴. De hecho en los lugares donde fue relativamente más sencillo el acceso de las escuelas no se consiguieron resultados tan buenos como los que esperaban instituciones como el Instituto Nacional Indigenista (INI), con su proyecto de nación integrada.

Para 1970, Cherán ya contaba con 4 escuelas, con un aproximado de 41 maestros y 1,580 alumnos. Según algunos datos de la etnografía de Castile (1974), para 1970 “la población ha aumentado, naturalmente, de manera dramática desde 1940, pero la asistencia escolar ha aumentado en mayor proporción. En 1940 la población de Cherán era de 3,338 habitantes y no más de 100 asistían a la escuela, o sea poco menos del 3%. En 1970 la población ha aumentado a 7,904 y la asistencia escolar llega a 1,580 alumnos o sea un poco menos del 20% de la población” (Castile, 1974; 115).

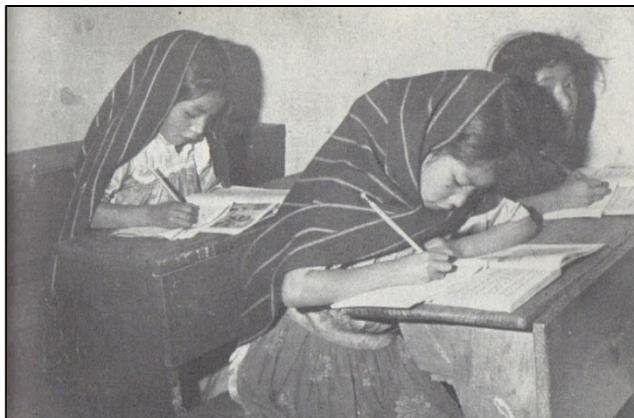


Fig. 21 La escuela en Cherán en los años setenta.

⁶⁴ Como bien analiza Aguirre Beltrán (1992b) en su texto *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*.

Durante un largo tiempo, en Cherán se consideraba una mejor opción dejar la educación en manos de la Iglesia, como es el caso del Colegio Hidalgo que actualmente funge como una escuela clerical de educación privada. Anteriormente se decía que estaba integrada a la Federación, pero en realidad se cubría en algo que Aguirre Beltrán (1992a) relata, cuando menciona que: “Las escuelas clericales se encuentran fuera del control de las autoridades educativas del Estado y de la Federación; algunas usan el membrete de “incorporadas”, pero esta incorporación es aparente pues no se siguen los planes de estudios ni la metodología requerida por la escuela racional” (Aguirre, 1992a; 302)⁶⁵. Esto perduraría generalmente enfocado a la educación de las niñas (alrededor de 90 niñas en este año), pues los niños se dedicaban en mayor porcentaje a ayudar a las labores del hogar ya que en muchas de las familias, a pesar de que se veía con buenos ojos la educación escolar, también era importante que el niño aprendiera las labores del trabajo del campo, por lo tanto iban a la escuela uno o dos años pero después dejaban la escuela para ocuparse colaborando con la familia al trabajo de la siembra o la cosecha. En este sentido, “aunque la educación es estimada y apoyada por un número sustancial de pobladores de Cherán, esto no significa que el énfasis dominante del proceso educativo, predicado por las escuelas, sea universalmente aceptado” (Castile, 1974; 120).

Generalmente, en estos años donde había más de tres escuelas, la razón fundamental de la inasistencia de los niños y niñas a la escuela era la ayuda de ellos en las labores del campo, pero eso está fundamentado en la idea de que la escuela no deja nada de utilidad para trabajar el campo⁶⁶. Debido a este sentir, Beals fue muy perceptivo y mostró -al igual que los comuneros de Cherán de esos años- al programa educativo como inefectivo, diseñado para llenar fines nacionales y mal adaptado a la vida cotidiana de Cherán (Beals, 1992), tal vez porque como señala Aguirre Beltrán (1992a) el problema central radica muchas veces en que “la más tensa situación se presenta en aquellas culturas subordinadas donde la educación es impuesta por la cultura dominante y alcanza proporciones dramáticas en los casos en que la educación escolar es impartida en una lengua extraña, conforme a sistemas derivados de una cultura capitalista, mecanizada y altamente sofisticada, y conducida al logro de metas totalmente ajenas a los fines que persigue una sociedad rural que tiene organizada su vida a base de patrones comunales, es decir, no individualistas” (Aguirre, 1992a; 36). Elemento tan destacado que después de más de 50 años sigue siendo motivo de crítica por un grueso de la población de la comunidad, que sigue buscando “una educación verdadera”, “es decir una educación propia que genere la transmisión efectiva de conocimientos que les parecen legítimos y pertinentes de aprender en la escuela” (Baronnet, 2011; 19).

⁶⁵ La dinámica de esta escuela en síntesis era la siguiente: “La castellanización, sin la previa alfabetización en la lengua materna, es el método que se sigue en estas escuelas para instruir a los educandos en el arte de leer y escribir; se dan además nociones de matemáticas y se pone un especial énfasis en la enseñanza de los principios elementales de la teología católica y la historia religiosa” (Aguirre, 1952; 277).

⁶⁶ Sentimiento que se extendió por muchos otros pueblos originarios del país. Por ejemplo, para el caso zapatista, en palabras de la Comandanta Concepción: “*Nos empezamos organizar como zapatistas porque vimos que la educación que daban a los niños y niñas no iba de acuerdo a nuestro medio indígena. Sino que la educación del mal gobierno, ellos nos obligan a lo que les venia en sus ganas.*” Fuente: Discurso de inauguración de la mesa “La educación autónoma” el 30 de diciembre del 2006 en Oventik durante el primer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo.

Por otro lado, a nivel de Estado, Michoacán ha sido frecuentemente atacado por su organización sindical en materia educativa como culpable de dichas trabas; el servicio docente es frecuentemente señalado por las instituciones estatales -principalmente Secretaría de Educación (SEP)- como la causa de la “negativa educativa”. Un ejemplo claro de ello lo podemos observar en el índice de nivel educativo que ha elaborado el organismo empresarial-corporativo-neoliberal “Mexicanos Primero” (2013). Desde su diagnóstico, denominado “Índice de Desempeño Educativo Incluyente”, Michoacán tiene el peor nivel de calidad educativa en todo el país, pues llama la atención en relación a la práctica sindical en este Estado⁶⁷. Sin embargo, Michoacán (con su Sección XVIII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación) tiene avances concretos en el desarrollo de instituciones educativas integrales –como las Escuelas Integrales de Educación Básica (EIEB)- en varios municipios del Estado, considerando que a partir del trabajo autogestivo han puesto en duda muchos de los mecanismos de educación oficial del Estado-nación.

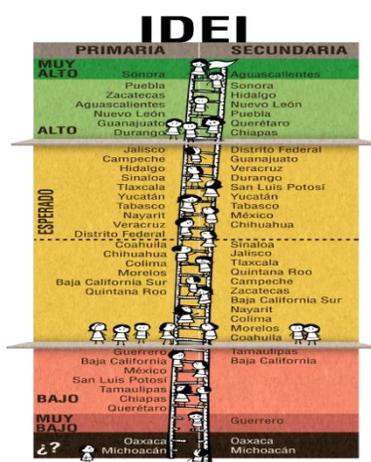


Fig. 22 Tabla de nivel educativo a nivel nacional resultado del análisis que elaboró el grupo “Mexicanos Primero”. Se observa en el último lugar el Estado de Michoacán.

Respecto a los docentes en Cherán, no tenemos el dato preciso, pero consideramos que la cantidad de ellos es bastante elevada, pues podríamos hablar de un 60% o 65% de maestros y maestras que habitan y trabajan en Cherán, de hecho la mayoría de las personas que conocí en el trabajo de campo y que han colaborado en este trabajo se dedican a la docencia, es decir son profesionistas –atrás ha quedado el Cherán mayormente rural-, aunque algunos atienden otros asuntos, como un puesto en el gobierno comunal o en los Concejos Operativos, incluso en el Concejo Mayor podemos encontrar bastantes maestros y maestras que ahora son K’eris (5 de los 12 K’eris se dedican o dedicaron a la docencia). Este grupo cuantitativamente poderoso, ilustrado y profesionista se convierte en un actor clave en la dinámica social, política y cultural de la comunidad. Sin duda, el prestigio que se adquiere al ser maestro o maestra en Cherán genera a su vez un cierto status en la comunidad, diríamos de cierto respeto.

⁶⁷ “Lo que hace el IDEI es mostrar al público qué entidades están mejor que las demás y, en específico, cuales entidades están esforzándose más por obtener resultados, y esto considerando la situación de rezago educativo de la población adulta en su demarcación demográfica.” (Mexicanos Primero IDEI, 2013; 11).

Sin duda, el universo escolar que prevalece en la comunidad de Cherán presenta ciertas condiciones complejas para la implementación de un proyecto educativo alternativo, pues éste no se inserta en un sistema educativo lleno de instituciones perfectas en las cuales no existan conflictos internos, renuencias, luchas de poder y demás variantes. En Cherán la heterogeneidad y complejidad administrativa y político-sindical es un aspecto amplio que trataremos de mostrar. Hay que aclarar desde este momento que esta investigación se desarrolló exclusivamente en las escuelas del nivel primaria. Esto debido al limitado periodo de tiempo de trabajo de campo (6 meses) y porque el número tan elevado de escuelas que hay en la comunidad sobrepasaba mis capacidades de análisis, además de que era una mejor opción delimitar lo más posible los espacios de análisis.

Vemos que en la comunidad de Cherán: 1) Las escuelas del nivel primaria están divididas en dos sectores; por una lado tenemos las escuelas federales del sector administrativo Indígena Bilingüe y por otro lado tenemos las escuelas del sector General Urbano, ambas administraciones centralizadas por la Secretaria de Educación Pública (SEP) pero con diferente control administrativo (uno al sector indígena y otro al general), es decir responden a normativas distintas. Desde aquí es sabido que no hay homogeneidad, y hay que tratar con un número más grande de actores. 2) Curiosamente en Cherán, la organización y actividad político-sindical se expresa de una forma mucho más fuerte en unas escuelas que en otras (ni siquiera hay homogeneidad en la participación con el magisterio democrático, sabiendo que en el discurso ambas están integradas a él), es claro que las escuelas del sector General Urbano pasan mayor tiempo en actividades políticas (reuniones, asambleas, planes de lucha, plantones, marchas, etc.) que las escuelas del sector Indígena, dejando un poco la cuestión meramente pedagógica, aunque con esto no queremos decir que es menos importante, sino que hay una reflexión presente a ser parte de la lucha sindical apoyando las actividades de la sección XVIII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en el Estado. 3) Estamos hablando de una comunidad indígena donde prácticamente esta extinto el conocimiento y uso de la lengua originaria por parte de los docentes de las escuelas. Pocos son los maestros y maestras que aún conservan ese manejo lingüístico al dominar su lengua materna que se fortalece en las Normales Rurales de Michoacán y, por ultimo 4) Luchar contra una reforma educativa nacional que intenta consolidar la enseñanza del inglés como segunda lengua en las escuelas, olvidando por completo la implementación de otros saberes no-occidentales. A este escenario complejo es donde se intenta insertar el proyecto educativo de Cherán.



Fig. 23 Las escuelas de Cherán actualmente.

3.2.- La propuesta del Proyecto Educativo de Cherán K´eri: ¿complemento pedagógico o adaptación curricular?:

Tras este conocimiento del terreno educativo en Cherán, ahora abordaremos la estrategia político-educativa emanada desde la comunidad para expandir a otros ámbitos la autonomía que generó como consecuencia el movimiento de autodefensa del 2011. En este proceso de re-organización en todos los niveles de la vida en la comunidad, “surge desde las realidades problemáticas de los últimos años en nuestro pueblo de Cherán” (Proyecto educativo Cherán K´eri, 2013; 4) una idea educativa que tratará de “integrar elementos culturales y lingüísticos sustanciales en todos los procesos educativos de todos los niveles y modalidades establecidas al interior de la población” (Proyecto Educativo Cherán K´eri, 2013; 4) pero “sin menospreciar los planteamientos filosóficos de los planes y programas nacionales educativos” (Proyecto Educativo Cherán K´eri, 2013; 4). Básicamente este modelo educativo coloca un énfasis en la recuperación de la lengua originaria y el fortalecimiento de las bases comunitarias para que de esta manera, se pueda forjar una identidad a partir del contexto actual de Cherán y el ser y asumirse como Purhépecha.

De principio surgen un par de preguntas: ¿Un proyecto alternativo de educación, debería ser autónomo de la educación oficial?, ¿Son antagónicos los saberes comunitarios y los conocimientos de la institución escolar oficial? ¿Cherán toma la educación en sus manos o manipula la gestión educativa? ¿Cómo llevar a cabo este proceso?

A partir de estas reflexiones, nos adentramos en el tema para tratar de visualizar la realidad más allá de lo que nos cita el texto. En principio, habría que recordar que dicho proyecto se desprende de un plan de desarrollo del municipio de Cherán 2012-2015 que comprende cinco tópicos principales: 1) Territorio, 2) Cultura y arte, 3) Lengua, 4) Conocimientos y 5) Gobierno. A partir del diagnóstico del plan de desarrollo local, el tema educativo como un punto particular se fue trabajando a través de diversos talleres y asambleas de barrio donde se fueron vertiendo opiniones sobre el tema. Por ejemplo, en cada fogata se puntualizó el tema para que todas y todos los integrantes participaran en un dialogo o debate interno y aquellas ideas emanadas concluyeran en alguna propuesta. Todas estas perspectivas y aportes caminaban en el mismo sentido; habría que integrar elementos culturales y lingüísticos de la comunidad al currículo⁶⁸ de la escuela.

Es así como a partir de este antecedente al proyecto educativo, encontramos que primeramente se piensa elaborar un “Plan de educación comunitaria integral” promocionado inicialmente por el Concejo Mayor de Gobierno Comunal (CMGC) a través de la comisión de Lengua y Cultura -órgano desplegado del Concejo de los Asuntos Civiles-. Posteriormente esa idea se consolida en un proyecto que acumula la participación de un sector de la comunidad durante más de 15 meses de trabajo en los cuales se llevaron a cabo talleres convocados por la comisión de Educación y Cultura, formada en ese entonces por la maestra Gloria Macías Amezcua, el maestro Sergio Romero Magaña, el maestro Santiago Tapia Fabián y Domingo Guardián Román. Este proceso en sí mismo ya es reflejo

⁶⁸ Para aclaraciones posteriores, entendemos “el currículum como una tecnología, es decir, como un conjunto de instrumentos y de acciones que permiten adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Toro, 1981; 251).

de un proceso democrático y un compromiso. En estos talleres⁶⁹ para la elaboración del proyecto educativo participaron alrededor de 108 comuneros y comuneras de la comunidad de Cherán, en especial todos los interesados en el tema educativo. Así mismo, mencionar que este plan educativo alternativo, se elaboró, discutió, revisó y autorizó conjuntamente con la comunidad en las asambleas de cada uno de los cuatro barrios⁷⁰, para posteriormente llevarse a consulta de la comunidad educativa institucional, es decir los docentes de las escuelas de la comunidad y, en último término, conjuntar todas las ideas, propuestas, exigencias, para poder sumar voces y llevarse a la praxis.

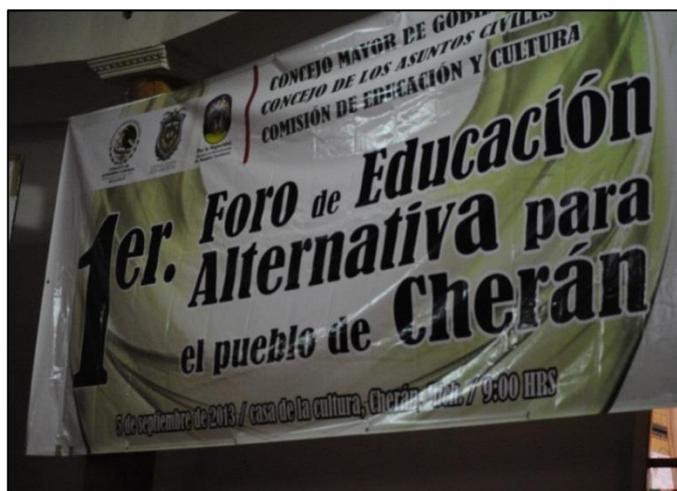


Fig. 24 Imagen tomada en la presentación oficial del proyecto.

También es necesario indicar que la comisión de Educación y Cultura contó con el apoyo y asesoría de las maestras Alma Ambrocio Leco y María de la Luz Pedroza Guerrero, ambas integradas al ámbito educativo que apoyaron la coordinación del proyecto, al igual que el apoyo del colectivo “T’arhexperakua” de la comunidad indígena de San Isidro, en especial los aportes del maestro Gerardo Alonso⁷¹, un reconocido maestro rural de la meseta purhépecha, quien mencionó que sólo participó como un asesor externo que guio un tanto el trabajo ya elaborado para que con su experiencia pudiera mostrar las líneas donde es mejor seguir para encontrar los resultados deseados, principalmente en la inclusión de la lengua indígena.

⁶⁹ Talleres en los cuales, por ejemplo -me contaba el maestro Hipólito González, director de la escuela José Ma. Morelos- se trataba de consensar el carácter del proyecto, si era un proyecto de rescate de la lengua y cultura purhépecha o de fortalecimiento de la lengua y cultura purhépecha, etcétera.

⁷⁰ En el contexto de los municipios autónomos de Chiapas, “la asamblea del pueblo, máxima instancia de deliberación y de decisión comunal, se consolida en la práctica como la vía legítima para transformar la gestión educativa” (Baronnet, 2011; 106).

⁷¹ El Mto. Gerardo Alonso es un maestro indígena conocedor de la temática educativa para los pueblos originarios en el Estado de Michoacán. Ingresó al magisterio en 1983, tiene una maestría en el campo de la formación docente e intercultural. Ha desempeñado puestos importantes en la SEP, específicamente en materia indígena, como director de educación indígena del Estado de Michoacán en años recientes. Tiene más de 15 años de experiencia docente tanto en primarias como en secundarias como maestro y director de escuela. Ha participado como iniciador y colaborador en el proyecto de educación bilingüe-bicultural llamado “T’arhexperakúa” en las comunidades de Uringuitiro y San Isidro, éste último lugar de donde es originario.



Fig. 25 Logotipo oficial del proyecto educativo de Cherán K'eri.

Según lo que nos brindan las primeras páginas del proyecto educativo, éste tiene como objetivo general:

“Promover un modelo de educación con pertinencia cultural y lingüística en la comunidad de Cherán, que coadyuve en la formación integral de los niños y jóvenes, poniendo énfasis en la recuperación de la lengua originaria y fortalecimiento de los saberes comunitarios, para el desarrollo de un alto nivel de autoestima en el aprecio a la lengua y cultura propia y su relación con el mundo exterior” (Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2013; 5).

Se puede leer entonces, que con este proyecto se intenta colaborar en un proceso de reivindicación étnico-político de una educación con sentido comunitario, es decir, lograr solventar una estrategia de vinculación educativa que nazca de la cultura local y promueva una cierta “cosmovisión purhépecha”⁷² apelando siempre al reconocimiento de la historia, lengua e identidad de la cultura indígena que se ha ido perdiendo a lo largo de los años por múltiples factores (migración, castellanización, homogeneización de la educación, etc.)⁷³.

A su vez, este proyecto intentaría rescatar las tradiciones y recuperaría algunas de las expresiones culturales como los mitos y costumbres que cobijan todo el universo simbólico de la cultura local. Además de que se visualiza como objetivo –sumándose a las demandas de muchos otros pueblos de Latinoamérica- crear una educación que coadyuve al desarrollo, empoderamiento y fortalecimiento de la cultural purhépecha, una “educación

⁷² Aunque esta idea de “cosmovisión purhépecha” es una tanto debatible, ya que es difícil enmarcar en un mismo concepto la percepción de la cultura que tienen todas y todos los miembros de una comunidad. Me parece que el efecto de utilizar estos discursos etnicistas y aislacionistas promueven más bien un paradigma simbólico que algo concreto que coadyuve la conformación del tejido social.

⁷³ Desde aquí ya hay una clara distinción de lo que se pretende con el Proyecto Educativo de Cherán. Por ejemplo, para el caso zapatista el objetivo general del Sistema de Educación Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación-Nacional Zona Altos de Chiapas es que: *“La educación autónoma de nuestros pueblos debe fortalecer el pensamiento colectivo para la construcción de la autonomía de nuestros pueblos, en todos los aspectos de la vida social en relación con la naturaleza”* (Guía General para los promotores/as, 2013).

verdadera”⁷⁴ que responda a las problemáticas que enfrenta la comunidad con posibles soluciones, es decir, que exista una articulación entre lo escolar y lo comunitario. Sin embargo, existe una ambigüedad sobre quienes serán los actores que llevarán a la praxis en el aula este Proyecto, si como veíamos anteriormente, el porcentaje de hablantes de la lengua purhé son muy escasos y en su mayoría son gente de edad avanzada.

Esa sería la columna vertebral del proyecto, ahora demos un vistazo a lo que se plantea desde los objetivos específicos del ahora denominado Proyecto Educativo de Cherán K´eri:

“I) Impulsar y promover una estrategia educativa firme desde nuestra cosmovisión⁷⁵, afirmando siempre con dignidad y orgullo nuestra historia, lengua e identidad p´urhépecha, para su reafirmación interna y divulgación externa.”

II) Desde la recuperación de la lengua originaria p´urhépecha, promover un bilingüismo de carácter aditivo y enriquecedor para el dominio pleno de dos lenguas (español-lengua indígena).

III) Desarrollar una nueva cultura educativa ambiental para reorientar la preservación de los recursos naturales a partir de la cosmovisión propia de la comunidad.” (Proyecto Educativo Cherán K´eri, 2013; 5).

Al parecer estos son los 3 puntos que van a guiar el proyecto ya que “deben de generarse cambios sustanciales para reorientar la formación y visión de las futuras generaciones de nuestro pueblo desde el marco de los usos y costumbres, tradiciones, conocimientos y lenguas locales” (Proyecto Educativo Cherán K´eri, 2013; 6) a través de algunos elementos que ya plasmaban en su plan de desarrollo municipal 2012-2015⁷⁶.

El Proyecto Educativo de Cherán K´eri tuvo su presentación oficial el día el 5 de septiembre del 2013 en la Casa de la Cultura de la comunidad de Cherán, día a partir del cual se inicia la implementación en las escuelas, sin embargo “este proyecto tiene un carácter dinámico y cambiante acorde a los aportes y observaciones que se vayan registrando en la práctica” (Proyecto Educativo Cherán K´eri, 2013; 4), es decir que “su puesta en práctica será un proceso que termine de construir en su totalidad esta propuesta, con las aportaciones de los docentes que surjan de las necesidades o problemáticas enfrentados y que juntos como comunidad escolar podamos mejorar para tener resultados más óptimos y acordes a una realidad desde nuestro quehacer docente y las necesidades

⁷⁴ Como bien observó Baronnet (2011) en su estudio con los indígenas tseltales zapatistas de Chiapas: “Como proyectos etnoeducativos generados por campesinos políticamente organizados, los sistemas municipales de escuelas zapatistas son legitimados en los discursos de las familias militantes por la necesidad de beneficiarse de una “educación verdadera”, es decir, que responda a sus demandas y problemas cotidianos, en términos de aprendizaje de contenidos colectivamente valorizados, verificables de manera pragmática por los padres y los abuelos” (Baronnet, 2011; 23).

⁷⁵ ¿Acaso existe una visión compartida e interiorizada sobre una visión del mundo? Esta idea difícil de sostenerse la iremos revisando a través de este capítulo.

⁷⁶ “Buscar ser una educación integral, alternativa, comunitaria y solidaria, educar para la paz y por ende, la no violencia, incrementar la educación ambiental y educar para desarrollar la innovación tecnológica adecuada para desarrollar la sostenibilidad de la comunidad.” Fuente: Fragmento del Plan de desarrollo del municipio de Cherán 2012-2015.

más sentidas de nuestra comunidad en general” (Proyecto Educativo Cherán K’eri, 2013; 71). Actualmente el proyecto –como trabajo colectivo aún sin definirse en su totalidad- se ha convertido en un conjunto de elementos que espera más aportaciones de la comunidad docente para consolidarse y tener mayor legitimidad, claro, respetando siempre las ideas regulativas de dicho proyecto. El proyecto se aplicará –en teoría- en las escuelas del nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria; de hecho es un buen momento, ya que actualmente las escuelas en la comunidad de Cherán tienen una demanda promedio del 100%, he allí la importancia de poner a prueba tan mencionado proyecto.⁷⁷

Un elemento a destacar, es que el Proyecto Educativo de Cherán K’eri que propone el Gobierno Comunal es presentado como un adherente al marco curricular formal de la SEP, es decir:

*“Esta propuesta de ninguna manera se debe entender como un desplazamiento a los planes educativos nacionales sino más bien como una herramienta que permita trabajar los saberes comunitarios y la lengua indígena locales de manera **paralela** con los contenidos curriculares de los planes educativos nacionales, de manera que se desarrolle un pensamiento crítico, analítico y constructivo de los educandos a través de dos conductos de conocimientos y dos estructuras lingüísticas, bajo una dinámica interactiva intracultural e intercultural”* (Proyecto Educativo Cherán K’eri, 2013; 11).

Es preciso mencionar que este punto es bastante nebuloso, en principio porque encuentro una contradicción interesante en el proyecto cuando allí mismo encontramos:

“Otro de los aspectos que desfavorece a una educación planteada desde los ámbitos locales son los planes y programas educativos preestablecidos oficialmente que difícilmente encuentran compatibilidad con la educación que como pueblos indígenas aspiramos construir para la formación de nuestra niñez y juventud” (Proyecto Educativo Cherán K’eri, 2013; 7).

Aunque es claro que la estrategia del proyecto educativo –por cierto bastante novedosa, pero incongruente- de trabajar paralelamente con la colaboración de ambos planes de trabajo (el oficial de la SEP y el de la comunidad) dentro del mismo esquema de educación que recibirán los alumnos y alumnas en tiempos y espacios diversos es señal de una pluralidad educativa. Sin embargo, pareciera que en la búsqueda de esta pluralidad se cae en una especie de *reforma* al marco curricular y a los programas de la institución formal en nivel preescolar, primaria y secundaria, buscando una articulación entre la educación formal y los conocimientos de la cultura local. Pero en realidad, si observamos de fondo la propuesta, pareciera que en el marco general se intenta un *“currículum con injerencia colectiva con aporte comunitario”* -como diría Bernardo Toro (1981)-, una aparente adaptación-integración curricular, pero en la praxis no va más allá de adaptarse a ser un complemento pedagógico con libertad para el docente si usarlo o no usarlo⁷⁸, problema que

⁷⁷ Véase la nota de Quadratin al respecto, <http://www.quadratin.com.mx/regiones/Incrementa-100-inscripcion-a-escuelas-de-Cheran/>

⁷⁸ También hay que señalar que el proyecto educativo no estipula como obligación su aplicación curricular, de esta forma se puede argumentar que el proyecto se convierte más en una herramienta de apoyo, y hasta podría agregarse que parecería una herramienta didáctica para mezclarse con las clases curriculares estándar, así que no conlleva mayor conflicto administrativo. Fuente: Diario de campo, octubre del 2013.

no es menor. En este sentido, este trabajo comparte la tesis de Francisco Gutiérrez cuando señala que *“la modificación más importante no tiene que ver con programas, ni con medidas administrativas, sino con aquellos elementos capaces de generar nuevas y significativas relaciones sociales”* (Gutiérrez, 1984; 67) entre los integrantes de una comunidad micro como Cherán, siempre teniendo en cuenta que están insertos en un espectro global capitalista. Viéndolo desde este lente, el proyecto educativo de Cherán está lejos de encajar en la definición del pionero texto de Gutiérrez (1984) sobre la *educación como praxis política*, cuando señala: “Por proyecto alternativo en educación entendemos la transformación radical de los sistemas de enseñanza de modo que posibilite la “creación de una cultura alternativa, como expresión de un hombre (y mujer, agregaría) nuevo” (Gutiérrez, 1984; 63).

Ahora para llevar a la praxis este proyecto, es necesario saber los cómo, las técnicas, la estructura del proyecto educativo, que nos brinde las herramientas para su operatividad. En principio, el proyecto establece 3 puntos generales de acción:

- 1.- Un Marco Jurídico (nacional e internacional).
- 2.- El conocimiento de los modelos educativos.
- 3.- Las cuestiones pedagógicas y psicopedagógicas.

Teniendo en cuenta estos tres puntos, es necesario ahora tratar de desglosar lo más posible para garantizar que se trabaje bajo puntos específicos que guíen el proceso educativo. Estos puntos de trabajo son:

- 1.- 5 Líneas temáticas.
- 2.- Mapa curricular.
- 3.- Niveles educativos.
- 4.- Propuesta esquemática por cada nivel.

Tratando cada vez más de delimitar y puntualizar los aspectos del trabajo y colocándonos más en un plano de conocimiento de temas puntuales, las 5 líneas temáticas bajo las cuales se piensa organizar el trabajo –como una suerte de materias- son:

- 1.- Estudio y análisis de las lenguas (tanto L1 español como L2 purhépecha).
- 2.- La comunicación de los saberes propios o comunitarios a través de la lengua.
- 3.- El desarrollo de la práctica colectiva y la comunalidad en la escuela.⁷⁹
- 4.- El respeto al medio ambiente y a la naturaleza.
- 5.- La disciplina del deporte, el arte y la salud.

“Para cada línea temática se proponen los aprendizajes mínimos esperados, algunas actividades sugeridas, un vocabulario mínimo en lengua indígena como base de partida

⁷⁹ En este punto es clara la intención de vincular a la comunidad al aula, es decir aquí la educación denominada no-formal por medio de los padres de familia, los abuelos, etcétera, transmiten los saberes comunitarios ancestrales; por ejemplo, la medicina tradicional, el mundo mítico, el universo simbólico, éstos ingresan a la educación formal-institucional que en este caso son las escuelas, las aulas y sus dinámicas de grupo escolar, sin embargo sigue prevaleciendo la mirada localista y deja de acaparar aspectos de la modernidad que obligatoriamente nos impone la sociedad capitalista.

para su uso y recuperación gradual, una idea de correlación con los planes de estudio oficiales de cada nivel educativo y unas sugerencias de actividades extra-clase de impacto social para la comunidad” (Proyecto Educativo Cherán K’eri, 2013; 10). A partir de estas 5 líneas temáticas, uno de los retos para el proyecto educativo radica ahora en cómo poder trabajar estas 5 líneas paralelamente con el proyecto educativo nacional (recientemente reformado por el gobierno de Enrique Peña Nieto) de la SEP para su aplicación en las escuelas de educación básica ya que la gama de escuelas de los niveles educativos en las cuales tendría incidencia el Proyecto Educativo de Cherán K’eri son básicamente:

- 1.- Inicial (de 0 a 3 años).
- 2.- Preescolar (de 3 a 5 años).
- 3.- Primaria (de 6 a 12 años).
- 4.- Secundaria (de 13 a 15 años).

De acuerdo a los planteamientos iniciales de la comisión de Educación y Cultura, cubrir estos niveles es considerado como una forma muy prudente para recorrer todo el ciclo pedagógico-educativo del niño-joven. A continuación el cuadro ejemplifica como se integran las líneas temáticas al marco curricular de la educación básica:

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2009

CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA		
	1*	2*	3*	1*	2*	3*	4*	5*	6*	1*	2*	3*
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Asignatura Estatal: lengua adicional	Asignatura Estatal: lengua adicional						Lenguas extranjeras I, II y III		
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	Ciencias Naturales				Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
	Desarrollo físico y salud				Estudio de la Entidad donde vivo	Geografía		Tecnología I, II y III				
						Historia		Geografía de México y del mundo		Historia I y II		
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y ética						Formación Cívica y Ética I y II		
	Expresión y apreciación artística			Educación Física						Orientación y Tutoría I, II y III		
				Educación Artística						Artes: Música, Danza, Teatro ó Artes Visuales		

En cuanto al marco Jurídico se refiere, dicho proyecto se respalda jurídicamente en declaraciones y convenios internacionales como los que ellos mismos exponen a continuación:

“Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo⁸⁰, ratificado en el año 1990 por el Estado mexicano, y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en la asamblea general con fecha de 13 de septiembre del 2007⁸¹. En nuestra carta magna queda establecida gran parte de la esencia de estos derechos en el artículo 2do en el año 2001⁸² en respuesta a los acuerdos de San Andrés del EZLN de 1994; igualmente esta reforma del artículo 2do conlleva a una serie de reformas a las leyes como la de educación en su artículo 7mo, fracción IV, en el año 2003⁸³ y la emisión de otras leyes adicionales como la ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en marzo del año 2003, en donde se establece que es una obligación de la federación a través de las entidades federativas, municipios o comunidades... incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia educativa y cultura indígena, las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas...⁸⁴ Así mismo se retoma lo establecido en la constitución estatal en su artículo 3ro, que el Estado de Michoacán de Ocampo tiene una composición multicultural, pluriétnica y plurilingüe sustentada originalmente en sus pueblos y comunidades indígenas y reconoce la existencia de los pueblos indígenas, originarios P’urhépecha, Nahuatl, Hñahñú-Otomí, Jñatjo-Mazahua y Matlazincas-Pirindas que preservan todas o parte de sus condiciones e instituciones económicas, sociales, culturales, políticas y territoriales, garantizando en su párrafo siete, apartado XII, que las personas, comunidades y pueblos indígenas tendrán el derecho a una educación indígena, plurilingüe y multicultural, en todos los niveles educativos, a través de un sistema que defina sus propios modelos y métodos culturales de enseñanza y aprendizaje, cuyos enfoques y contenidos serán diseñados, reconocidos y garantizados de manera conjunta entre el Estado y los Pueblos Indígenas⁸⁵” (Proyecto Educativo Cherán K’eri, 2013; 9).

En especial el ejercicio del derecho a la educación está habilitado en la plena praxis del artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos indígenas, que remarca:

“Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (artículo 14).

También es de suma importancia el artículo 27 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo que precisa:

⁸⁰ Convenio 169 de la OIT.

⁸¹ Organización de las Naciones Unidas. (ONU). 107 Sesión plenaria 13 de septiembre de 2007. Resolución 61/295.

⁸² Decreto de la reforma constitucional publicada el 14 de agosto del 2001, en El Diario Oficial de la Federación.

⁸³ Ley General de educación. Reforma publicada el 13 de marzo de 2003 en El Diario Oficial de la Federación.

⁸⁴ La ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, capítulo III, art. 13, fracción I. 13 de marzo del 2003.

⁸⁵ Texto vigente de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Michoacán de Ocampo. ABC Editores, Morelia, Michoacán, 2005. En proceso de reformas en el tema de reconocimiento de Derechos de los Pueblos Indígenas.

“Los programas y los servicios educativos deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con los pueblos indios con el fin de responder a sus necesidades específicas” (artículo 27).

Así mismo, impone a los Estados el rol de asegurar la participación en la formulación y ejecución de programas de educación con el fin de transferirles posteriormente estas responsabilidades. Es así como la iniciativa del Gobierno Comunal de Cherán pareciera tener como principio la idea de plantear una propuesta educativa plural, que genere las condiciones para que los alumnos y alumnas puedan tener una visión más amplia en relación a los contenidos básicos que les brinda la escuela formal y al mismo tiempo el conocimiento de su cultura local. Sin embargo el proyecto está en peligro latente de caer en un simple manual didáctico de apoyo al docente, si no se trabaja en delimitar más profundamente los objetivos y avanzar evitando pensar en que Cherán es una comunidad cerrada, etnicista y estática, sin olvidar comprender que ante la reconfiguración constante del Estado hay que re-plantearse problemáticas en el ámbito educativo de una comunidad inserta en una lógica global del siglo XXI.

Es claro que la manera de ejercer este derecho es correspondiente y congruente a la manera en cómo se ha manejado el movimiento étnico político de Cherán, pues siempre han optado por tener un dialogo constante con el Estado y sus instituciones pertinentes para negociar y tener menos una relación de fricción y conflicto con ellos⁸⁶, pero ejerciendo el auto-gobierno poniendo en duda el *status quo*. Este camino se intenta seguir ahora con el proyecto educativo de manera que concuerde con las exigencias y el accionar de la comunidad⁸⁷.

En los datos del plan de desarrollo del municipio de Cherán 2012-2015, se visualizaba este proyecto educativo –a largo plazo- como el camino por el cual incidir en las generaciones jóvenes para lograr una *continuidad generacional al movimiento autonómico de la comunidad*, sin embargo aunque es cierto que las nuevas generaciones han padecido ciertamente algunas rupturas subjetivas muy particulares después del movimiento de autodefensa del 2011 (como dejar atrás la partidocracia para abrir una conciencia apartidista, una nueva concepción ambiental, etc.) parece ser una idea muy ambiciosa, pero que alimenta para seguir trabajando en la cuestión educativa con una mirada autonómica en compañía de otros procesos de autogestión educativa como, por ejemplo; las escuela interculturales-bilingües de las comunidades de San Isidro y Uringuitiro en el mismo Estado de Michoacán con el proyecto “T’arhexperakua” (Castellón, 2011). Según lo que comenta el sociolingüista Enrique Hamel: “En los años noventa un equipo de maestros y maestras p’urhepechas inicio su modelo propio de educación intercultural bilingüe basado en la lengua y cultura autóctonas. Las escuelas de

⁸⁶ “Esa es la piedra angular de la autonomía: reconocer y ampliar funciones y atribuciones a los pueblos indígenas sin perder de vista su vinculación nacional” (López y Rivas, 2005; 82).

⁸⁷ Contrario –por ejemplo- en el caso de la gestión de las escuelas zapatistas en la Cañadas de la Selva Lacandona, pues en “casi todos los 38 municipios autónomos rebeldes zapatistas (MAREZ) han puesto en práctica su derecho a la autodeterminación en la educación formal sin pedir ni esperar autorizaciones legales u oficiales” (Baronnet, 2011; 202), de esta forma corresponde claramente a la lógica del movimiento antisistémico que plantean las autonomías radicales de las bases de apoyo zapatista en sus territorios rebeldes.

San Isidro y Uringuitiro en la Meseta Púrhepecha empezaron a alfabetizar, enseñar matemáticas y las demás materias en lengua indígena, tomando en cuenta la alta vitalidad etnolingüística en la zona”⁸⁸ conjugando de esta forma los esfuerzos de los maestros nativos y la cooperación externa para elaborar una educación básica en lengua purhépecha con todo y sus metodologías propias, generando una propuesta mucho más eficaz en términos de bilingüismo que la llamada “castellanización”, pues en otro texto concluye el especialista en lenguas indígenas: “*Sólo el desarrollo de un currículum intercultural bilingüe propio, en las modalidades definidas por sus miembros, podrá resolver la necesidad colectiva de un pueblo indígena de apropiarse de un sistema de educación, de escritura y de los conocimientos necesarios para su desarrollo, como expresión de su autonomía lingüística y educativa*”⁸⁹ dando así un pequeño paso hacia un margen más amplio de ejemplos de creación, colaboración y participación de los pueblos indígenas en los procesos de producción de programas educativos propios.

3.3.- Lengua purhépecha y su aplicación:

En este apartado, abordaremos la propuesta metodológica del Proyecto Educativo de Cherán K’eri en su faceta de rescate de la lengua purhépecha en una comunidad donde el uso de la lengua originaria es casi inexistente. Así mismo, señalamos una serie de complicaciones sistemáticas que obstaculizan el aprendizaje efectivo de la lengua originaria en los procesos educativos de los educandos a través de la educación oficial.

Hablando puntualmente de lo que significa la aplicación de la lengua purhépecha en la educación oficial, primero debemos tener contexto de las diferencias lingüísticas en un país multicultural como México. El antropólogo Gilberto López y Rivas plantea que “en nuestro país las estadísticas registran al menos 56 etnias o “grupos etnolingüísticos” constituidos por cerca de 10 millones de habitantes considerados genéricamente *indígenas*, cifras que es necesario tratar con reserva, dado lo que se ha considerado como “etnocidio estadístico”, ocasionado por factores diversos, entre ellos, la falta de criterios censales que profundicen la identidad étnica, el desinterés o la negligencia gubernamentales ante esa población, o por una actitud de ocultamiento o *estigma étnico* asumido por los propios miembros de los pueblos indios” (López y Rivas, 2005; 52). Según algunos datos de inicio del siglo XXI, el Consejo Nacional de Población (CONAPO) señalaba que en México había un total de 10 millones 735 mil hablantes de alguna lengua indígena, del cual sólo entre el náhuatl y el maya concentraban 37.9%, mientras que los hablantes de la lengua purhépecha apenas concentraban el 2.0% con 219.7 mil hablantes.

Por otro lado, de acuerdo a los datos del Plan de Desarrollo del Municipio de Cherán 2012-2015, “a lo largo de la pasada década (2000-2010) la cantidad de población de 5 años y más que hablaba una lengua indígena en Cherán fue disminuyendo; para el año 2000 se registraron 4,969 personas, para el 2005 fueron 4,421 y para el 2010 disminuyó a

⁸⁸ Hamel Enrique, “La evaluación educativa en el medio indígena: ¿garrote o t’arhexperakua?”, *La Jornada*, julio del 2013.

⁸⁹ Hamel Enrique, “Lengua, educación y autonomía indígena: derechos lingüísticos y legislación”, *La Jornada*, enero del 2001.

4,310, para este último año se presentó una ligera recuperación en la tendencia del número de hablantes de lengua indígena [...] En lo que se refiere a la distinción según el sexo de las personas de 3 años y más que hablan alguna lengua indígena, tenemos que para el año 2010 fue la población femenina la que registró la mayor cantidad, siendo de 2,307 personas, por otro lado la población masculina fue de 2,044” (Plan de Desarrollo del Municipio de Cherán 2012-2015, 2012; 102-103). *De acuerdo a estos datos, es bastante visible que la cantidad de hablantes de la lengua autóctona en Cherán se ha reducido drásticamente en los últimos veinte años, una pérdida del patrón lingüístico que no ha sido remediado con la llegada de las escuelas bilingües, sino que al contrario, a mayor cantidad de escuelas bilingües, mayor el índice de pérdida de la lengua originaria.* Como resume el maestro local Domingo Santiago Baltazar: “El p’urhépecha es un idioma que ha perdurado a través de los siglos y que a pesar de todas las políticas lingüísticas del estado por el exterminio, pudo resistir, hasta la llegada del programa de castellanización en 1965 y que fue ejecutado por los Promotores Culturales Bilingües, pero que en la década de los 70 se dieron cuenta del etnocidio que estaban cometiendo, entonces forjaron un nuevo enfoque para la educación indígena, éste fue el Bilingüe y Bicultural, el cual tuvo poco éxito ya que los maestros indígenas ya se habían afianzado el enfoque de la castellanización. Llegó el año de 1993 y con el enfoque de la educación Intercultural Bilingüe, se orienta el desarrollo lingüístico en forma bilingüe y se pretende el dialogo de las culturas” (Baltazar, 2010; 1).

Una razón de esta pérdida intensa de la lengua originaria que señala el maestro Jesús⁹⁰ del barrio I, podría ser que la misma SEP no ha generado las herramientas metodológicas para las comunidades que no son hablantes totales de la lengua indígena, es decir intentan homogeneizar nuevamente todos los textos de enseñanza, ya que no se adaptan a las realidades de muchas de las comunidades con sus particularidades índices de hablantes o variantes de la lengua, basta observar los libros de texto de la SEP para darse cuenta para que sector están hechos y con qué limitantes cuentan. “Como ya ha sido documentado por varios investigadores, la tendencia a atacar los procesos autonómicos está encaminada a clausurar la posibilidad de brindar alternativas a las comunidades indígenas para su desarrollo. Precisamente, una de estas estrategias es la impartición de educación únicamente en español, una lengua que significa colonización y sometimiento para los indígenas mexicanos” (López y Rivas, 2005; 80).

Por ejemplo, el testimonio de la pareja de comuneros del barrio III de más de 70 años de la que ya habíamos anotado anteriormente (véase apartado 2.7) ejemplifica una visión histórica de este proceso de pérdida de la lengua originaria. Ellos comentan que como personas hablantes de la lengua purhé –por cierto, ellos aún se comunican solamente en lengua purhé pero cuando hablan con los demás integrantes de la familia lo hacen en castellano- en base a un aprendizaje por el método de la socialización se lo han tratado de transmitir a sus hijos e hijas desde que eran pequeños/as, sin embargo, cuando sus hijos/as tenían la edad establecida para asistir a la escuela -alrededor de finales de los setenta- las

⁹⁰ Un tallerista originario de Cherán hablante de la lengua purhépecha que también fue consultado cuando se hizo el proyecto educativo de Cherán, debido a su experiencia laboral en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Actualmente colabora con la radio Mintzita en Paracho, Michoacán e imparte talleres de lengua purhépecha para personas de todas las edades en las instalaciones del Centro para el Desarrollo de la Creatividad, la Cultura, las Artes y el Deporte (CDCCAD) “Tatá Vasco” en Cherán, Michoacán.

escuelas castellanizadoras tenían un auge en la Meseta Purhépecha y Cherán era centro rector por la instalación de las oficinas del Instituto Nacional Indigenista (INI) en aquel entonces. Debido a que sus hijos fueron a la escuela federal, fueron poco a poco perdiendo en la práctica el hablar la lengua originaria en su entorno, por ejemplo su hijo Francisco, quien hablaba el purhé con su familia, cuando ingreso a la primaria oficial fue acostumbrándose al uso del español y a su vez dejando el uso de la lengua originaria, debido a que los maestros egresados del INI eran precisamente adaptados para implantar el uso del castellano tanto dentro como fuera de las aulas. Actualmente el comunero Francisco entiende bien el purhé, sin embargo es esporádico escucharlo hablar.

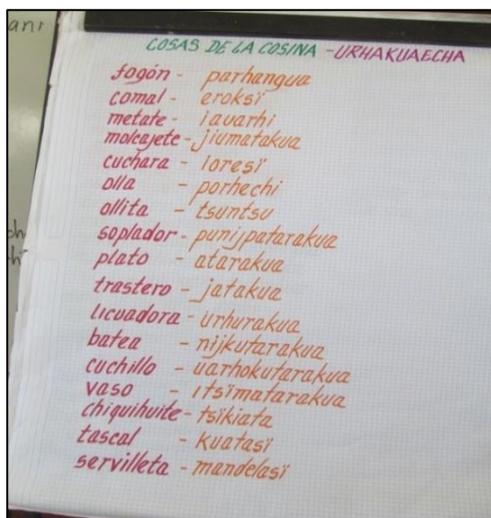


Fig. 26 Algunas palabras en Purhé que se aprenden en la escuela.

Como sucedió en otros pueblos indígenas permeados por la política castellanizadora de los gobiernos mexicanos a partir de Lázaro Cárdenas, la comunera *Mama U* comenta una frase que vislumbra esta visión que tenía un grueso de la gente del campo acerca de la educación formal: “Entre más grandes, más tontos”⁹¹. Atrás ha quedado esa imagen del Cherán tradicional en el cual, en las calles se escuchaban las conversaciones entre jóvenes hablando la lengua purhé, hoy en día, los procesos migratorios, la aculturación y endoculturación, tanto en la escuela como en la casa y en la comunidad han generado un cambio tan fuerte que sólo es posible escuchar a los ancianos hablar el purhé con fluidez. Es por eso que “la experiencia ha mostrado que, para la preservación de las lenguas y culturas indígenas, no basta con su transmisión inter-generacional en el seno de la familia, aunque ésta sea fundamental. Es de vital importancia extenderlas a los ámbitos de prestigio y poder, la administración, justicia, medios de comunicación y *educación* que constituyen a la vez los principales vínculos entre los pueblos indígenas y el Estado.”⁹²

⁹¹ Frase que he escuchado también en otros pueblos indígenas de México, como por ejemplo en Chiapas, cuando una señora zapatista me mencionó exactamente la misma frase cuando hablábamos sobre el mismo tema.

⁹² Hamel Enrique, “Lengua, educación y autonomía indígena: derechos lingüísticos y legislación”, *La Jornada*, enero del 2001.

Por esta situación, el proyecto educativo de Cherán K´eri propondrá como una de sus máximas el rescate de la lengua purhé a partir de promover una estrategia escolar de bilingüismo con un carácter aditivo, es decir, ubicar a la lengua purhépecha como segunda lengua de enseñanza (L2), considerando que prácticamente ha desaparecido en la niñez cheranense el uso de esta lengua, y ubicando el castellano como lengua primaria (L1) manteniendo los estándares nacionales, de esta forma no se eliminaría ningún idioma, tratarían de convivir y momentáneamente como técnica pedagógica, intercalar el uso de la lengua originaria y el uso del castellano con el apoyo del proyecto implementando un vocabulario mínimo de purhépecha para los educandos (*Jorhenkuarhiricha*) y los educadores (*Jorhentperi* no hablantes).

Por ejemplo, en cuanto a la educación inicial se refiere, el Proyecto Educativo señala que: será obligatorio los saludos (*Uantaperakuecha*) en lengua purhépecha tanto al iniciar (*Na erhantsikia*-Buenos días) como al terminar la clase (*Nipa nihia*-Adios), al igual que la distinción dicotómica entre niño (*Tataka sapichu*) y niña (*Nanaka sapichu*), estos a su vez fomentados por los maestros y maestras, quienes tendrán la responsabilidad de llevar a cabo diariamente estas tareas (Ver anexo 1). Por otro lado, en el nivel preescolar: se intentará avanzar en la cultura oral –con mitos, cuentos, leyendas locales- y transmisión auditiva de palabras en purhé para su adaptación a dichas pronunciaciones de frases sencillas (Ver anexo 2). Para el nivel primaria (en su primer y segundo grado): avanzar a conocer poco a poco las partes del cuerpo y su identificación en lengua purhé, así como generar dinámicas colectivas de práctica de la pronunciación, así mismo en este nivel se hace el primer acercamiento a los números en purhé y a la identificación de colores (Ver anexo 3). En nivel primaria (tercero y cuarto grado): comenzar a practicar el hablar el purhé en colectivo a partir de poemas, canciones, etc. para acostumbrar a pronunciar, darle seguimiento al reconocimiento de los colores, animales, plantas del entorno y fortalecer los nombres de las partes del cuerpo, igualmente comenzar a elaborar juegos didácticos que fortalezcan el reconocimiento de cosas con sus respectivos nombres en purhé como el memorama y la lotería (Ver anexo 4). En nivel primaria (quinto y sexto grado): identificar plenamente las partes del cuerpo y su función, tanto en una visión externa (brazos, manos, etc.) como internas (hígado, riñones, etc.), practicar la descripción del entorno y apreciar los conocimientos de la vinculación de los ancianos dentro de la escuela y reconocerse en la misma lengua⁹³ (Ver anexo 5). Por último, en el nivel secundaria: se abordará el funcionamiento del cuerpo humano, ejercitar las descripciones, los diálogos y la conjunción de palabras extensas, así como explorar conceptos de la comunidad (*juramukua*-gobierno), aprender las reglas de puntuación de la lengua purhé y tratar de leer escritos cortos en purhé para comprensión de textos (Ver anexo 6).

Una de las ventajas que promueve el proyecto educativo –señalaba el Maestro Gerardo Alonso en la presentación de dicha herramienta- es que permite trabajar en un sentido bilingüe-intercultural, es decir pasar de ejercitar la lengua indígena a seguir con la

⁹³ Por ejemplo, para el caso zapatista: “Los padres y abuelos de los alumnos han obtenido en el marco de la autonomía la posibilidad de actuar directamente sobre la vida escolar en aspectos que a ellos les conciernen” (Baronnet, 2011; 44). Mientras tanto, para el caso de Cherán, el mismo maestro Gerardo Alonso comentaba: “Si el maestro no se sabe ningún cuento en lengua p´urhepecha, puede invitar a un anciano del pueblo para que él de la clase y ofrezca sus saberes tradicionales a los niños por medio de la oralidad.” Fuente: Diario de campo, septiembre del 2013.

clase normal en castellano, así de forma momentánea se puede trabajar con algún ejemplo de los citados anteriormente y después de eso volver a los contenidos de la escuela o, por el contrario utilizar los mismos contenidos del currículo formal para aplicar sobre ellos ejemplos en purhé que correspondan al entorno comunitario, todo esto sin la necesidad de ampliar los horarios de clases, es decir no formalizar en una clase toda la aplicación de la lengua originaria, sino tratar de integrarlo a todas las materias.

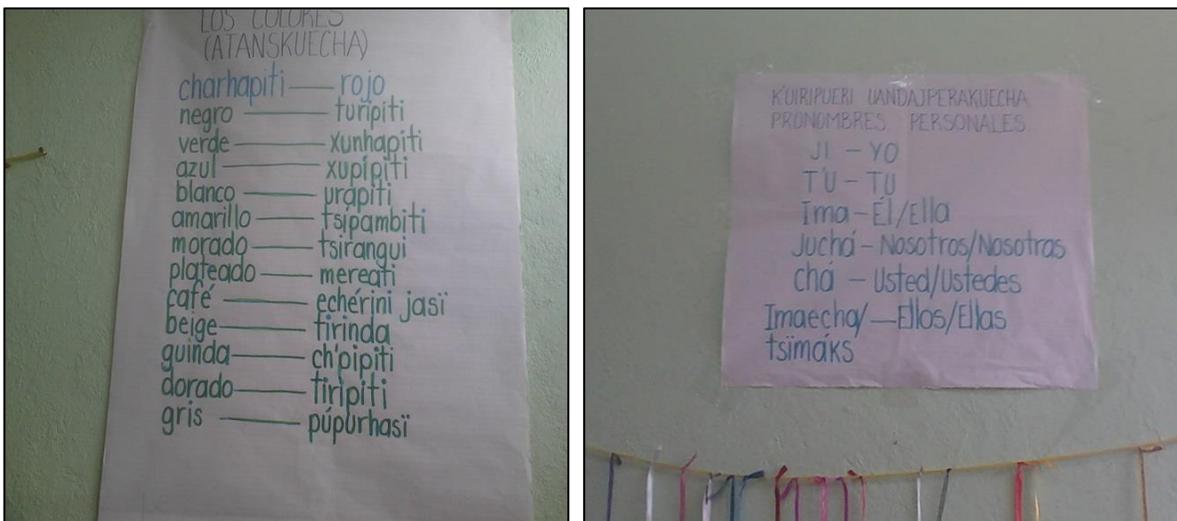


Fig. 27 Algunos ejemplos de materiales que se utilizan en los salones de clase para apoyo en la clase de Lengua Purhépecha.

Sin embargo, sostenemos que uno de los grandes errores del federalismo educativo (Ornelas, 2007) es que debido a seguir órdenes y lógicas de un orden global de capitalismo neoliberal conjunto a sus ideas de Progreso y Desarrollo⁹⁴, la escuela como “aparato ideológico del Estado” (Althusser, 1989) primeramente en su etapa indigenista de nación homogénea-integracionista aplicando la lengua castellana como superior, y actualmente transformándose –encubierta de discursos interculturalistas- buscando la implementación neocolonial del Inglés como lengua extranjera-dominante para su aplicación en la educación básica mexicana, ni siquiera se ha podido aplicar de forma integral, ha sido un rotundo fracaso, pues los alumnos de escuelas básicas –y ahora también escuelas privadas con un mayor énfasis- ofrecen múltiples cursos completos de “lengua extranjera” para insertar dicho colonialismo interno⁹⁵ en las subjetividades de los niños, niñas y hasta jóvenes de bachillerato, sin tener siquiera grandes resultados, al final acabamos –hablo también desde mi experiencia- recitando, imitando, copiando, conocimientos lingüísticos

⁹⁴ Como bien señala Don Pablo González Casanova: “Una cultura de la falsedad “progresista” y después “desarrollista” acostumbro al “común” a pensar por separado en “el país formal” y “el país real”, o en el “progreso ideal” y en el “progreso real” con las combinaciones de las formas tradicionales de vida y los procesos colonialistas, neocolonialistas, imperialistas y globalizadores más o menos velados. En el pensamiento histórico-político del Progreso y el Desarrollo, reapareció y reaparece la idea de que se trabaja en un proceso de cambio ascendente. La importancia que se dio a la educación, en sus distintos niveles y a la política de la lengua castellana o nacional, fue una de las manifestaciones más originales e influyentes del concepto de Progreso” (González, 1998; 16).

⁹⁵ Véase el clásico texto de Pablo González Casanova, *Sociología de la explotación* (González, 1976).

fríos, que no están presentes en nuestra vida cotidiana tanto en la ciudad y menos en los pueblos indígenas⁹⁶, una vez más ese conjunto de elementos “enseñados” no corresponden a nuestra realidad, cultural, política y económica.

Pero ¿porque señalamos este punto? Porque si el proyecto educativo de Cherán K´eri se encamina a enfocar sus esfuerzos en enseñar sólo un par de palabras en lengua purhépecha y no en forjar una estrategia integral donde se “tome en sus manos la gestión educativa” difícilmente se podrán ver cambios en la recuperación de la lengua originaria y, por consiguiente, caería en el mismo error que ha cometido históricamente el Estado-nación con su educación obediente a organismos financieros internacionales (llámese Banco Mundial o Fondo Monetario Internacional) que dictaminan las políticas educativas desde fuera hacia los países débiles económicamente hablando sin que éstos puedan reaccionar ante tal impacto global (McLaren, 1995). Por esta y otras razones, “los movimientos indígenas de América Latina colocan en el centro de sus reivindicaciones la necesidad de revitalizar las lenguas y culturas propias, pero también la de forjar conciencias étnicas y políticas, influyendo sobre la redefinición de contenidos y métodos pedagógicos permeados por los valores hegemónicos” (Baronnet, 2011; 37).

Sin que este apartado de la investigación pretenda ser un análisis lingüístico riguroso sobre el uso de la lengua originaria, señalamos algunas deficiencias visibles en cuando al tema se refiere, ya que no podíamos pasar de largo la aplicación de la lengua purhépecha. Sin duda, en el mundo educativo escolarizado en la comunidad se podría pensar que ya hay esfuerzos por tratar de recuperar la lengua purhépecha, ya que en las seis escuelas federales-bilingües que hay en la comunidad, existe la asignatura de “lengua purhépecha”⁹⁷ que integra los protocolos y currículos educativos establecidos por el gobierno federal para esa materia, por medio de su instancia educativa que es la Secretaria de Educación Pública (SEP) y su correspondiente división, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)⁹⁸. Lamentablemente pensar que en esas asignaturas se encuentra la solución ante tal situación, sólo sería querer “tapar el sol con un dedo”.

Como primer objetivo debería existir un plan para impartir cursos de lengua purhépecha a los docentes de las escuelas en Cherán en un intento integral de capacitación magisterial en el cual se incluyan a todas las escuelas integradas en el Proyecto Educativo. Otra opción sería contratar docentes bilingües para cada escuela donde se aplica el proyecto, esto para tratar de solucionar los problemas actuales, sin embargo sería meterse en más problemas administrativos, por lo tanto es poco probable. Este es un punto que hay que analizar a profundidad, ya que en las escuelas de Cherán, las plantillas docentes no se

⁹⁶ “Por ejemplo, a nivel nacional, los programas educativos aplicados a los pueblos originarios han sido contruidos a partir de un *habitus* específico (hispano-católico-positivista) que siempre ha estado alejado del *habitus* que está implícito en las maneras de hacer y transmitir conocimientos originarios” (Baronnet, 2011; 44).

⁹⁷ El maestro Raúl, director de la escuela primaria “Francisco González Bocanegra”, comenta que se imparten cursos de purhépecha en todos los grados de la primaria, un ejemplo del avance en este rubro es que los niños/as ya se saben todo el himno nacional en purhépecha.

⁹⁸ “Si bien se creó una Subsecretaria de Educación Indígena dentro de la Secretaria de Educación Pública, ésta parece haber sido una manera de delimitar y contener el problema indígena y no permitir que enriqueciera la educación básica con sus experiencias, perspectivas, análisis y reflexiones” (Robins, 2003; 20).

ostentan por ser bilingües, en la mayoría de las escuelas del sector Federal Bilingüe donde se supone que se imparte la materia de Lengua Purhépecha, no hay más de dos maestros que dominen el uso de la lengua materna y, por otro lado en las escuelas del sector General Urbano tampoco abundan, solamente los maestros foráneos que vienen de una comunidad donde aun cotidianamente se habla la lengua originaria pueden llevar a cabo estas tareas⁹⁹.

La solución a este problema comunitario va más allá porque la comunidad tiene que ejercer más acciones para tratar de gestionar el uso de la lengua originaria para evitar su pérdida total, continuar fomentando mediante la socialización la enseñanza y práctica de la lengua originaria y generar dinámicas colectivas de integración de estos saberes a la institución escolar por medio de la lecto-escritura, promulgando la reivindicación del habla originaria por todos los medios posibles, como la radio comunitaria (*Radio Fogata*).

Ante este escenario, queremos también señalar que este tipo de mecanismos como el del gobierno comunal son una muestra del carácter integral que ha permeado a la comunidad a partir del movimiento de autodefensa del 2011, pues el impacto primeramente en los asuntos de seguridad ligados intrínsecamente a lo político y, que a su vez ha alcanzado la esfera educativa son señales de las renovadas subjetividades y quehaceres de un movimiento autonómico que anhela traspasar esta coyuntura a las nuevas generaciones en sus diferentes dimensiones sociales, políticas, económicas, educativas, enfatizando un trabajo en cuanto a la lengua y la cultura local, como señala Baronnet (2011) cuando menciona que: “Los proyectos de educación a los que aspiran las organizaciones indias que politizan su identidad étnica, la lengua y la cultura son elementos primordiales que les permiten objetivar (y construir) una frontera étnica y territorial, y reclamar un cierto nivel de autonomía” (Baronnet, 2011; 39).

Con este pequeño apartado nos propusimos como objetivo ahondar en la práctica lingüística de la comunidad y tratar de brindar una visión esquemática del proyecto educativo de Cherán K’eri estrictamente en su faceta de enseñanza de la lengua purhépecha, tratando de mostrar aciertos y obstáculos que enfrenta esta parte. Sin embargo faltará señalar y profundizar el análisis en el aspecto lingüístico, ya que en esta investigación no es materia primordial, por otro lado, nos enfocaremos con mayor énfasis en la realidad educativa en la cual está inscrito este proyecto para tratar de desentrañar esas incógnitas respecto a la viabilidad de aplicación del proyecto y su co-relación con el quehacer pedagógico y político de los educadores desde una visión local y lo que puede aportar, a su vez al debate en el ámbito nacional con el escenario de crisis de la educación oficial en nuestro país. De esta forma, sin caer en ingenuidades aceptamos que “la experiencia de un proyecto educativo local no puede trasladarse directamente al nivel nacional. Pero es indiscutible el agotamiento del modelo imperante, de la imposición

⁹⁹ Por ejemplo, según el director de la escuela primaria General Urbana “General Casimiro Leco” Demetrio Alejo, él había hablado con la plantilla docente de la escuela sobre el Proyecto Educativo de la comunidad de Cherán y su viabilidad, al parecer a todos les había parecido muy bien, pero de cierta forma se escudaron en que no podían llevarlo al aula porque ellos no estaban capacitados para enseñar dicha lengua porque no son hablantes, así de sencillo. Fuente: Diario de campo, Cherán, Michoacán, Octubre de 2013.

vertical y autoritaria de políticas públicas definidas por pequeñísimos grupos de poder que carecen de legitimidad y actúan a espaldas de la nación”¹⁰⁰.

3.4.- Educación no-formal y currículo oculto en el proyecto educativo. Avances y pendientes:

Para avanzar en este apartado, abordaremos la importancia y vinculación de la educación no-formal en los procesos educativos de los niños y niñas de Cherán para quienes está dirigido el proyecto educativo en el plano educativo formal. Analizando el valor de la aplicación concreta de saberes comunitarios a nivel escolar y los avances y pendientes en la difícil labor de integrar estos saberes y prácticas pedagógicas en los conocimientos de la educación “bancaria” (Freire, 1980)¹⁰¹.

Dando un repaso a la literatura pertinente, varios autores coinciden en que la educación es el modelo por el cual se transmiten los valores de la cultura a las generaciones más recientes, sin señalar los espacios específicos en donde se lleve a cabo dicho proceso. Recordemos simplemente la noción de educación que postula Margaret Mead a principios del siglo pasado, cuando mencionaba que: “La educación es el proceso cultural que transforma al recién nacido en un miembro acabado de su comunidad” (Mead, 1946, citado en Aguirre, 1952; 259). Pero ¿qué valores se transmiten?, ¿de qué cultura estamos hablando? ¿la cultura hegemónica o la cultura “local”? Ante este escenario, por ejemplo los autores clásicos de la antropología como M. Mead (1928), G. Spindler (1955), M. Herskovits (1958) o hasta A. Beltrán (1973) hacen énfasis en este aspecto transmisor de la educación oficial, aunque con poca crítica hacia qué aspectos se transmitían. Las nociones de educación no-formal y educación formal son elaboradas para hacer una distinción entre este tipo de saberes y conocimientos culturales respectivamente transmitidos en espacios definidos, facilitando así la delimitación de los procesos educativos en las sociedades humanas.

El antropólogo Julio de la Fuente hace una distinción clara al respecto: “El mecanismo condicionante actúa en los primeros años de la vida, de modo informal, y lo ponen en obra los miembros diversos del grupo, no especializados en la tarea de transmitir la cultura. El mecanismo re-condicionante, por lo común, se efectúa pasados los años de la infancia, se ejecuta deliberadamente y está a cargo de un personal profesionalmente adiestrado en la faena de extender y renovar la cultura. El primer mecanismo forma el núcleo cardinal de lo que ha dado en llamarse educación informal; el segundo, el de la educación formal o institucionalizada” (De la Fuente, 1973; 12). Desde esta perspectiva, sostenemos que “la distinción entre la educación no-formal y formal es útil para señalar la especificidad de la institución escolar como uno de los espacios educativos principales [...] Es importante mantener esta distinción, debido a que a menudo se tiende a limitar todo

¹⁰⁰ Hamel Enrique, “La evaluación educativa en el medio indígena: ¿garrote o t’arhexperakua?”, *La jornada*, agosto del 2013.

¹⁰¹ “Wallerstein distingue entre los “conocimientos” de la ciencia dominante, que son construcciones sociales e históricas, y el “saber” –o comprender- que le abre las posibilidades nuevas, abiertas por los estudios de complejidad –hasta ahora cerradas por el divorcio liberal entre filosofía y ciencia” (Aubry, 2011; 59).

proceso educativo al espacio físico de la institución educativa y, en consecuencia a equiparar a la antropología educativa con el estudio de lo que pasa en la institución escolar” (Robins, 2003, 16).

Teniendo en cuenta estos dos tipos de educación, el Proyecto Educativo de Cherán K’eri busca implementar algunos contenidos del saber comunal, enfoques interiorizados sobre prácticas muy características de la cultura local hacia la escuela formal –en otras palabras enseñar en función de la realidad social en la que viven-. Sin embargo la cuestión de la interculturalidad en proyectos educativos debería ir más allá de la introducción de contenidos “étnicos” en el currículo escolar, más bien debería enfocarse en la recuperación de los estilos de interacción y patrones de comportamiento que el educando aprende antes de entrar a la institución escolar (Núñez, 2011). En este sentido, el fenómeno de la socialización tiene un peso importante, visto como un proceso que surge de las interacciones cotidianas que no pueden traspasarse directamente al aula por ser de índole cultural distinta (ni mejor ni peor, solo distinta).

El Proyecto Educativo de Cherán K’eri marca ciertos ejercicios para implementar la comunalidad que se manifiesta en los pueblos originarios a través de la praxis escolar. Para nivel primaria en su primer ciclo (primer y segundo grado) plantea: la introducción a las etnomatemáticas y al reconocimiento breve del ambiente natural que rodea la escuela, así como la historia local. Así mismo, dar los primeros acercamientos a lo que representan los valores y prácticas de la comunalidad (faenas, periodo de siembra, la cosecha, etc.) y al conocimiento de la estructura organizacional de la comunidad (Ver anexo 7). Para el nivel primaria en su segundo ciclo (tercer y cuarto grado) plantea: un seguimiento a la identificación numérica purhépecha tanto oral como escrita, el uso de medidas purhépechas de capacidad, longitud y tiempo, así como hacer uso de estos ejemplos en espacios públicos de la comunidad (como el hospital o las tiendas). Reconocer e identificar plantas y animales que abundan en el entorno de la comunidad y ahondar con mayor profundidad en la historia del pueblo purhépecha, tanto en su entorno geográfico, ambiental, y biográfico dando un repaso a los personajes destacados de la comunidad como Casimiro Leco y Federico Hernández Tapia. Por el lado de la comunalidad; reconocer la bandera purhépecha y saber el significado de cada uno de sus elementos y colores, ahondar en la estructura comunitaria, reconocer el territorio desde los barrios y la parte de los bosques reconociendo con qué comunidades limitan, a su vez, conocer -con ayuda externa- los mitos del territorio simbólico-histórico de Cherán y, por último, reconocer lo que significa la forma de producción comunal a partir de las empresas comunales de reciente inauguración en la comunidad (Ver anexo 8). Para el nivel primaria tercer ciclo (quinto y sexto grado) plantea: resolución de problemas matemáticos en base a la numeración purhépecha, reconocimiento del calendario purhépecha y la cuantificación y clasificación de objetos en purhé. También describir el proceso de la siembra del maíz y acercarse a la astrología purhépecha. Por otro lado, darle seguimiento al reconocimiento histórico de la comunidad, ubicando momentos importantes y poder relatar biografías de personajes célebres locales. Igualmente, reconocer las tradiciones de la comunidad y darle continuidad desde la escuela para preservar las fiestas y las fechas importantes en cuestión étnica (como el conocimiento del año nuevo purhépecha). En cuanto a las expresiones de la comunalidad; destacar la ayuda mutua (la *jarhojperakua*) y participar en las actividades que impliquen trabajo colectivo en beneficio de la comunidad, ser parte de procesos de toma de decisiones en asamblea para reconocer

los modos comunitarios de organización y decisión, al igual que revalorizar a la institución familiar como núcleo central donde se transmite los saberes y la cosmogonía local. Por último, identificar el parentesco propio y elaborar genealogías para su mejor comprensión e indagar en las formas orgánicas de producción y revalorizar la técnica del trueque entre compañeros y compañeras (Ver anexo 9).

Sin embargo, aunque hay planteamientos, reflexiones y ejercicios explícitos plasmados en el proyecto que son útiles para re-contextualizar los contenidos educativos en las asignaturas como geografía, historia, educación cívica y ética, etcétera; el docente natal, a partir de lo que vivió en la comunidad desde el movimiento de autodefensa del 2011 tiene la capacidad de implementar esta visión vivencial para realizar ejercicios de vinculación de lo cotidiano hacía los programas de la educación oficial. Por ejemplo, la maestra Laura, una comunera del barrio IV, participante activa en el movimiento de autodefensa del 2011 aplica una estrategia interesante. Durante una clase de historia, tocando el tema de la revolución mexicana, el libro de historia oficial cuestiona a manera de introducción: *¿Qué es una revolución?* Ante este cuestionamiento, la maestra Laura la transforma en una pregunta problematizadora, pues explica a los alumnos/as un ejercicio en el cual los niños/as tendrían que escribir la definición de revolución y abajo deberían poner su versión de la historia de lo que pasó en Cherán el 15 de abril del 2011, día que dio inicio la lucha de Cherán en defensa de sus bosques. De esta forma, la maestra aplico el concepto de revolución haciendo una analogía con éste para que los niños y niñas pensarán eso desde el movimiento de autodefensa del 2011 en Cherán, vinculando la definición del concepto con los recuerdos de esa situación existencial significativa que tienen los alumnos/as quienes plasmaron su visión de lo sucedido.

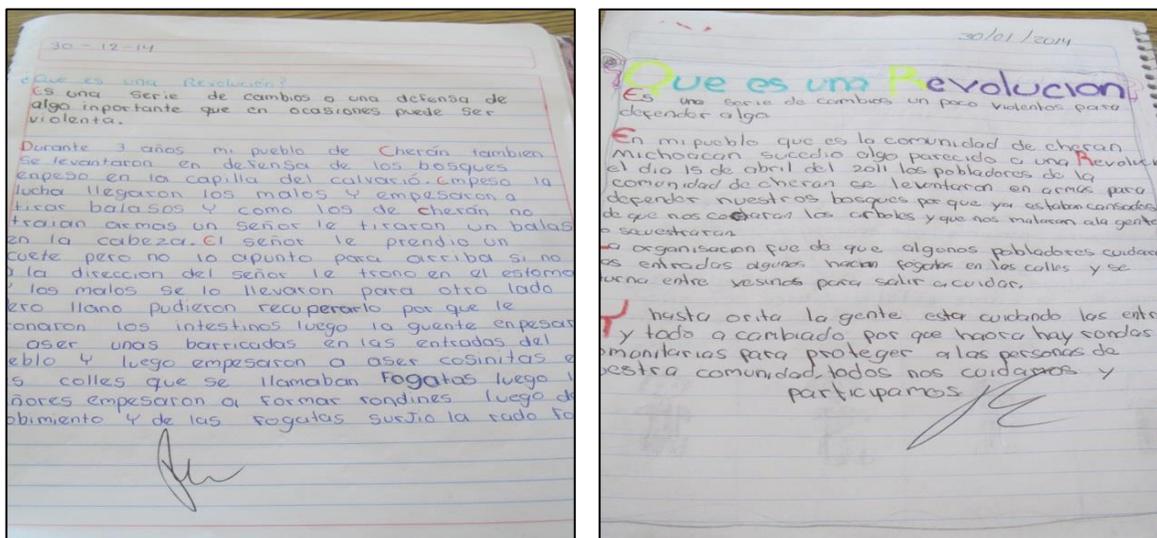


Fig. 28 Dos ejemplos de los trabajos desarrollados por los niños del grupo de 5to "A" de la escuela primaria general urbana "Federico Hernández Tapia" ubicada en el barrio IV.

Sin duda, este ejercicio demostró que no es necesario un proyecto educativo institucional (aunque sea de un gobierno comunal o un gobierno municipal) que programe los ejercicios educativos con una perspectiva local, pues es cuestión de que el maestro o maestra use la destreza para pensar formas de vincular los contenidos de un plan de

estudios a ejemplos concretos de la cotidianidad de los alumnos y alumnas¹⁰². Eso es saber manejar bien un grupo y saber coordinar los contenidos de la educación formal con algo tangente de la vida local de una comunidad¹⁰³ aprovechando la iniciativa de los niños/as.

Una vinculación educativa efectiva, que no pierda de vista el terreno contextual de la educación ni sus expresiones no-formales (como la asamblea, el trabajo comunitario, la faena, etc.) en su integración a los ámbitos institucionales buscará contagiar la dinámica educativa oficial haciéndola más plural. Por ejemplo -recordando el espacio pedagógico de la *parhankua*- el psicólogo local Jurhamuti Velázquez menciona: “En Cherán recordemos que las fogatas se convirtieron en espacios de formación para los niños que aprendían con la guía de otros. Dicha organización promueve que los pequeños conozcan: los antecedentes históricos de su comunidad y cultura; la lengua materna que está siendo desplazada por el español; los principios que rigen la vida comunitaria: la defensa de la tierra, el respeto de su territorio, las formas de organización tradicionales. En general es la praxis de la vida colectiva, la participación comunitaria, el cooperativismo mutuo, la ayuda o la *jarhojperakua*, el espacio para las reflexiones en torno a la tala clandestina y la protección de la madre tierra. Para los niños representa un escenario familiar amplio que se fusiona con los vecinos, los parientes, los padrinos” (Velázquez, 2014; 119). Desde esta visión de la *parhankua* como espacio de transmisión de saberes comunitarios que las familias purhépechas replicaban como herencia histórica para transmitir sus saberes a las generaciones más jóvenes, es como se conforma “otra educación, que se configura desde lo social y se entrelaza con la educación formal [...] es decir, un proceso de participación y observación, más que de enseñanza intencionada. Pareciera pues que desde el entorno escolar la tarea fundamental se orientara a propiciar la interacción de ambos conocimientos y lograr así, formar niñas/os como lo hace la fogata, una institución que favorece el dialogo, la participación, el acompañamiento, y con ello, los aprendizajes” (Velázquez, 2014; 115)¹⁰⁴. Sin embargo, esa “comunidad de comunicación ideal” de transmisión de saberes en

¹⁰² Por ejemplo, Kathia Núñez señala algo importante en relación a la práctica de las escuelas autónomas zapatistas con el cual podemos hacer una analogía con el ejemplo presentado: “En las clases que se desarrollan en la escuela autónoma se debe destacar que, cuando no hay un programa bien definido – currículo-, los promotores deben “echar mano” de lo que conocen, y es ahí donde la cultura “local”, las practicas, los conocimientos, los valores, etcétera, se manifiestan con mayor fluidez, lo que hace mucho más significativa la experiencia educativa” (Núñez, 2011; 289).

¹⁰³ Respecto a la educación ligada al contexto, las/os zapatistas -por ejemplo- en su sistema de educación autónoma “se recurre a nociones muchas veces ligadas al cultivo de la milpa (machetes, semilla, ejido, etc.), a la crianza de animales (vacas, cerdos, pollos, guajolotes, etc.), a la memoria colectiva del peonaje y a la lucha contemporánea por la tierra. [...] Se abordan con los alumnos más avanzados algunos contextos históricos y otros datos sobre los líderes independentistas y los principales revolucionarios mexicanos del siglo XX cuyos nombres, muchas veces, forman parte de la cotidianidad de los niños (nombres de comunidades, municipios, escuelas, etc.) Cabe mencionar el interés de los promotores y sus alumnos por las cuestiones que estos últimos no conocen en persona: Los mares, las ciudades, las tecnologías modernas, los países y los pueblos extranjeros” (Baronnet, 2011; 117).

¹⁰⁴ “En el proyecto de la educación autónoma zapatista, hay un énfasis en articular el conocimiento local con el escolar. Una de las maneras es incorporar el conocimiento de los adultos mayores en el aula, así como las prácticas agrícolas que se desarrollan en la comunidad” (Núñez, 2011; 292).

la *parhankua* contrasta con la “comunidad de comunicación real”¹⁰⁵ que existe en las escuelas, donde abundan las relaciones de poder, la inequidad en el trato y donde los contenidos educativos difieren de un proyecto político emanado de la comunidad indígena.



Fig. 29 Dibujo realizado por un niño en el taller de dibujo en la plaza municipal de Cherán en abril del 2013.

Pero lo complejo de vincular estos tipos de educación es que si son intrínsecamente diferentes –yo me atrevería a decir antagónicos- prácticamente resulta imposible que convivan en un mismo camino (no sólo porque en base a la teoría de la pedagogía crítica sea totalmente absurdo hacer eso, sino que en los hechos la educación oficial tiene otro proyecto político por delante)¹⁰⁶. De alguna forma los argumentos de Ivan Illich tienen validez en este contexto, cuando señala en su obra *Un mundo sin escuelas* que: “La interpretación de la necesidad de aprender como una demanda de escolaridad y la transformación de la cualidad de crecer y desarrollarse en la etiqueta de una educación profesional, convierten el significado de la palabra conocimiento, de un término que indica intimidad, intercambio con otras personas y experiencia vital, en uno para designar productos profesionalmente empacados, títulos cotizables en el mercado y valores abstractos. La escuela ha ayudado a dar alas a la interpretación” (Illich, 1989; 20). Desde esta perspectiva Illichiana acerca de los parámetros ideológicos que rigen la escuela impulsada por el Estado-nación, se señala lo diferente que puede ser en relación al conjunto de objetivos que busca una educación comunitaria, ya que según Illich, esa institucionalidad de valores comunitarios de los pueblos originarios en la escuela se encaminará de manera inevitable a la contaminación, a la polarización social y a una cierta impotencia psicológica. Ante este escenario, “la escuela aparece así como una institución heterónoma, importada y destructora de riquezas locales sobre todo en el plan de los

¹⁰⁵ Pensando en hacer una analogía con el modelo teórico de J. Habermas de “comunidad de comunicación ideal” y “comunidad de comunicación real”. Al respecto véase *Teoría de la acción comunicativa* (Habermas, 1987).

¹⁰⁶ Por ejemplo, “la educación según las propias demandas políticas de los zapatistas, se plantea como una alternativa a los proyectos oficiales del Estado por ser programas impuestos que responden a los proyectos políticos en el poder y no a las necesidades de la comunidad” (Núñez, 2011; 277).

saberes tradicionales ligados a prácticas culturales y populares” (Illich, 1971, citado en Baronnet, 2011; 25).

Por otro lado, la idea de currículo oculto como concepto analítico para desenmascarar procesos educativos dentro del aula que no son visibles ni forman parte del esquema tácito escolar, es útil en estos casos. Por ejemplo, según un pensador crítico de la pedagogía, en el currículo oculto se encuentran “aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas” (Giroux, 1992b; 72). En cambio, la noción de currículo oculto para Gutiérrez Narváez (2011) dentro de un análisis de campo que realizó para comparar el accionar de dos secundarias (la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatistas (ESRAZ) y la Escuela Secundaria Federal) significa: “Las formas de organización social-institucional de la escuela, los tiempos, los espacios, las interacciones, etcétera, a través de los cuales se transmiten una serie de contenidos de forma implícita y cuyo carácter velado hace que suelen pasar desapercibidos en la mayoría de los análisis educativos, lo que conlleva la aceptación tácita de todas sus implicaciones pedagógicas como verdades inobjektivas e impide la correcta apreciación de su trascendencia en los procesos educativos” (Gutiérrez, 2011; 239).

Como observamos, las dos nociones de currículo oculto colaboran a pensar que hay que poner especial atención en qué se transmite en este proceso implícito, pues el currículo oculto sirve para fomentar o reproducir el control social por medio de la educación “bancaria” (Freire, 1980) que no suele acompañar los mismos ideales que busca una comunidad indígena en la educación de sus niños y niñas. Es por eso que pensamos que la educación institucional, la que se inserta en las aulas, ya no corresponde a la realidad que se vive en la comunidad, ya no está acorde al exterior, se encapsula el conocimiento sin oportunidad de movilidad, eso es un peligro, porque puede trastornarse en una especie de re-colonización y pasividad desde la escuela formal que ataca a las comunidades indígenas. Por esta razón se enfatiza en buscar que “la educación, más que provocar un enfrentamiento cultural entre escuela y comunidad, ofrezca un espacio para desarrollar la cultura local” (Núñez, 2011; 281). Aprovechar esas metodologías locales de transmisión de conocimientos para transferirlas de algún modo a los espacios de poder institucional en materia educativa. En eso tiene que empeñarse el Proyecto Educativo de Cherán K’eri¹⁰⁷.

A manera de conclusión de este apartado, queremos compartir un planteamiento de Kathia Núñez (2011) en su estudio en Chiapas, donde analizó algo similar que encontramos en Cherán y desarrollamos en este apartado, es decir algunas ideas que “señalan la importancia de trasladar las formas culturales que los niños aprenden en el espacio de la casa hacia la escuela, pueden ofrecer alternativas para desarrollar nuevos programas que

¹⁰⁷ Para el caso zapatista, la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ) en el Caracol Oventik (*Resistencia y Rebeldía por la Humanidad*) contempla una metodología similar: “Procuraremos una estrategia integradora y globalizadora de los diferentes saberes endógenos [los que proceden del ámbito del hogar y de la comunidad], que transmiten contenidos culturales específicos, y de los exógenos [conocimientos externos, incluyendo los contenidos predeterminados en la currícula], y trataremos de articular todas las áreas en una misma estrategia pedagógica” (Propuesta de nivelación, septiembre de 1999, ESRAZ, manuscrito; citado en Gutiérrez, 2011; 257).

tiendan a eliminar las asimetrías interculturales en el aula y dar continuidad al proceso de socialización infantil, de acuerdo con las necesidades reales de las comunidades indígenas, así como abriendo espacios para la participación en la elaboración de los planes y programas de estudio oficiales” (Núñez, 2011; 274).

3.5.- Las campañas de reforestación como complemento educativo y reconstitución del territorio:

Para plantear un ejemplo concreto de la vinculación de las escuelas (desde los directivos, docentes, alumnos y alumnas) con la actividad cotidiana de la comunidad en su proceso de reconstitución del territorio comunal, las campañas de reforestación son, en este escenario, un material pedagógico esencial en la experiencia comunitaria de los educandos que nos hace pensar en una escuela comunitaria¹⁰⁸.

Tras la creación y consolidación del Concejo de Bienes Comunales en 2012, “la labor en la que todas las fuerzas del CBC y comunales se despliegan en torno al territorio es la *reforestación*, con la que se crean empleos temporales, se donan a terrenos devastados, se hacen faenas comunitarias y se concientiza a los niños [...] La reforestación se hace durante el periodo de lluvias de junio a finales de septiembre para que el pino sobreviva con la humedad. En este proceso participaba la mayor parte del Concejo para coordinar los empleos temporales” (Velázquez, 2013; 162).

El compañero “José” (seudónimo) del Concejo de Bienes Comunales me relataba un poco sobre las jornadas de reforestación que empezaron a hacer a partir de finales del 2012. Él comentaba que las jornadas de reforestación en el primer año tuvieron una participación muy grande, prácticamente todas las escuelas de la comunidad participaron (algunas menos, otras más) pero todas plantaron muchos de los pinos en los diferentes cerros de la comunidad¹⁰⁹. El segundo año continuó la participación escolar pero ya no de todas las escuelas, de hecho algunas querían mandar a todos los alumnos el mismo día, cosa que superaba las condiciones logísticas del CBC (como el caso del colegio de bachilleres que querían mandar a sus más de mil alumnos/as). Para el 2013 se mantuvo una participación medianamente constante.

El CBC es el responsable de coordinar todas las jornadas de reforestación mediante una calendarización establecida. Se supone que en base a una calendarización abierta hecha por este mismo Concejo, se enviaba en forma de oficio a todas las direcciones de las escuelas, éstas iban anotando en qué fecha, a qué hora y cuantos grupos podrían participar, de acuerdo al consenso a priori entre los padres, madres de familia y plantilla docente. Entonces las escuelas contestaban el oficio y lo hacían llegar al CBC, quien era el

¹⁰⁸ La expresión escuela comunitaria “intenta describir algunas experiencias desarrolladas dentro de instituciones escolares, con un marcado sentido de apertura a la comunidad ambiental, sin llegar a constituir una verdadera comunidad educativa” (Rivera, 1981; 71).

¹⁰⁹ Principalmente el cerro de San Miguel o volcán *P’akarakuá*, en donde “en una primera etapa, durante la comisión se reforestaron 278 hectáreas en este cerro en los parajes de Uruapan, Pirió y Guanachacun con el cercado y la reforestación” (Velázquez, 2013; 163).

responsable de organizar toda la logística de la ida al bosque, así mismo, el destino y zona de la reforestación y la cantidad de pinos a plantar.



Fig. 30 Grupo de niños y niñas de camino a la reforestación.

El comunero integrante del CBC comenta que muchos de ellos y ellas llegaban con su torta y su agua y hasta su ropa para el campo dispuestos a trabajar. Ahí mismo les daban las charolas de pinos e iban plantando con la coordinación del CBC, quien en principio daban una asesoría allí en medio del bosque (como curso intensivo) de cómo hacer la reforestación y a continuación empezaban a trabajar. Mediante trabajo en pareja, se tenía que sembrar una charola con 30 pinos o más, después de que acabaran en sus respectivas zonas, había un descanso en el cual hacían el fuego y comían allí todos y todas. Después de comer y reposar un momento, volvían al trabajo y les volvían a dar una misma charola por pareja para concluir el trabajo del día. Esto es una especie de simulación del trabajo de reforestación que hacen las personas de los empleos temporales, aunque ellos se adentran mucho más en el bosque y tienen una dinámica de trabajo distinta¹¹⁰. De esta forma, estas

¹¹⁰ Durante mi experiencia en los trabajos temporales de reforestación, escribí en mi diario de campo: “Es así como seguimos caminando adentrándonos en el bosque hasta llegar a una zona amplia donde llego una camioneta llena de árboles de pino de pequeño tamaño listos para trasplantar. Allí se juntaron todas las brigadas y recogieron por persona de 8 a 10 rollos de pinos pequeños de aprox. unos 30 cm. Recogimos los pinos y subimos otro cerro para ubicarnos ya en la zona de reforestación, pues ya había trabajo en esa zona, pues había zanjas y ya algunos pinos. Este lugar donde nos estacionamos es ya casi los límites de Cherán con Zacapú. Así empezamos a trabajar, solo nos enseñaron lo básico de cómo se escarba y como se trasplanta para que quede bien. Empezamos aprox. a las 9:30 o 10:00 am haciendo la reforestación. Al igual que en el viaje no hay mucha interacción entre la brigada, a pesar de que se conocen bien, pues llevan ya algún tiempo trabajando, no platican ni cruzan palabras con frecuencia. Aprox. a las 12:00 pm. fue la hora del almuerzo. Uno de la brigada es seleccionado por el grupo para que encienda el fuego mientras los demás siguen trabajando, después de un rato, todos se reúnen en el fuego ya encendido a calentar sus alimentos, todos en círculo para almorzar. Lo curioso es que la comida en sí es colectiva, cada uno lleva se topper o su olla para calentar su comida en el fuego, al igual que las tortillas. Había libertad para agarrar un taco de cualquier guisado. Comimos nuestros alimentos y después de eso hubo un momento de descanso, de reposo de los alimentos. Después de esto nos volvimos a levantar para seguir trabajando y terminar de sembrar los rollos de pino que aun teníamos. Así duro el trabajo hasta las 3:00 pm. cuando se decidió que al

jornadas de reforestación educativa simulan un poco esa labor pero adaptado para los niños y niñas, además de que se hace siempre en zonas muy cercanas a la comunidad donde se puede llegar caminando sin tantos problemas.

De estas experiencias los niños y niñas establecen un proceso de concienciación en relación al ámbito ecológico mucho más real que si sólo les explican en el salón de clases el significado de la naturaleza y el cuidado de los bosques. Durante estas jornadas, los niños y niñas tienen numerosos recuerdos que pude percibir en campo. Este trabajo de reforestación de los bosques con la vinculación de la comunidad escolar, es parte de una iniciativa para inscribir a algunas escuelas de la comunidad para organizar un bloque pedagógico de conocimiento ambiental, en el cual los niños puedan tener conocimiento exclusivamente de su contexto, de su comunidad, de sus bosques, de su territorio, de su entorno, etcétera. Según me comenta un compañero del Concejo de Bienes Comunales:

“No hay aprendizaje comparado con la práctica, allí en el bosque, cuando los niños tocan la tierra, se sientan en el pasto, observan los pinos y pinabetes, rascan la tierra, plantan un arbolito, etcétera, es allí donde aprenden de manera fuerte, de manera real, partiendo de lo que tienen en su comunidad es pues como entienden el sentido de la vida y el medio ambiente” (Comunero barrio II, 2014).

Es por esta razón que el Proyecto Educativo promueve que haya constantes salidas al bosque, salidas de pequeños grupos a conocer el cerro, internarse en él y ahí mismo ver la teoría y la práctica, para así poder tener una idea más general y concreta de lo que se está viviendo en el territorio de la comunidad¹¹¹.

En el discurso, la idea es ejemplar para llevar a cabo el objetivo de que los educandos reflexionen en función de la realidad en la que viven. Sin embargo pareciera que falta analizar de fondo las cuestiones operativas para sacar a los alumnos y alumnas (el tiempo para hacerlo, la responsabilidad de cuidarlos, etc.) y encontrar cierto consenso con la plantilla docente, pues hay que trabajar en la concienciación comunitaria para que los docentes apoyen en la aplicación de estos proyectos, porque muchas veces ellos son absorbidos por la lógica del horario laboral, una vez que termina su horario ya no están obligados a laborar, y por lo tanto será muy complicado pensar que estén en la disposición de colaborar (además, teniendo en cuenta que hay muchos maestros, maestras que no son originarios de Cherán, los cuales será más complicado convencer pues muchas veces no se identifican con la lucha de la comunidad, aunque trabajen en ella).

Otro ejemplo de vinculación educativa que tuve la fortuna de observar en campo fue la transmisión de saberes a partir de la visita objetiva a empresas comunales que surgieron como fruto de la coyuntura del movimiento del 2011. Uno de estos lugares es el Vivero

día siguiente acabarían de sembrar esa zona, ya que el tiempo de lluvias estaba por terminar, y es este tiempo donde se tiene que reforestar, ya que en otra temporada del año no se puede hacer porque los pinos no reciben la suficiente cantidad de agua que necesitan para vivir.” Fuente: Diario de campo, Cherán, Michoacán, septiembre de 2013.

¹¹¹ Como señala el consultor educacional Jorge Rivera: “En algunos casos, la relación de aprendizaje-comunidad ha sido ocasional, mediante salidas organizadas para aplicar los contenidos del currículum a la situaciones de vida de los estudiantes, buscar ejemplos donde se confirmen las reglas aprendidas y vincular, de alguna manera, el qué del aprendizaje con la realidad circundante” (Rivera, 1981; 74).

Comunal. Como señala la antropóloga Verónica Velázquez: “El vivero surgió tras el estallido, bajo la administración de una comisión nombrada como PIREF (Proyecto Integral de Restauración Forestal) que gestiona en la coyuntura del auto-sitio con la que se obtuvo el 70% de la infraestructura. Luego el Concejo de Bienes Comunales se hizo el otro 25%. Hasta diciembre del 2012 en el vivero se sembraron más de 1 000 000 de plantas en charola, alrededor de 400 000 pinos sembrados en el 2012 más las de 2011 (aunque muchos murieron por la sequedad del suelo) y se mantienen 100 000 plantitas en el vivero chico” (Velázquez, 2013; 165).



Fig. 31 El vivero comunal de Cherán K’eri.

En el primer trimestre del 2014, la escuela primaria “Federico Hernández Tapia”, ubicada en el barrio IV gestionó con el Concejo Mayor y el CBC que el vivero comunal abriera sus puertas para darles un recorrido a los alumnos de la escuela. Cuando tuve la oportunidad de acompañar a los educadores y educandos de esta escuela en su visita, el ingeniero agrónomo local Vicente Chávez, responsable del vivero comunal, guió el recorrido explicando a los alumnos/as la función de las 6 áreas principales del vivero; 1) la recolección de semilla, 2) la elaboración de composta, 3) el proceso de extracción de la resina, 4) la siembra del pino en charola, 5) la producción de pino en bolsa y 6) la resinera. Durante el recorrido, los alumnos y alumnas parecían muy atentos, mostraban interés ante el contacto físico de lo que les hablaban y al mismo tiempo podían ver, emitiendo preguntas sobre el tema.

Este viaje hace reflexionar sobre la importancia de la educación no-formal en los procesos de enseñanza, en sacar la educación de la escuela, en llevar a los alumnos y alumnas a otros espacios donde también pueden aprender y trabajar partiendo desde el contexto real de la comunidad donde co-habitan, donde viven. Este tipo de educación de “puertas abiertas” (Freire, 2012) combina la teoría con la praxis en la apertura de espacios como el bosque, como la siembra, la conexión y convivencia con la tierra y otros conocimientos comunitarios. Es importante para este trabajo, en el sentido de visibilizar la

diferencia de convivencia entre los niños y niñas con la tierra en una sesión de aprendizaje en el campo y lo diferente que es cuando se trabaja fuera del aula¹¹².

3.6.- “Cada escuela es un mundo” (heterogeneidad escolar en Cherán):

En este apartado nos proponemos mostrar cómo está constituido el universo escolar en nivel primaria que existe en la comunidad de Cherán, y de qué manera esta heterogeneidad en las instituciones educativas incide en la implementación del proyecto educativo de Cherán, considerando que cada escuela tiene una visión distinta, un proyecto escolar único, con trabajos autónomos diversos, con demandas específicas, con alumnos dispersos, con condiciones y condicionantes particulares. Es importante reconocer este ámbito pedagógico-administrativo en el sentido de que un proyecto educativo local, que aspira a la conformación de una comunidad educativa¹¹³, tendrá que tomar en cuenta estas diversidades y aprender a sacar provecho de ellas o, de lo contrario, encontrará un océano de condiciones que impedirán su eficacia educativa.

En principio, es necesario reconocer que “la escuela primaria se arraigó definitivamente como institución respetada que abre, en la creencia de los ciudadanos indígenas, una vía de movilidad social a través de la castellanización [...] y los maestros indígenas bilingües llegaron a conformar, como modernos intermediarios culturales, un nuevo grupo dirigente que se ha incrustado en los diversos espacios de poder, desplazando en parte a las antiguas autoridades” (Hamel, 1999; 157). Pareciera ser que en Cherán permeó una idea similar. La construcción de escuelas primarias abarrotó las zonas de Cherán y poco a poco se fueron expandiendo hacia todos los rincones de la comunidad penetrando los 4 barrios.

En Cherán el espectro escolar en nivel primaria se desglosa en 10 escuelas públicas y una privada, ubicadas en diversos espacios geográficos de la comunidad, algunas de ellas situadas en la zona céntrica, otras en la periferia y otras en lo más cercano al territorio boscoso. 5 de esas escuelas constituyen el bloque de escuelas asignadas a la esfera administrativa del sector General Urbano¹¹⁴ y las otras 5 escuelas están inmersas en la

¹¹² Como bien señala la antropóloga Ulrik Keyser: “Habría que trasladar clases a distintos escenarios de trabajo, respectivamente abrir la escuela a la participación guiada en este tipo de actividades para reforzar lazos activos y simbólicos con la comunidad (Corona y Perez, 2005) y aprovechar elementos de procesos de aprendizaje como intersubjetividad y colaboración (Mejía, 2001; Hann, 1998), usuales, pero tampoco exclusivos en la educación de indígenas” (Keyser, 2009; 8).

¹¹³ Por comunidad educativa entendemos que la comunidad “es la que asume conscientemente el proceso permanente de la educación, mediante la interacción de todos, con el fin de responder a las necesidades de la misma comunidad” (Toro, 1981; 257). Un ejemplo muy claro de este tipo de escuela lo podemos encontrar en Raúl Zibechi, “La escuela-comunidad de Warisata”, *La Jornada*, agosto del 2013.

¹¹⁴ Para el director de la escuela Primaria “General Casimiro Leco” del turno vespertino, las escuelas primarias Generales Urbanas no se manejan igual que las escuelas primarias Bilingües, ya que la actividad política es mucho menor en esas escuelas, porque en las escuelas Generales casi no pueden hacer “paros” de actividades escolares porque las escuelas del sector Indígena, no se adecuan a los procesos políticos que viven las escuelas Generales, prácticamente siguen modalidades y patrones de protesta distintos. Tal vez las escuelas Generales Urbanas están más politizadas porque sus maestros/as son en su mayoría egresados de las Normales Indígenas del Estado, y ellos/as continúan la herencia de militancia política que se fortalece en

administración del sector Federal Bilingüe o mejor conocido como sector Indígena. A pesar de esta distinción administrativa-burocrática, como históricamente ha sido, ambas están centralizadas en el poder de la coordinación de la SEP, ya que la descentralización educativa fue un proyecto frustrado que nunca llegó a consumarse¹¹⁵. En términos pedagógicos y de currículo, las diferencias entre ambas escuelas no son grandes, ya que las asignaturas son las mismas, a excepción de que la lengua indígena sí está establecida curricularmente en las escuelas Federales Bilingües.

A pesar de que las escuelas del sector General Urbano fueron las escuelas federales que se posicionaron primero en los pueblos indígenas de Michoacán¹¹⁶, actualmente las escuelas del sector indígena han multiplicado esfuerzos para consolidarse en los municipios del Estado, o por lo menos eso pasó en Cherán. Sin embargo, paradójicamente, “en todo México, las escuelas primarias de educación indígena de la SEP siguen enfrentando serias restricciones y carencias (Bertely, 1999), que se evidencian con la deficiente cobertura escolar y las más altas tasas de deserción y de analfabetismo a nivel nacional” (Baronnet, 2011; 61)¹¹⁷.

Las 5 escuelas primarias del sector Federal Bilingüe o sector indígena son: “General Lázaro Cárdenas” en el barrio II, “Francisco González Bocanegra” en el barrio III, “Emiliano Zapata” en el barrio IV, “*Erandi*” en el barrio IV y “*Tsitsipandakuri*” en el barrio I. La escuela más grande en infraestructura y que tiene más alumnado con sus 3 grupos por cada grado, es la escuela “General Lázaro Cárdenas” ubicada en la colonia imaginaria San Marcos, mientras que la escuela más pequeña, es la recién inaugurada “*Tsitsipandakuri*”, ubicada en la colonia imaginaria Santa Cruz, aun funcionando con el sistema de multigrado¹¹⁸ por su escasa matrícula de alumnos/as.

esas instituciones educativas. Es decir, hay una mayor incidencia político-sindical en estas escuelas que en las federales bilingües, cosa que he escuchado repetidamente en campo y tras al análisis, parece ser evidente.

¹¹⁵ Al respecto, Carlos Ornelas señala puntualmente en su libro *Política, poder y pupitres*: “El gobierno mexicano resguarda su modelo de descentralización al abrigo simbólico del nuevo federalismo: la transferencia de responsabilidades a los estados fue real, pero también hubo concentración de atribuciones en la SEP. Desde la firma del Acuerdo, la educación básica y normal se encuentran en tensión entre la federalización que pregona el gobierno (como se denominó a la descentralización) y el centralismo burocrático, que es la tendencia dominante. El centralismo burocrático se basa en procesos de control normativo, político, técnico y financiero” (Ornelas, 2009; 20).

¹¹⁶ Pues como señala el maestro Demetrio, Director de la Escuela “General Casimiro Leco”, en los años en los que él estudio la Normal Indígena, los egresados de las Normales eran enviados y colocados por el Estado en escuelas que correspondían a la sección de las llamadas “Generales Urbanas”. Estas escuelas fueron las primeras que se integraron a las comunidades indígenas, un ejemplo claro es esta misma escuela, pues la primaria general urbana “General Casimiro Leco” es la primera escuela pública no religiosa que se construyó en la comunidad de Cherán.

¹¹⁷ De hecho, la misma SEP a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) relata en el año 2010: “Las escuelas indígenas, aquellas que presentan complejas realidades derivadas del contextos con el más bajo índice de desarrollo humano en la mayoría de las comunidades y municipios en que operan, continúan reflejando los indicadores educativos más bajos entre todas las modalidades” (SEP-DGEI, 2010; 1).

¹¹⁸ Una escuela multigrado es aquella que vincula uno o más grados académicos en un mismo salón y con esto quiere decir que el docente trata de dar ambos cursos con sus respectivos contenidos a cada grupo en una misma aula. Por ejemplo, en un solo salón se atienden los contenidos de las clases a los alumnos de 5to y 6to grado simultáneamente. Sin duda, una manera de trabajo muy exhaustiva.

Las 5 escuelas primarias del sector General Urbano son: “General Casimiro Leco” ubicada justo en el centro de la comunidad en el barrio I, “Federico Hernández Tapia” en el barrio IV, “José Ma. Morelos” en el barrio III, “Isaac Alcázar Ramón” en el barrio II y “Jaime Torres Bodet” en el barrio III. Todas las escuelas de este sector tienen una lógica similar: “la mayor parte de los planes y programas están elaborados en función de las escuelas urbanas y contienen orientaciones, contenidos y normas que son inaplicables en los contextos rurales” (Petty, 1981; 38). Es decir, están estandarizadas bajo una lógica geográfica y de composición social específica, de esta forma, los argumentos que sostienen algunos autores sobre la educación fuera del contexto, tienen relevancia para este caso.

A continuación daremos un recorrido breve sobre las escuelas primarias en Cherán –a las que tuve acceso y logre extender relaciones de trabajo- y que nos demuestran dicha heterogeneidad que planteábamos anteriormente:

1) Para empezar, la escuela “General Lázaro Cárdenas” del sector indígena, ubicada en el barrio II, es una de las más antaños (aprox. 38 años en activo) y también es una de las escuelas con mayor matrícula inscrita (aprox. unos 500 educandos). En esta escuela la mayoría de la plantilla docente es de Cherán, algunos otros/as vienen del municipio de Paracho e incluso de la ciudad de Morelia. Para muchas/os comuneros esta primaria es una de las mejores en la comunidad, pues su nivel se ve reflejado en la gran cantidad de niños/as que egresan sin reprobado algún grado, en la cantidad de alumnos/as que han asistido a las olimpiadas del conocimiento y en los diversos concursos (por ejemplo el de escoltas) que han conseguido ganar. La infraestructura de la escuela cuenta con 15 salones –uno más está en construcción- más la oficina de dirección, una sala de usos múltiples donde se ubica la oficina de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)¹¹⁹, así como también cuenta con una cancha de basquetbol que está techada, allí se desarrollan los honores a la bandera y las conmemoraciones cívicas los días lunes. Sin duda, la estructura de los salones (ventanas, vidrios, puertas, paredes, etc.) están en buen estado. Todos los salones tienen un letrero en la parte alta de la puerta con una frase o mejor dicho una palabra en lengua purhépecha y abajo su traducción en español. La escuela está pintada de blanco y azul en su totalidad, mismos colores del uniforme del alumnado.

La escuela “General Lázaro Cárdenas” tiene su propio proyecto escolar que guía su accionar en el ámbito pedagógico en un clima de autonomía escolar. El proyecto consiste en un plan de trabajo donde se hace un diagnóstico de la escuela, señalando sus debilidades y fortalezas y a partir de allí, pensar “que escuelas queremos” y “que escuela tenemos”, en otras palabras colocan una visión de escuela y una misión de lo que quieren lograr a partir del proyecto llamado “Modelo de Gestión Educativa Estratégica”. Este proyecto escolar, con una duración tentativa a dos años (2013 y 2014) plantea un proyecto educativo integral que exponga los saberes propios de la comunidad, partiendo de la cultura purhépecha con

¹¹⁹ Según la maestra Erandi, este programa o área educativa -que también depende de la SEP-, se encarga de brindar apoyo y seguimiento pedagógico a un número de niños y niñas específico, ya sea porque tienen capacidades diferentes o porque presentan rezagos en alguna materia. Por ejemplo, si un niño va muy retrasado en comprensión de lectura, se manda al niño a USAER para que las maestras se hagan cargo de intensificar las estrategias para que el niño vuelva a ponerse al corriente. En el caso particular de la escuela primaria Lázaro Cárdenas T.M. cuenta con dos maestras encargadas de esa área.

un enfoque de educación intercultural bilingüe, sustituyendo de esta forma el rutinario “Plan Anual de Actividades” que promociona la SEP en las escuelas.

El proyecto tiene 42 páginas en las cuales describe parte por parte como está constituido el proyecto escolar; principalmente expone las dimensiones en las que se desarrolla el trabajo, éstas son: 1) dimensión pedagógica curricular, 2) dimensión organizativa, 3) dimensión administrativa y 4) dimensión de participación social. Entre estas dimensiones se trata de elaborar un plan de trabajo inter-relacionado para mejorar la calidad educativa y consolidar en conjunto con la comunidad, una escuela que cumpla con las expectativas de los padres de familia y del alumnado. Como podemos leer en sus primeras páginas: el “proyecto pretende adquirir compromisos de los enseñantes y unir voluntades e identificar y construir la identidad como profesionales de la educación y como centro escolar, con el propósito prioritario de mejorar los resultados educativos a partir de los aprendizajes de los alumnos, así como atender las necesidades educativas de la mejor manera posible. Con el propósito de fortalecer la práctica educativa en el aula, esperamos que el presente, contenga los elementos pertinentes para la docencia en educación indígena y, con el ánimo de contribuir en la mejora educativa de los niños y las niñas en la atención a la diversidad”¹²⁰.

De esta forma, el Proyecto Educativo de Cherán K’eri queda un poco de lado, pues ellos prefieren echar mano de lo que han hecho en la autonomía de su escuela o de cursos externos –por ejemplo- que puedan ayudar a impulsar la lengua purhépecha¹²¹. Ante esta situación, la misma dirección de la escuela reconoce que el Proyecto Educativo de Cherán, podría incluso aportar un poco a la práctica del propio proyecto escolar, pero no suplantarlos, esto es una señal clara de ausencia de coordinación entre las escuelas y el gobierno comunal.

¹²⁰ Fragmento del Proyecto Escolar “Modelo de Gestión Educativa Estratégica”, 2013, pp. 4.

¹²¹ Por ejemplo, según lo que comenta Lenin, maestro de educación física y comunero del barrio II; hay cursos que imparte el Centro de Desarrollo Profesional del Magisterio (CEDEPROM) con el objetivo de que los docentes de educación básica fortalezcan sus conocimientos en el aula. El maestro Lenin señala que ahora en la escuela están tomando un diplomado en lengua Purhépecha, pero como es una institución o rama institucional de Secretaría, tiene un costo de 700 pesos. Este mismo instituto promueve la “actualización”, “certificación” y “preparación de los maestros/as”, discursos que promueve Secretaría para fomentar la ideología de la reforma educativa de corte neoliberal y a la cual muchos maestros/as están entrando, buscando la nueva disposición a recibir mayores abonos (dinero) por parte de Secretaría al acreditar este tipo de diplomados, cursos, talleres, etcétera. Es así como está tratando de involucrar a los maestros en la competitividad y lograr consolidar la contra-reforma educativa en el mayor número de escuelas de ambos sectores (indígenas y Generales).



Fig. 32 Escudo de la escuela Federal Bilingüe "General Lázaro Cárdenas".

2) La escuela "Francisco González Bocanegra", ubicada en las orillas del barrio III, a los pies del cerro llamado *Kukundicata*, arranca labores en julio de 1990, donde inicia la primera generación de estudiantes denominada "José Vasconcelos". Actualmente la escuela es una de las instituciones educativas con más alumnado y prestigio dentro de la comunidad. Cuenta con una infraestructura de 12 aulas (2 grupos por cada grado), 1 área de cómputo que es compartida con la dirección, una cancha de basquetball, un pequeño salón para el área de USAER y una sala de usos múltiples, donde sirven los alimentos diariamente a los niños y niñas, ya que recientemente ésta ingreso en el sistema de Escuelas de Tiempo Completo (un programa del gobierno federal que otorga a las escuelas inscritas ciertos recursos alimenticios para que la escuela pueda ofrecer una comida gratuita al día al alumnado).

Por estar integrada al sector Federal Bilingüe, esta escuela tiene un par de docentes que imparten la asignatura de lengua purhépecha; éstos son rotatorios en los grupos, ya que la mayoría de la plantilla docente desconoce la lengua originaria y por eso no pueden impartir esa asignatura con facilidad. Lo interesante de esta escuela, es que basa sus modelos de enseñanza de la lengua indígena en un proyecto propio, un mecanismo metodológico autónomo. Mediante un diccionario purhépecha llamado "*Uantakua aiankpiri*", en alrededor de 40 páginas, expone una serie de 6 capítulos en los cuales se plantean ejercicios para reconocer elementos del medio ambiente con su respectiva traducción en lengua purhépecha. Allí se muestran elementos como el alfabeto, los colores; características de la comunidad como la familia, el hogar, el campo, la escuela; operaciones matemáticas, los números; las frutas, las plantas, los animales e incluso los nombres de las partes de cuerpo, así mismo como el calendario purhépecha y el significado de sus días. Llama la atención que todos estos ejercicios plasmados en este diccionario de apoyo al docente tienen similitudes con los ejercicios planteados por el Proyecto Educativo de Cherán K'eri. Por esta razón, en esta escuela no hay tanta necesidad de recurrir al uso del Proyecto Educativo de la comunidad, nuevamente la escuela goza de la autonomía de su propio trabajo diversificando los esfuerzos por elaborar metodologías propias para la recuperación de la lengua originaria. Sin embargo, la asignatura de lengua purhépecha de dos o tres horas a la semana no es suficiente para conformar una alumnado que domine la lengua originaria.



Fig. 33 Entrada a la escuela Federal Bilingüe “Francisco González Bocanegra”.

3) Debido a sus condiciones geográficas, la escuela “Emiliano Zapata” es, sin duda, la escuela más alejada de la zona poblada en Cherán. Ubicada en la puerta al bosque sobre el antiguo camino a la Mojonera, atiende en su mayoría a las niñas y niños que habitan la llamada “ciudad perdida” en la parte Este del municipio de Cherán. La infraestructura escolar es aparentemente buena, considerando que es una escuela que sólo cuenta con 4 salones y uno es ocupado para impartir la asignatura de computación (con computadoras de inicio del siglo XXI), además hay otros dos salones que aún están en obra negra. La escuela tiene un alumnado promedio de 35 a 40 niños/as inscritos –los cuales prácticamente son vecinos de la escuela–, aún trabajan con el sistema de multigrado y, por lo tanto, aún no cuenta con su clave de registro de dirección, así que un maestro es el comisionado de llevar la administración de la escuela. Actualmente la escuela cuenta con tres docentes en su plantilla, una maestra atiende a los grados de 1ro y 2do en su aula, otro maestro trabaja con los grados de 3ro y 4to y, por último, el maestro-comisionado atiende a los grados de 5to y 6to.

La escuela “Emiliano Zapata” es una escuela de bajos recursos en comparación con las demás escuelas de la comunidad¹²². Es obvio que su ausencia de alumnado se debe en gran medida a su posición geográfica (incluso es una zona donde hace mucho frío, ya que el viento impacta directamente en todas direcciones), pero este factor no impide que el alumnado inscrito sea de calidad. De hecho, las escuelas donde hay menos alumnos/as, generalmente tienen más atención del docente, hay una atención más inmediata y atenta, cosa que observamos en el reflejo de esta escuela. Incluso durante mis visitas de campo, observe un buen desempeño en la lecto-escritura por parte de los alumnos/as de los últimos grados. En ese sentido, también es notable que en esta escuela, el manejo de la lengua purhépecha por parte de los alumnos/as sea un poco mayor que en otras escuelas, debido tal vez al mantenimiento de la estructura familiar y la socialización de la lengua en el hogar.

¹²² El maestro Martin, quien es el comisionado de esta escuela, anteriormente trabajó también en una escuela de bajos recursos en la rancharía de “el Cerecito”. Según comenta el maestro, por trabajar con alumnos/as con una condición socio-económica vulnerable, los docentes reciben un pago extra, ya que “las condiciones de trabajo para los docentes rurales suelen ser deficientes [...] es cierto que en algunas partes se les concede un aumento salarial por trabajar en zonas muy desfavorables” (Petty, 1981; 38). De hecho, Secretaría tiene una especie de programa especial para los maestros/as que van a dar clases a zonas muy enclavadas en la Meseta, donde las condiciones de vida están por debajo de los estándares que establece el sistema educativo.

Por estar situada en la periferia de la comunidad, observó una cierta exclusión en términos de todo el sistema escolar de la comunidad, basta saber que esta escuela no tiene un ejemplar del proyecto Educativo de Cherán para darse cuenta de ellos. Mientras tanto, la escuela mantiene sus clases con normalidad e intentan constantemente hacer uso de los materiales de la SEP como mejor convenga, tratando de poner ejemplos concretos en referencia a su comunidad y entorno de los educandos para una mejor comprensión de los temas. Por otro lado, las familias de los niños y niñas de esta escuela se dedican en mayoría a labores del campo, hay una relación laboral con la tierra y la clase campesina. La condición socio-económica de las familias, se puede expresar en que los alumnos/as prácticamente no gastan –o gastan muy poco- en comprar alguna fruta o golosina en la escuela que no sobrepasa los 3 pesos de gasto.



Fig. 34 La escuela Federal Bilingüe “Emiliano Zapata”.

4) La pequeña pero prospera escuela “Erandi” reivindica en su nombre “amanecer” en la manera en que ésta ha crecido exponencialmente en los últimos años. Ubicada en una parte lejana de la comunidad de Cherán -diría incluso ajena a los visitantes foráneos por su ocultamiento dentro del inicio del bosque- en la zona denominada como *tendeparakua*, es allí donde crece el sueño de esta escuela. Las casas que se marcan en el camino de terracería hacia la escuela aparentan tener una estructura antigua de madera, chozas plegadas en la falda del cerro con repliegues de barro en sus techados y paredes cubren el paisaje boscoso que introduce la escuela.

Esta escuela inició actividades el 18 de agosto del 2004, la infraestructura escolar consta de 6 salones (dos de ellos de madera), una dirección o *“aiamperakua ambe”*, una cancha de basquetball con sus respectivas gradas y un pequeño cuarto de madera que funciona de cocina, ya que esta escuela también está en el programa gubernamental de escuelas de tiempo completo –además de servir la comida a los niños/as niñas, se extiende el horario de trabajo de 9:00 am a 4:00 pm-. Los salones de concreto fueron construidos en la escuela hace muy poco, pues anteriormente todos los salones eran de madera. Algo similar pasa con las canchas y las gradas, pues se ven en buen estado, ya que fueron construidas en la gestión del gobierno pasado. En el ámbito del alumnado, actualmente ronda entre los 90 alumnos/as provenientes de distintos barrios de la comunidad –es decir, no hay segregación por barrios-. Actualmente la plantilla docente cuenta con 7 maestros/as

—todos ellos originarios de Cherán-, un personal administrativo, un maestro de educación física itinerante y por último, una maestra para la asignatura de Inglés.

La escuela “Erandi” es hoy en día una de las instituciones educativas que más probabilidades de crecimiento tiene a pesar de su juventud. La plantilla docente es una mezcla entre experiencia y juventud que incita a pensar en formas creativas de organización escolar. De hecho, esta escuela sí ha trabajado en sus sesiones de consejo técnico el Proyecto Educativo de Cherán, sin embargo aún es complicado para los docentes desprenderse de sus lógicas labores apegadas a los textos de la SEP para involucrarse en el descubrimiento y manejo de nuevas metodologías y, en consecuencia, existe cierta resistencia a estos procesos. Ante este escenario, la coordinación de los docentes originarios de la comunidad en esta pequeña escuela, refleja una cohesión y compromiso constante por las tareas pedagógicas (ya que la cuestión político-sindical, aquí es inexistente) y por un proyecto político comunal del municipio en donde co-habitan, teniendo mayor probabilidad de eficacia y viabilidad en los procesos emanados desde la misma comunidad. En síntesis, son un conjunto de factores (entre docentes, autoridades comunales, apoyo de los padres de familia, etc.) para lograr la aplicación integral de una iniciativa comunitaria.



Fig. 35 Escudo de la escuela Federal Bilingüe “Erandi”.

5) Mientras tanto, por el lado de las escuelas del sector General Urbano, no cabe duda que la primaria “General Casimiro Leco” representa el ejemplo para el conjunto de escuelas en Cherán que agrupan este sector. Por su céntrica localización, desempeñó una fuerte presencia simbólica por reivindicar en su nombre a una figura social emblemática de la comunidad como lo era el General Casimiro Leco (véase apartado 1.5). La escuela está compuesta por un amplio terreno que cruza una calle y tiene dos entradas. Los salones de la escuela forman un rectángulo que aún conserva la arquitectura original, la única modificación que ha sufrido es, sin duda, la instalación de un techo de lámina sobre el patio.

Pareciera que la escuela del centro de la comunidad, tuvo sus mejores momentos cuando no había mayores opciones escolares en el municipio. Muchos comuneros de edad avanzada que completaron sus estudios de primaria, son egresados de esa primaria, pero poco a poco fue perdiendo liderazgo en la cuestión netamente educativa. La decadencia en

el nivel educativo de esta escuela puede dirigirse a varias razones, pero sin duda hoy en día ya no es la punta de lanza en la escena educativa en el municipio. Una de estas razones, es que la escuela se ha convertido en un refugio de docentes foráneos –hasta sus directores de ambos turnos-, que aunque hayan pasado muchos años de sus carreras docentes en esta escuela, esto no significa que exista una vinculación con el proyecto político del gobierno comunal, por lo tanto, el Proyecto Educativo de Cherán se marca por sus ausencias en estas escuelas. Esta es una tendencia de las escuelas Generales Urbanas. Otra de las razones de que haya perdido fuerza en la confianza hacia los padres de familia fue su intensa actividad política. Al igual que otras escuelas en la comunidad pertenecientes a este sector, la escuela “General Casimiro Leco” es constantemente señalada por la tensión de tiempo que implica meterse de lleno en la lucha sindical con la CNTE, por lo tanto, los posibles educandos, son llevados a otras escuelas donde –por ejemplo- no hagan paro de labores, etcétera.



Fig. 36 Mural pintado en el patio interior de la escuela General Urbana “General Casimiro Leco”.

6) Tras cruzar el puente nuevo que divide al barrio I del barrio IV y caminar un par de calles hacia arriba, encontraremos la escuela “Federico Hernández Tapia”, una escuela con una fuerte presencia histórica en la comunidad, empezando por su nombre, haciendo honor al comunero maestro de la comunidad defensor de los bosques y el territorio (véase apartado 1.5). La escuela “Federico Hernández Tapia” abrió sus puertas a mediados de los 70s, forjando a partir de ahí numerosas generaciones de educandos. Enclavada en una zona muy poblada de la comunidad muy cerca del centro, la escuela tiene un espacio en forma de rectángulo rodeado de casas. La escuela cuenta con 12 aulas para albergar a los 12 grupos, una dirección para ambos turnos, una biblioteca, y un patio interno que esta techado –donde se llevan a cabo las asambleas del barrio IV-.

La histórica escuela del barrio IV se ha mantenido constante en su matrícula, pues de las escuelas del sector General Urbano, es la que más ha empeñado esfuerzos por ligar acciones educativas que engloben a la comunidad donde co-habitan; realizando vinculaciones con los concejos operativos del gobierno comunal para gestionar salidas al bosque, conocer las empresas comunales recientemente conformadas, etcétera. Sin embargo, también esta escuela ha sido históricamente controlada por los maestros/as

foráneos, que a pesar de los años no se han vinculado lo suficiente a la comunidad para construir una verdadera comunidad escolar. Actualmente la plantilla docente solo tiene 4 maestros/as que son originarios de Cherán, los demás provienen de Paracho y Aranza (dos pueblos vecinos de Cherán), formando una especie de cacicazgo de maestros foráneos, “caciques culturales” que impiden, de cierta manera, la organización de la vida escolar en coordinación con la vida de la comunidad¹²³.



Fig. 37 Entrada principal a la escuela General Urbana “Federico Hernández Tapia”.

7) Caminando por las calles del barrio III, fácilmente podrás encontrar la escuela “José Ma. Morelos”, una escuela conocida coloquialmente por dos cosas: 1) por su constante actividad político-sindical de algunos/as de sus docentes de más antigüedad y 2) porque el patio de la escuela, sirve como hogar de las asambleas de barrio donde se muestran las relaciones políticas y la dinámica comunal. La escuela es bastante grande en terreno, aunque su infraestructura ya denota su antigüedad, los salones están relativamente en buen estado y el patio es bastante amplio para su alumnado, sin embargo su matrícula inscrita ha disminuido en cierto grado en la última década, esto en comparación al crecimiento de las demás escuelas de la zona en la comunidad.

Si partimos de que la escuela “José Ma. Morelos” es de las escuelas que más actividad política tiene dentro de la lucha magisterial en el municipio de Cherán y que sus docentes muchas veces son los punteros en la organización (junto con los secretarios o subsecretarios de la región Paracho, que es la zona sindical que le corresponde por parte de la organización de la CNTE, sección XVIII) del apoyo a las actividades del magisterio disidente en el Estado y su vinculación con la lucha magisterial nacional; por tanto se puede

¹²³ Para combatir este problema de los docentes sin apego a la comunidad donde laboran, las y los zapatistas plantean una nueva figura docente en la educación autónoma zapatista: “En lugar de tener una “plaza base”, los promotores zapatistas cuentan con un nuevo tipo de “cargo”, como responsabilidad asignada por las asambleas de sus pueblos. La puesta bajo control comunitario y municipal de las funciones educativas está contribuyendo a forjar otra figura docente, con un compromiso personal, un rol cultural y una posición social que cuestionan la normatividad de la política educativa nacional” (Baronnet, 2012; 89). De esta forma, “al sustituir la plaza de maestro titular por un cargo de educador comunitario, la práctica de la autonomía escolar conduce sin duda a interpretarla como una forma de apropiación étnica de la función docente en un contexto geopolítico local complejo” (Baronnet, 2011; 216).

entender porque existe una manta en la puerta con el mensaje: “*La reforma educativa también es una carga para los papás*” (figura 37), pues claramente intenta disuadir un poco a los padres de familia creando una conciencia política en ellos, tratando de que ofrezcan el apoyo y comprensión necesaria para que los maestros y maestras de la escuela puedan seguir en la lucha magisterial frente a la contra-reforma educativa.

Por diversos comentarios recogidos en campo, esta es una situación difícil para los padres de familia que muchas veces sin entender el proceso de lucha de los maestros/as - que de hecho tienen razón en estar en esa posición de lucha, es totalmente legítimo- no inscriben a sus hijos/as en esta escuela por razones de descuido u olvido de énfasis en las tareas pedagógicas¹²⁴. Sin duda, esta escuela cumple con su labor pedagógica pero no pierde de vista la lucha magisterial, aunque su plantilla docente es un tanto diversa –ya que también hay docentes que laboran en el gobierno comunal y se enfocan en estas tareas- como en todas las escuelas, ciertamente prevalece esta imagen en relación a otras escuelas de la comunidad, su actividad política es innegable.



Fig. 38 La escuela General Urbana “José Ma. Morelos” junto a una manta en contra de la reforma educativa.

8) La pequeña escuela “Jaime Torres Bodet”¹²⁵ se localiza a un costado del campo de soccer más emblemático de la comunidad, justo en la periferia de la zona poblada del barrio III, a sólo unos metros del camino que sube al cerro de San Marcos. Prácticamente pequeña en cuanto a metros cuadrados, cuenta con cuatro aulas en funcionamiento, un

¹²⁴ Ese ajeteo entre padres de familia y docentes, es parte del juego maquiavélico que plantea el Estado con la contra-reforma educativa y, si a eso le agregamos que los medios de des-información al servicio del capital promocionan día y noche “la renuencia de los profesores a la modernización” o a “trabajar en conjunto por el mejoramiento de la educación” es complicado que los padres de familia puedan entender la lucha magisterial, más si no hay mecanismos para tratar de bajar la información y hacer una especie de relación más intrínseca con los padres de familia, quienes son parte importante del proceso educativo de los educandos y de la mecánica de una escuela institucional. Fuente: Diario de campo, Cherán, Michoacán, Enero del 2014.

¹²⁵ En honor al Secretario de Educación Pública que renueva el proyecto de la llamada “Escuela Mexicana” en 1945. También promueve la Campaña Nacional contra el Analfabetismo y fundó el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües e incluso impulsó el Proyecto Tarasco bajo la dirección técnica del profesor Maximo D. Lathrop que vivía en Cherán, donde coordinaba el Instituto Lingüístico de Verano.

salón en obra negra –construido solo con las aportaciones de los padres de familia- y a su lado dos salones ya terminados pero sin materiales –salones construidos por un recurso del gobierno comunal-, además una barda de ladrillo sin malla ciclónica cubre sus alrededores que no ven más allá de terrenos de siembra de maíz. Hace un poco más de 10 años que la escuela funciona, sin embargo, la maestra Yolanda Campanur quien lleva 5 años a cargo de la escuela, funge aun como comisionada, que es una especie de etiqueta que se le asigna al maestro/a encargada de la administración de una escuela que no cuenta con el alumnado suficiente para ser una escuela oficial con cargos administrativos mínimos como los requiere la SEP, pues según lo que ella comenta, la Secretaría solicita un alumnado base de 180 niños y niñas para tener un registro y matrícula por parte del Estado de Michoacán. Esta escuela aun sin cumplir con ese requisito, no ha aumentado mucho su matrícula en los últimos años, de hecho aún se mantienen funcionando como multigrado. En materia del Proyecto Educativo de Cherán, la plantilla docente menciona que no tienen un ejemplar de dicho proyecto, ni siquiera conocían el tema a profundidad, pues no fueron tomados en cuenta cuando se elaboró dicho proyecto y debido a que no pudieron asistir el día del foro de la presentación del proyecto se quedaron excluidos.

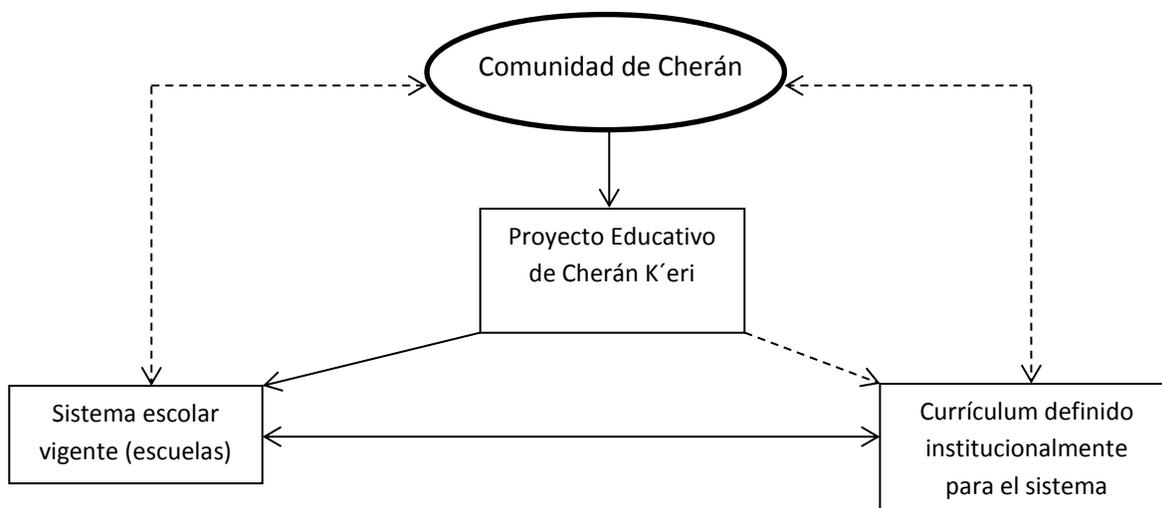


Fig. 39 Portal de la escuela General Urbana “Jaime Torres Bodet”.

Estas escuelas representan en muchos sentidos las diversidades que expone la realidad educativa incluso dentro de una misma comunidad. Observamos como las condiciones en cada una de ellas representan diversos contextos; tal vez entre las escuelas del centro no sea tan notable, pero las diferencias se muestran -por ejemplo- entre el análisis comparativo de la escuela “General Casimiro Leco” en el centro de la comunidad y la escuela “*Erandi*” en la zona de *tendeparakua*; sus condiciones son distintas, tienen alumnados con condiciones económicas diferentes, la primera tiene maestros foráneos, la segunda no, su infraestructura es distinta, etcétera. Podría suponerse que por ser el mismo ámbito cultural comunitario y municipal, estas relaciones, diferencias o divergencias no serían tan notables; sin embargo, sólo este análisis de la micro-región educativa que tiene el municipio de Cherán es suficiente para darse una idea de la complejidad estructural que representa cada una de las escuelas de una entidad, por no decir que un país.

En este sentido, el Proyecto Educativo de Cherán tiene el reto de conocer a profundidad la realidad educativa de cada una de sus instituciones educativas para que éstas

se coordinen de manera directa con la comunidad y puedan consolidar una Comunidad Escolar¹²⁶ que logre incidir en el currículum institucional. El siguiente cuadro plantea una visión esquemática de los actores del mundo educativo institucional y las relaciones entre ellas que se establecen en función de la aplicación del Proyecto Educativo de Cherán:



Acotaciones:
 — Relación directa
 - - - Relación indirecta

En el esquema anterior tratamos de sistematizar que no existe relación o vinculación directa de la comunidad en las instituciones educativas, pero el Proyecto Educativo, como iniciativa de la comunidad facilita el acceso a estas escuelas, tratando de aportar más elementos culturales al currículum, pero aun sin alcanzar a modificarlo. Esto es una muestra de un obstáculo más que tiene enfrente el Proyecto Educativo de Cherán, por el cual tendrá que trabajar a partir de la diferencia y el reconocimiento contextual del ámbito educativo. Este panorama es un ejemplo del extenso contenido que refleja la realidad educativa de una comunidad indígena heterogénea en sus instituciones escolares que traduce muy bien las especificidades a las que se enfrentan los educadores, los educandos en la complicada labor de llevar con eficacia los procesos educativos y de construir metodologías alternativas.

¹²⁶ La noción de Comunidad Escolar no es lo mismo que Comunidad Educativa que anteriormente definimos. “En la Comunidad Escolar se trabaja fortaleciendo el sistema escolar vigente, optimizando los resultados empleados. Esto en sí mismo es bueno, pero la comunidad social, a la que está ligada la institución tiene poca posibilidad de afectar el currículum. Por la naturaleza del sistema formal, en la Comunidad Escolar se busca hacer beneficios a la Comunidad, pero con miras al desarrollo de la escuela. Por esto son posibilidades laterales. Pero la Comunidad Escolar sí puede hacer aportes al sistema educativo vigente y al currículum definido: sofisticando métodos, ampliando contenidos, descubriendo materiales, etcétera” (Toro, 1981; 255). De acuerdo a esta definición, suponemos que el Proyecto de Cherán estaría más cerca de constituir una Comunidad Escolar.

3.7.- Perspectivas desde el magisterio hacia el Proyecto Educativo:

Este apartado intenta analizar el papel o rol del docente en la difícil tarea de llevar a cabo plenamente un Proyecto Educativo como el de Cherán; se exploran algunas inquietudes, reflexiones y posturas desde las voces de algunos docentes en el plano educativo de Cherán. Debemos reconocer la labor histórica del docente, desde su participación destacada en el movimiento de autodefensa del 2011, sus aportes pedagógicos al proyecto educativo, su labor para continuar con su trabajo escolar y además llevar a cabo tareas extra-escolares como la que acabamos de revisar, como antecedente para conocer a este actor político-educativo-y-social¹²⁷ partiendo de la premisa de que “la pieza clave, el instrumento central de la acción político-pedagógica en la escuela es el docente” (Gutiérrez, 1984; 54)¹²⁸.

Sin duda, habría que preguntarse primero: *¿qué piensan los docentes del proyecto educativo de Cherán?* Al respecto, el maestro Pedro¹²⁹, director de la escuela primaria Federal Bilingüe “General Lázaro Cárdenas”, señala que el proyecto es una herramienta para sumar esfuerzos en la consolidación de la enseñanza de la lengua purhépecha en la educación básica, pues proporciona ciertas ventajas didácticas para complementar el proceso de aprendizaje de la lengua originaria. En este sentido, el director comenta que a raíz del extenso periodo de las políticas castellanizadoras en la educación indígena, se han tratado de desarrollar estrategias educativas que pudieran retomar un poco de ese conocimiento ancestral a las escuelas. Aunque reconoce que falta mucho por hacer en materia de recuperación de la lengua, ve buenas perspectivas en el Proyecto de Cherán¹³⁰. Sin embargo, aunque conoce el proyecto no ha podido establecer una reunión académica para socializarlo con la plantilla docente de la escuela, por lo tanto, los maestros no han argumentado lo suficiente respecto a la viabilidad de dicho proyecto.

Otra opinión en este sentido la aborda el maestro Raúl¹³¹, director de la escuela primaria Federal Bilingüe “Francisco González Bocanegra”. El director comenta que no

¹²⁷ En comparación con el caso de Cherán, para los indígenas rebeldes del sureste mexicano, “en el imaginario colectivo tzeltal, la figura del maestro aparece en general como ajeno a la estructura social comunitaria [...] Por ser ajeno a la dinámica cultural interna al campesinado tzeltal, el maestro de la SEP no es un actor mayor de socialización política” (Baronnet, 2012; 63). De hecho, en algunas zonas zapatistas, a los docentes les llaman “mochila veloz”, pues son “llamados así por su fuerte rotación e inestabilidad, y sobre todo por la carencia de compromiso pedagógico y social con la comunidad” (Baronnet, 2011; 198).

¹²⁸ Sin duda, en este contexto, el maestro originario de Cherán “ligado a su origen social y étnico y a su trayectoria profesional, la posición social del maestro federal le concede ciertos niveles de poder económico y de prestigio político. Su legitimidad le es otorgada por el Estado que le confía funciones de intermediación para difundir su proyecto educativo “civilizador” en las comunidades” (Baronnet, 2011; 100).

¹²⁹ El maestro Pedro es originario de Cherán, del barrio II. Su carrera académica está marcada por una licenciatura en Filosofía en la UNAM y una licenciatura de Historia en la Universidad Intercontinental, también cuenta con estudios de posgrado. Él tiene 1 año como director de la escuela “Lázaro Cárdenas”, una de las escuelas con mayor matriculado y mayor índice de egresos. Maestro disidente adherente a la CNTE, sección XVIII.

¹³⁰ Actualmente la escuela Lázaro Cárdenas tiene una asignatura de lengua purhépecha para todos los grados, aproximadamente 2 horas a la semana.

¹³¹ El maestro Raúl tiene 31 años de servicio docente. Como docente originario de Cherán, había pasado su carrera docente trabajando (tanto dando clases como ocupando puestos administrativos) en diversas escuelas de municipios (como Turicato, La Cañada de los Once Pueblos y Tanaco) del Estado de Michoacán,

han tenido tiempo para revisar el contenido del proyecto educativo, cuentan con un ejemplar, lo conocen y saben de él, pero aún no lo discuten en alguna de sus reuniones académicas ya que las actividades internas de la escuela y el sindicato han quitado mucho tiempo, pero tienen contemplado revisarlo más adelante, incluso en su calendario de temáticas que abordaron en sus reuniones de Consejo Técnico de este ciclo escolar, se asignó como penúltimo punto analizar la aplicación de la lengua purhépecha con el apoyo del Proyecto Educativo a sólo dos meses antes del cierre del ciclo escolar 2013-2014.

Otro argumento similar que podemos encontrar, parte del testimonio del maestro Demetrio¹³² director de la escuela primaria General Urbana “General Casimiro Leco”, ubicada en la zona centro de la comunidad. En palabras del director, me comentaba que el proyecto educativo estaba muy bien elaborado, tenía buen contenido histórico y las dinámicas del manejo de la lengua indígena estaban totalmente en contexto con lo que es y representa Cherán y sus hablantes; al mismo tiempo comentaba que los contenidos en referencia al rescate de la lengua eran muy alentadores, pero que por lo menos en su escuela específicamente no se podría llevar a la praxis porque la plantilla de profesores no son hablantes de la lengua purhépecha.

Por otro lado, el director me comentaba que el fenómeno de Cherán –haciendo referencia al movimiento de autodefensa iniciado el 15 de abril del 2011- había renovado en muchos sentidos la identidad de los purhépechas, y que proyectos como éste, responden a impulsar desde “*nuestros pueblos*” la educación que “*queremos para nosotros los indígenas*” comenta el maestro normalista originario de la comunidad purhépecha de Nurío. Él comenta también que hace algunos años se viene trabajando en proyectos a partir del respaldo de la Ley General de Pueblos Indígenas, especialmente en la materia de enseñanza y promoción de la lengua. Y que sumado a éste, los convenios firmados por el Estado mexicano, como por ejemplo el Convenio 169 de la OIT, en su apartado sobre educación de los pueblos indígenas, da el respaldo jurídico y práctico para elaborar proyectos “propios” y rescatar en muchos sentidos la lengua local y todo su entorno cultural a partir de métodos de enseñanza propios en base a los usos y costumbres. Yo cuestionaba entonces al director si lo que puede resolver la situación es que exista una voluntad por parte de los maestros por aprender la lengua indígena para enseñarla a los educandos en las escuelas, ante esto el director comentaba que sí hay voluntad, pero no hay condiciones para que los maestros puedan aprender y al mismo tiempo seguir trabajando normalmente.

hasta que decidió regresar para trabajar sus últimos años en su comunidad natal. En la escuela primaria “Francisco González Bocanegra lleva 6 años trabajando como director.

¹³² El director Demetrio tiene más de 10 años como maestro en Cherán y fungiendo como director de la escuela “General Casimiro Leco” lleva sólo 4 años. El director acepta con orgullo que él no es indígena, él es purhépecha (frase que ya he escuchado en otro momento). Él es hablante de su lengua materna, ya que su familia le enseñó a comunicarse en purhépecha por medio de la educación no-formal, gracias a eso, pudo conocer ampliamente su lengua en la socialización y en la cotidianidad de su comunidad. Posteriormente le ayudaría para ingresar a la Normal Indígena, donde reafirmó su conocimiento sobre la lengua indígena, a pesar de que en esos años (estamos hablando de los 70 más o menos) no era un requisito ser hablante de la lengua indígena para ingresar a una Normal Indígena.

Una versión distinta parte de la escuela periférica “Erandi”, pues el maestro-director Gustavo¹³³, comenta que su escuela sí conoce el Proyecto Educativo, tienen su ejemplar en físico, sin embargo el maestro-director acepta que aunque poco a poco lo están llevando a la praxis, muchos maestros y maestras son muy reticentes al cambio o a emplear otros modos de enseñar (en este caso la lengua purhépecha) y por eso no se adscriben a dicho proyecto educativo local. En este sentido, el maestro Gustavo recuerda que cuando se convocaron los talleres para elaborar dicho proyecto, se hizo la invitación en todas o casi todas las escuelas para que los maestros y maestras participaran, pero fue casi nula la respuesta de los docentes para asistir a dichos talleres y, en conjunto poder elaborar el esquema colectivo de trabajo, así que por esa razón, casi no tiene apoyo o sustento en las bases (como se refiere la CNTE cuando habla de los maestros/as sindicalizados) y por ende es difícil que se aplique algo que no se conoce con amplitud.

En este sentido, la réplica del maestro Armando¹³⁴, director de la escuela primaria “Federico Hernández Tapia” es interesante. El director señala que lo único que hay en su escritorio de trabajo es el Proyecto Educativo de Cherán K’eri –pues él ya no cree en los planes y proyectos de la SEP-, pues piensa utilizarlo como guía de estudio, ya que considera que está totalmente apegado a la realidad que vive Cherán, a tono con el día a día de la gente de la comunidad. Desde su perspectiva, el proyecto educativo tiene argumentos sólidos y coherentes para lograr el rescate de la lengua indígena y el fomento de la cultura local en términos orales a partir del conocimiento del medio ambiente y de saber dónde están parados los alumnos/as. Aunque hay dificultades para integrarlos a la praxis, a causa de que muchos maestros/as no saben hablar la lengua indígena -entre ellos él mismo- si hay el ánimo y las ganas para tratar de vincular los contenidos del proyecto en términos más prácticos y no en términos de una adaptación al currículo de la escuela.

Otra constante que se encontró durante el trabajo de campo, fue el poco –o incluso nulo- conocimiento físico del Proyecto Educativo de Cherán K’eri, de hecho, se destacaba la ausencia de conocimiento de éste en las reuniones de base de cada institución escolar. Por ejemplo, en las escuelas “José Ma. Morelos” y “General Casimiro Leco” del sector General Urbano, se tenía una copia del proyecto educativo, incluso se sabía los contenidos de dicho texto, pero no habían tenido tiempo de revisarlo conjuntamente con la plantilla

¹³³ El maestro Gustavo es originario de Cherán, es comunero del barrio IV. Algo que llama la atención es que él es el fundador de la escuela “Erandi”. Según lo que comenta, durante el 2003 daba clases particulares a algunos niños de la zona de *tendeparakua* en la casa de uno en especial. Poco a poco se supo que el maestro trabajaba allí y más padres de familia le pidieron que atendieran a sus niños o niñas, así que empezó a juntar un pequeño grupo con quien tenía sus clases particulares y los padres de familia aportaban una cantidad de dinero como paga por su labor. Al pasar el tiempo, se le ocurrió la idea de ubicar un terreno fijo para dar las clases, así que se fue hacia el terreno donde ahora está la escuela –con ayuda de varios vecinos- para construir los primeros dos salones de madera donde pudiera atender a todos los grados. Es así como comenzó a trabajar en esos dos salones de madera junto con la ayuda de otro maestro que actualmente ya no trabaja en Cherán. Así la escuela tomó forma y poco a poco comenzaron a hacerse los trámites para tratar de formalizar la institución con el apoyo de varios docentes de la comunidad y el respaldo del gobierno municipal de ese entonces, quien apoyo para que en las oficinas en Morelia se le diera el primer registro de escuela con menos matriculado que el solicitado para expedir una matrícula.

¹³⁴ El maestro Armando no es originario de Cherán, en realidad es de Nurío pero actualmente radica en el municipio de Paracho. En el turno matutino es director de la escuela, mientras que en el turno vespertino es maestro de grupo.

docente en alguna de sus reuniones de consejo técnico celebradas cada final de mes. Mientras que en otras escuela primarias como la escuela “Jaime Torres Bodet” o la escuela “Emiliano Zapata” no cuentan siquiera con un ejemplar del proyecto para revisarlo con sus pocos maestros y maestras de estas pequeñas escuelas.

Para el maestro Víctor¹³⁵, docente de la escuela “Jaime Torres Bodet”, el trabajo que ha estado desarrollando la Comisión de Educación y Cultura es conocido, pero en realidad no sabe concretamente que contiene el proyecto educativo, ya que en su escuela nunca les hicieron llegar una copia de él, por lo tanto no ha podido revisarlo y mucho menos aplicarlo. Ante esta situación, el maestro Víctor no se desanima y menciona que una vez que tengan dicho proyecto, éste podría aplicarse en una escuela pequeña como donde ahora labora, pues la revisión de los contenidos en un grupo de profesores tan reducido, puede tener más probabilidades de llegar a un consenso en su aplicación. Aunque el maestro Víctor no domina el uso de la lengua purhépecha, conoce bien a sus alumnos/as y reconoce que los familiares hablantes de la lengua purhépecha (padres, madres, tios/as, abuelos/as) pueden colaborar a que proyectos como este puedan tener frutos. En esta ruta, el maestro señala la importancia de la educación no-formal, es decir la educación del núcleo familiar, de la cotidianidad y del contacto con la comunidad y los otros y las otras que viven en el mismo contexto. Por esta razón, el maestro menciona que el apoyo de los padres de familia es fundamental, porque ellos como docentes pueden hacer diversos ejercicios que promuevan el Proyecto Educativo de la comunidad y repetirlos durante las clases, pero sabiendo con seguridad que el niño/a va a practicar en su casa todos estos ejercicios con gente que habla la lengua purhépecha. Sin esta situación -comenta el maestro Víctor- sería muy complicado que se pudiera tratar de fomentar la lengua indígena en los niños y niñas.

En otro caso, para el comunero Martín¹³⁶, maestro-comisionado de la escuela “Emiliano Zapata” acepta que tampoco cuenta con un ejemplar del Proyecto Educativo de Cherán, de hecho, esperaba que alguna comisión –en este caso la Comisión de Educación y Cultura- fuese a platicar con ellos para elaborarlo, sin embargo las condiciones fueron adversas y de cierta forma, su escuela sufrió una exclusión de ese proceso.

Estas son solo algunas razones de las más importantes por las que claramente existe un vacío en el debate sobre el Proyecto Educativo de Cherán, pues los tiempos para su análisis han sido escasos, se han ocupado en otro tipo de quehaceres competentes con el área político-sindical, se han atendido algunas otras tareas pedagógicas del ámbito escolar o se ha excluido a algunos actores del ámbito educativo, en síntesis no es prioritario.

Una argumentación del maestro Pedro Chávez¹³⁷ –quien estuvo trabajando de cerca al Proyecto Educativo de Cherán sin ser actor de ese proceso- vislumbra un nuevo

¹³⁵ El maestro Víctor es originario de Cherán, comunero del barrio IV y egresado de la Escuela Normal Indígena de Tiripetío. Actualmente trabaja en la Comisión de Desarrollo Social del Gobierno Comunal de Cherán. También es un docente que apoya las movilizaciones de la Sección XVIII de la CNTE.

¹³⁶ El maestro Martín también es originario de Cherán, comunero del barrio II. Él tiene apenas 1 año al frente de esta pequeña escuela, ya que anteriormente trabajó mucho tiempo en el poblado de “el Cerecito”; una micro rancharía a un costado de Cherán que aun pertenece al municipio y con la cual hubo conflicto en el 2011 por la tala inmoderada.

¹³⁷ El maestro Pedro Chávez es originario de Cherán, comunero del barrio II y miembro de la primera coordinación negociadora cuando estalló el movimiento de autodefensa en 2011. Egresado de la Normal

panorama. El maestro Pedro Chávez señala la importancia de que los docentes se comprometan a trabajarlo para llevar a la praxis en algún ciclo escolar, pero a su vez considera que el Proyecto Educativo de Cherán no va a funcionar si la comisión de educación y cultura, encargada de promover la coordinación municipal del proyecto, está integrada por maestros/as que no alcancen a visualizar los objetivos de una educación alternativa, es decir, que no comprendan lo que significa buscar otros modos de enseñar-aprender, en el cual, la recuperación de la lengua, como una característica cultural fundamental, pueda ser el eje que encamine todo un proceso educativo comunitario.

El maestro Pedro Chávez hace explícito su posicionamiento al señalar que los integrantes de la comisión de educación y cultura deben de tener una conciencia de las actividades que se deben hacer en esa posición, una posición estratégicamente importante para el gobierno comunal, donde puedan emanar alternativas de trabajo pedagógico, de concienciación para sostener el gobierno comunal, de reconstitución de la identidad purhépecha, etcétera. Alternativas que correspondan más al proyecto de autogobierno y autodeterminación que planteó Cherán. Desde la perspectiva del maestro Pedro Chávez, es preocupante que la comisión de educación y cultura piense que organizar eventos cívicos o llevar al secretario de educación del Estado son trabajos suficientes, actividades que están muy por debajo de lo que se podría hacer desde ese ámbito.

En este sentido, es importante señalar que si la iniciativa del Proyecto Educativo de Cherán es desplegada desde el Concejo Mayor y desde la Comisión de Educación y Cultura, será necesario que éstos fundamenten su trabajo en las bases, trabajar junto con ellos y ellas en la construcción colectiva del Proyecto para evitar crear un ejercicio del poder político de manera vertical –como suelen actuar los órdenes de gobierno- e intentar una horizontalidad en la generación de estrategias educativas desde la autonomía de sus funciones; ya que la ausencia de vinculación entre la Comisión de Educación y cultura y la comunidad docente de las escuelas en el municipio se evidenció en la poca injerencia de éstos últimos en el resultado final del Proyecto y la poca inclusión y apropiación de los maestros/as hacia el Proyecto Educativo y su aplicación, que al final es promovida sólo por un núcleo muy reducido de comuneros y comuneras pero olvidada a largo plazo por ellos mismos, es decir no hay continuidad al trabajo. Otro aspecto es que el Concejo Mayor a través de sus 12 concejeros podría delimitar las tareas del ámbito educativo a quien más experiencia tenga en este campo –tanto práctica como teórica- para que su colaboración y asesoría funcione dentro de la comisión de educación y cultura, quien es la que encabeza la promoción del Proyecto y de esta forma, no se pierda la importancia de trabajar en una propuesta educativa que coadyuve en la construcción comunitaria de un proyecto étnico y político desde los pueblos y comunidades.

De esta forma, repasamos algunas opiniones que engloban la perspectiva docente. La heterogeneidad –en todos los sentidos- sigue siendo una constante en cada una de las

Indígena de Tiripetío, cursando su servicio en la primaria General Urbana “Federico Hernández Tapia”. Posteriormente cursaría estudios de posgrado en pedagogía en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación y el Doctorado en Pedagogía Crítica y Educación Intercultural por el Instituto de Pedagogía Crítica en California, Estados Unidos. Hoy en día es coordinador de la región Paracho por la sección XVIII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. Además es uno de los fundadores del Centro para el Desarrollo de la Creatividad, la Cultura, el Arte y el Deporte (CDCCAD) ubicado en el barrio 3ro.

instituciones educativas, la cual se transforma en un obstáculo frente a la aplicación del proyecto. Sumado a esta situación, la ausencia de coordinación y conocimiento teórico y metodológico de la comisión promotora del Proyecto Educativo también tiene mucho que ver en la ausencia de empoderamiento de la iniciativa educativa, pues no cabe duda que “fomentar una transformación efectiva requiere no solo un conocimiento profundo del *status quo* en el aula y en la escuela, sino también una teoría del cambio y un método para investigar el proceso de transformación” (Wilcox, 2006; 108).

3.8.- La reforma educativa. Una mirada “glocal”:

Por último, tocaremos brevemente el tema de la participación política de los docentes en la lucha magisterial contra la reforma educativa para ver en qué medida esta política a nivel macro ha incidido en los docentes del municipio indígena de San Francisco Cherán para permear sus actividades pedagógicas y darle más tiempo y esfuerzo a la lucha laboral-sindical dejando de lado la aplicación del Proyecto Educativo de Cherán. Para situarnos en este objetivo, partimos de una pregunta que nació después de algunos comentarios de las y los docentes agrupados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), Sección XVIII, en relación a la reforma educativa y a su ámbito local: ¿Será que la reforma educativa, como golpe macro-estructural ha cimbrado tan a fondo para afectar los planes educativos locales en el terreno de lo micro-estructural?

En principio debemos reconocer que “aunque desde la mitad de los setenta en casi todas las regiones del mundo se haya generalizado una actividad identificada como reforma educativa, no es un fenómeno reciente –tiene una larga historia aunque no se recuerde-, ni está inherentemente relacionada con el cambio ni, incluso, con la mejora de la educación” (Rodríguez, 2003; 66). En la historia contemporánea de nuestro país –a partir del sexenio de Miguel de la Madrid (1989)-, los intentos de reforma educativa¹³⁸ han tenido como componentes el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” (1992), la “Ley General de Educación” (1992) y el “Compromiso Social por la Calidad de la Educación” (2002), entre otras iniciativas siempre desplegadas desde la lógica del bloque histórico en el poder –llámese SNTE, Gobierno Federal, “Mexicanos Primero”, duopolio televisivo, OCDE-.

¹³⁸ Al respecto, Carlos Ornelas (2007) hace una distinción importante: “Con el propósito de comprender los cambios en la educación hay una distinción entre *reformas profundas* y *reformas de superficie*. Las primeras son aquellas que sacuden las bases del sistema, que transforman sus tendencias pesadas y que, después de un tiempo, son capaces de crear sus propias inercias, generar nuevas rutinas y asignar responsabilidades de nuevo tipo a ciertos actores (maestros, administradores y padres de familia, verbigracia) y elaborar nuevos símbolos que sustituyan el orden anterior. Por supuesto que una reforma de esta naturaleza capaz de ofrecer pruebas palpables de que hay avances en sus propósitos y metas establecidas. En contraste, las reformas periféricas son aquellas que –no obstante puedan ser estratégicas- son incapaces de cambiar el rumbo de la educación. El criterio que sirve para explorar si los cambios en la educación de los años noventa y en la transición al nuevo siglo pueden constituir una reforma profunda, es saber si hay procesos que afectan la práctica cotidiana de las escuelas, la vida en el aula, los hábitos y rutinas de los maestros, el aprendizaje de los alumnos y si los padres de familia son capaces de discernir el cambio” (Ornelas, 2007; 25).

Para Luis Hernández Navarro, la reforma educativa –aprobada oficialmente el 6 de febrero del 2013 y sus respectivas leyes secundarias el 23 de agosto del mismo año- ahora impuesta desde la cúpula empresarial con fuerza en el sexenio presidencial de Enrique Peña Nieto (2012-2018) “provocó una afectación docente en, cuando menos, cuatro hechos centrales y dos coyunturales. Entre los primeros se encuentra la transformación del magisterio de una profesión de Estado a otra libre; la desprofesionalización de la enseñanza básica; el fin de la bilateralidad en la negociación de condiciones laborales y profesionales, y la transferencia de una parte de los costos de la educación pública a los padres de familia. Entre los segundos, la denigrante campaña de odio contra los docentes y la práctica decapitación de su sindicato. Y continúa “el Estado rompió, unilateralmente, el pacto que desde hace décadas tenía con los maestros. La reforma cambia sustancialmente la naturaleza del trabajo docente. Traslada a los maestros, de la noche a la mañana, al reino de la inseguridad laboral permanente [...] El magisterio dejara de ser una profesión de Estado para convertirse en una profesión formalmente libre, cuyo desempeño estará sujeto al arbitrio de la autoridad, amenazada constantemente con el despido. De paso, declaró la práctica extinción del normalismo. Y por último, define que “la reforma desprofesionaliza al magisterio. Manda un peligroso mensaje: la educación es demasiado importante para dejarla en manos de los maestros; los profesores no son de fiar, para que hagan bien su trabajo hay que vigilarlos en forma permanente. Desvirtúa la imagen del ser maestro y menoscaba su autoridad”¹³⁹.

Ante esta visión crítica de la contra-reforma educativa en el nivel macro, es importante una mirada “glocal”¹⁴⁰ para percibir la visión de los maestros y maestras de la comunidad de Cherán, en su micro-terreno laboral para comprender su postura política frente a una iniciativa federal que intenta lacerar los derechos laborales del magisterio democrático a nivel nacional y con esto traer consecuencias en la dinámica laboral de las bases¹⁴¹.

Durante las constantes pláticas con los maestros y maestras, sin duda en Cherán existe la tendencia ideológica a percibir la reforma educativa con un carácter totalmente administrativa-laboral que suprime diversos derechos laborales del magisterio (contenidos principalmente en los artículos 2º, 3º y 73º constitucional, y claro, en la “Ley del Servicio Profesional Docente”, en especial los artículos 74º y 75º). En un disfraz de reforma educativa, se comete el mismo error de siempre, tratar de homogeneizar todas las escuelas del país a un modelo único en el cual se deben de adaptar tanto laboralmente como en lo que compete a la administración de la educación, sin olvidar el constante monitoreo desde

¹³⁹ Hernández Navarro Luis, “La revuelta magisterial: ocho meses”, *La jornada*, octubre del 2013.

¹⁴⁰ La idea la obtuve de Vilma Almendra y Manuel Rozental, *Tejidos como alternativas prácticas, en Democratizar la palabra*, 2013, pp. 63-78. Los autores/as hablan sobre la importancia de revelar en principio nuestra realidad, después aprender de otras experiencias, pero siempre leyendo nuestro contexto y su vinculación con la problemática más amplia.

¹⁴¹ Por ejemplo, Luis Hernández Navarro percibe correctamente que “los maestros saben que lo que está en juego es el futuro de la educación pública, su permanencia en el empleo, su dignidad profesional, es decir, su vida misma. A los profesores les da pavor la posibilidad de perder su trabajo. Y no le creen al gobierno y a los partidos cuando aseguran que esto no va a suceder. Menos aún, con la oprobiosa campaña en su contra que ha desatado la derecha empresarial” (Hernández Navarro Luis, “El retorno de la primavera magisterial”, *La jornada*, noviembre del 2013).

el Estado para mantener a raya el servicio docente. Como suele suceder con las reformas educativas desde los gobiernos neoliberales, lo estrictamente educativo o pedagógico siempre es lo que menos importa para los promotores de la Reforma.



Fig. 40 Marcha estatal en la ciudad de Morelia, marzo del 2014.

Sin embargo, este matiz ideológico que, de cierta forma prevalece en la conciencia de los docentes que laboran en las escuelas primarias del municipio, tiene diversas maneras de expresarse en la praxis escolar y de accionar en el ámbito político-sindical. En principio, el papel que han tenido los maestros/as de las escuelas generales urbanas ha sido más solidario con la lucha magisterial, pues como observamos anteriormente (apartado 3.6), su amplio grado de participación política -debido a varios factores, entre ellos su herencia de militancia política a la CNTE- se demuestra en cada una de sus iniciativas y liderazgo que ejerce cuando se conjuntan las fuerzas sindicales en las movilizaciones en la capital del Estado; en la realización de diplomados y seminarios locales donde se fomenta el dialogo entre las bases para la reflexión de alternativas pedagógicas o perspectivas críticas de la educación; en el impulso de proyectos alternativos de educación desde el propio magisterio disidente como el Programa Democrático de Educación y Cultura (PDEC)¹⁴² o la aplicación de éste en las Escuelas Integrales de Educación Básica (EIEB)¹⁴³. Estos elementos ya hacen

¹⁴² “El Programa Democrático de Educación y Cultura se ha venido construyendo con la participación decidida de miles de compañeros/as de distintas organizaciones sociales, sindicales, populares a nivel estatal, nacional e internacional. En este proceso de creación y recreación de nuestro programa consideramos lo siguiente: Partimos de que es necesario profundizar en la crítica al modelo neoliberal de país que tenemos y en la definición del país que queremos. Ello implica una mayor articulación con el movimiento social nacional, latinoamericano e internacional. Los diálogos nacionales y el Congreso Nacional Popular de Educación, son determinantes en esta construcción.” Fuente: PTED Programa para la Transformación Educativa Democrática, 2010.

¹⁴³ “Las Escuelas Integrales de Educación Básica (EIEB) vienen construyendo junto, con los educandos, padres de familia, educadores y comunidades involucradas en el proceso, una nueva forma de hacer escuela desde un modelo integral y alternativo que vincula la escuela con la comunidad, la teoría con la práctica y la escuela con el trabajo. De igual manera se busca incidir en la resolución de los grandes problemas nacionales y mundiales que se viven en lo local como son: la alimentación, la salud, la educación, el empleo, la vivienda, el problema ecológico, entre otros. Partimos del hecho de que si no hacemos conciencia de la necesidad de aprovechar la educación como herramienta para la transformación social la escuela seguirá condenada a

diferencia en comparación con las escuelas federales bilingües, las cuales no se han coordinado lo suficiente para llevar a cabo acciones de protesta conjuntamente en materia sindical (aunque hay que señalar que sólo hablamos del contexto específico de Cherán, ya que –según comentan algunos maestros/as- en otras comunidades de la Meseta las escuelas federales bilingües sí son más activas políticamente).

Para el maestro Pedro Chávez, las escuelas del sector indígena se han enfrascado en un discurso de trabajo con los padres de familia y de compromiso con el trabajo en las escuelas, pero en realidad no hay elementos que indiquen directamente el mejor nivel de los niños y niñas o mejor dicho, no es marcada la diferencia de conocimiento a nivel aprendizaje en los educandos. Las escuelas del sector indígena han tenido una creciente matriculación porque enfocan mucho de sus esfuerzos a lo que pasa fuera del aula, a promocionar eventos, a mejorar infraestructura, pero no en lo que compete al trabajo en el aula, la búsqueda de otras formas de enseñar y contrarrestar la herencia colonizadora. Eso es en lo que han recaído las escuelas bilingües, pero también lo sufren las escuelas generales. Por ejemplo, muchas veces los directores de las escuelas pactan con el gobierno en turno para tratar de obtener el mayor número de recursos posible, pero siempre esos esfuerzos son enfocados en mejorar aspectos del ámbito educativo que no se relaciona sustantivamente con lo estrictamente pedagógico, es decir mejorar contenidos y programas educativos con una perspectiva propia, salirse un poco del renglón oficial, probar otras estrategias educativas en la escuela.

A partir de este reconocimiento en las escuelas y su participación, resumamos la relación e impacto que la contra-reforma educativa federal tiene sobre el Proyecto Educativo de Cherán en dos vértices. El primer vértice se refiere a que los docentes de las escuelas del sector indígena y del sector general urbano -en mayor medida-, no tienen como punto primordial en sus agendas la aplicación del proyecto educativo de la comunidad por atender asuntos diversos. Como pudimos analizar; para el caso de las escuelas del sector indígena, ellos están enfocados en competir permanentemente cada ciclo escolar contra las demás escuelas de la comunidad por la matrícula inscrita en sus escuelas, tratando de fortalecer su trabajo local y esforzándose en mejorar la calidad de su plantilla docente en vinculación constante con los padres de familia; mientras que, por otro lado, las escuelas del sector general urbano se enfocan en la lucha magisterial asistiendo a las movilizaciones, convocando a reuniones, intentando hacer paros de labores cuando así lo defina las demás coordinaciones, y todo este tipo de acciones encaminadas a un fin político, y de esta forma el Proyecto Educativo de Cherán sufre las consecuencias de la lucha magisterial que implica movilizarse como objetivo primordial para prolongar (ojo, dije prolongar, más no detener la contra-reforma educativa) los efectos de la contra-reforma educativa a nivel estatal, que es lo que urge actualmente.

El segundo vértice tiene que ver con un elemento oculto, pero peligroso dentro del esquema de la reforma educativa. Según los parámetros escritos, se establece que el Instituto Nacional de Evaluación de la Educativa (INEE) será capaz de sancionar la creación de propuestas pedagógicas alternativas, dado que al someter a los docentes a evaluaciones estandarizadas, periódicas y obligatorias, en cumplimiento y apego estricto a

reproducir el sistema de dominación y explotación que caracteriza al capitalismo.” Fuente: EIEB Líneas Estrategias de transformación educativa, 2010.

los planes y currículo de estudios diseñados por los burócratas de la Secretaría (SEP) serán condicionantes para la permanencia en el trabajo del docente. En este sentido, se penaliza la creación y praxis de propuestas pedagógicas alternativas como la de Cherán y, por lo tanto, se ponen candados a la comunidad para que no pueda incidir en las y los docentes, los cuales pueden utilizar esos espacios escolares para coadyuvar en los esfuerzos por la reconstitución de la identidad y la recuperación gradual de la lengua indígena, elementos fundamentales en la reivindicación de la luchas políticas de los pueblos originarios¹⁴⁴.



Fig. 41 Mantas de protesta en contra de las Leyes Secundarias de la Reforma Educativa, marzo del 2014.

Al respecto de los docentes, en campo observé tres tendencias de posiciones políticas de los maestros que nos dan una idea de la complejidad laboral en el universo docente y su relación con las tareas pedagógicas y los compromisos político-sindicales (queremos hablar exclusivamente de docente frente a grupo, pues también el sindicato magisterial tiene maestros/as trabajando exclusivamente en la administración del sindicato pero aquí no nos referiremos a ellos). El primero es “el maestro militante”, el cual se encuentra vinculado permanentemente con la lucha sindical, tiene conocimiento y contexto de las implicaciones de la reforma educativa, asiste a reuniones, convoca a sus compañeros, genera no sólo reflexiones al respecto, sino que actúa y participa constantemente en las acciones del CNTE. La segunda tendencia es “el maestro enfocado a las bases”, el cual deja a un lado la lucha política en el nivel macro, pero está comprometido por la mejora de la institución educativa donde labora, constantemente toma cursos para prepararse más, realiza acciones extra-clase y trata constantemente de renovar sus estrategias pedagógicas para ser más eficiente en sus resultados frente a grupo. Sin olvidar que en este mismo rubro podría estar el maestro/a que se vincula con la comunidad, el docente que trata de pensar el

¹⁴⁴ Esto no sólo es lesivo para las comunidades y pueblos indígenas, pues “en los contingentes de la CNTE el tema de la educación alternativa se discute y ha sido prioritario prácticamente desde su fundación”. Apañar esos espacios de poder y apropiarse de la escuela mediante proyectos educativos alternativos que modifiquen las estructuras pedagógicas internas “amplían la perspectiva política más allá de las reivindicaciones inmediatas, aspirando a una mejor educación con el fortalecimiento de la práctica docente a partir de la experiencia de los profesores en activo” (Martín del Campo Jesús, “La CNTE y la larga lucha por la educación alternativa”, *La Jornada*, noviembre del 2013).

acto educativo y se compromete a la vez con el medio circundante, actuando en beneficio de ambos.

Y por último, “el maestro indiferente”, el cual simplemente trata de completar sus horas de clase frente a grupo, se retira justo en el momento en que su contrato laboral lo dictamina y en el discurso formal es parte del sindicato, pero en cualquier actividad sindical trata de deslindarse o paga (por ejemplo, si un docente no quiere asistir a un plantón de protesta que está en algún punto del país, entonces paga 200 o 300 pesos para que lo apunten en las listas, pero sin haber asistido) para suplantar su nula actividad política, reflejo de su inconsciencia política, pues esto es parte también de la obligación del docente integrado al SNTE-CNTE¹⁴⁵.

Recordemos que el pedagogo brasileño Paulo Freire (1980) decía que “una sociedad que venía y viene sufriendo alteraciones tan profundas y a veces hasta bruscas y en la cual las transformaciones tienden a activar cada vez más al pueblo necesita una reforma urgente y total en su proceso educativo, una reforma que alcance su propia organización y el propio trabajo educacional de las instituciones, sobrepasando los límites estrictamente pedagógicos” (Freire, 1980; 83). Esto sin duda está lejos de llevarse a cabo cuando la putrefacción del sistema político mexicano está cada vez más al servicio de las corporaciones empresariales que ven en la educación oficial un jugoso negocio¹⁴⁶. Sin embargo para el trabajo alternativo de una comunidad como Cherán que intenta mediante iniciativas propias fortalecer sus saberes culturales al interior del espacio escolar, resulta fundamental no claudicar en este ámbito.

Algo interesante con lo que queremos concluir es que “el trabajo etnográfico tiende a sugerir que es muy difícil introducir cambios significativos en el marco del aula. Una reforma puede ser instituida por decreto, pero se pueden observar fuertes continuidades en relación con las disposiciones anteriores, aunque las formas en las que la continuidad se exprese puedan variar en algo” (Wilcox, 2006; 109). A esta posición le apuestan los maestros y maestras, no solo de Cherán, sino de muchos municipios de los Estados de la república que consideran que la reforma educativa es lesiva para sus derechos laborales y muy poco o nada tiene que ver con la mejora de la educación oficial, pero si el empeño continúa en fortalecer mediante el ejercicio autonómico las dinámicas y contenidos en las escuelas, ahí está un camino en el cual trabajar.

¹⁴⁵ El educador también puede caer en alguna de dos posturas señaladas por Gutiérrez: “No es raro encontrar educadores que ante esta situación reaccionan con un mecanismo de defensa consistente “en achacar el fracaso al sistema, a la institución y a las condiciones de trabajo”, y lo que sería peor, en aceptar “que el conformismo y docilidad son más rentables y más seguros en la práctica cotidiana y el desarrollo de la carrera profesional”. Por otro lado, los más inquietos y activos, tal vez reaccionen promoviendo nuevas metodologías, a través de un uso más intensivo de tecnologías apropiadas, y por la utilización de dinámicas y metodologías activas que al acaparar totalmente su tiempo y atención “tranquilizan” su conciencia” (Gutiérrez, 1984; 152).

¹⁴⁶ “La experiencia de todos los días y en todos los países demuestra que mientras una “reforma educativa” no modifique las estructuras, contara siempre con la aprobación y el apoyo de los grupos de poder, no así cuando implique y genere una alternativa de participación política” (Gutiérrez, 1984; 70).

Conclusiones

A manera de conclusión, queremos anticipar que aquí no podemos cerrar el tema de esta investigación colectiva, siempre faltarán elementos, contrastar enfoques, explorar más opiniones, abordar teóricamente más profundamente el tema, utilizar el soporte de algunos otros autores/as, la lista es larga. Aquí llevamos a la praxis la metodología etnográfica para conocer densamente el contexto en que estábamos situados, exploramos algunas complicaciones concretas para llevar a la praxis un proyecto educativo local, señalamos un conjunto de obstáculos frente a las innovaciones educativas a nivel comunitario; al mismo tiempo, desarrollamos la crítica pertinente hacia la educación formal, la colonización epistémica, la crisis educativa global y, por otro lado; rescatamos el valor pedagógico comunitario de las tradiciones culturales, que se han re-inventado en la práctica cotidiana de los pueblos originarios, así como el importante papel del docente indígena como arquitecto de la práctica educativa. A lo largo de este trabajo-diagnostico, vertimos algunas ideas y propuestas para encaminar los esfuerzos del Proyecto Educativo de Cherán, entendimos el valor del análisis antropológico y buscamos articular en la realidad este conocimiento para coadyuvar en los esfuerzos colectivos emanados desde las lógicas de trabajo comunitario de los pueblos y comunidades originarias.

Desde el principio del texto, planteamos una correlación entre el movimiento de autodefensa que inició la comunidad de Cherán el 15 de abril del 2011 en contra de la tala inmoderada de los bosques como el pistón de salida de iniciativas comunales que posteriormente extendieran el campo de la autodeterminación y la reivindicación étnica de la lucha indígena a otros espacios como la escuela, lugar que fue punto principal para esta investigación. A partir del capítulo primero, reconocimos la realidad cultural con la que tuvimos contacto, nos situamos con las y los actores para conocer las dinámicas de la comunidad, monográficamente abordamos aspectos esenciales de Cherán que nos permitieran conocer el ambiente geográfico, económico e histórico donde encontraríamos elementos que sirvieran como antecedentes para entender el alzamiento de la población a medida que el crimen organizado saqueaba los bosques y carcomía la vida cotidiana de la comunidad en concordancia con la crisis política interna.

A la par de esta primera aproximación etnográfica, insistimos en que existe una relación sustantiva entre el movimiento de autodefensa y el factor de la crisis política institucional, que resultarían posteriormente, en un intenso proceso de autodeterminación de la comunidad mediante la implementación del gobierno por usos y costumbres. Consideramos que era necesario hacer un análisis histórico de la vida política de la comunidad para retomar las fuentes del problema y, a partir de ese bagaje, conocer la estructura actual del gobierno comunal que prevalece en Cherán a partir de la coyuntura del 2011. En este mismo capítulo segundo, tratamos de ampliar la etnografía a otros ámbitos de la vida de la comunidad, repasamos el mecanismo de seguridad comunal que ahora pone en praxis Cherán con su *Ronda Comunitaria*, miramos la política de abajo con las asambleas de barrio, los núcleos de organización y dialogo en las bases familiares como la *parhankua* y abordamos otros aspectos del reconocimiento territorial para tratar de entender el peso epistemológico del lema de lucha: “*Por la seguridad, la Justicia y la Reconstitución de*

Nuestro Territorio". De esta forma, continuamos proyectando la etnografía, más que como simple mecanismo para conocer, como una metodología de análisis y acercamiento a la realidad política de la comunidad.

A partir de enarbolar toda esta etnografía situada que expone densamente el contexto local de la comunidad, era momento de plantear el punto central de la investigación, el Proyecto Educativo de Cherán.

Intentamos descubrir una serie de elementos a lo largo del capítulo tercero. Primero repasamos la historia del terreno escolar en Cherán, esto para tener contexto del plano educativo formal; a continuación desglosamos ampliamente de qué se trata este Proyecto Educativo; qué propone, cuáles son sus objetivos y de qué forma se intenta aplicar; posteriormente generamos un mapeo de la realidad educativa en la comunidad para mostrar la heterogeneidad escolar que existe en un municipio tan amplio como Cherán y, por consiguiente, la dificultad para promover cambios educativos o por lo menos cambios de estrategias educativas para incluir en el currículo escolar una serie de saberes y prácticas para rescatar la lengua purhépecha y fomentar la comunalidad dentro de la institución educativa oficial. En este mismo capítulo, señalamos una serie de reflexiones, opiniones y comentarios de la comunidad docente, la cual es parte vital en esta investigación, pues gracias a sus aportes logramos entender las dinámicas escolares y los obstáculos que ellos perciben para la aplicación del Proyecto Educativo de Cherán.

Sin lugar a dudas, los resultados de la investigación cruzan una serie de elementos que no sólo engloban al ámbito pedagógico. En primer lugar, consideramos que “el problema educativo es un problema etnopolítico que no puede resolverse sólo a nivel pedagógico. Es decir, que no es una lucha por incorporar contenidos étnicos a la escuela, sino de recuperar la función educativa –dejada en manos de escuela y maestros-, lo que implica volver a orientar la reproducción de las culturas indias hacia un futuro autodefinido” (Maldonado, 2002; citado en Baronnet, 2011; 232). Estos procesos educativos van de la mano de procesos políticos que deben caminar juntos hacia la autonomía, a la autodeterminación, hacia la construcción comunitaria e incidir directamente –más allá de la superficie- en espacios de poder que eran considerados patrimonio de las políticas del Estado-nación.

Para este trabajo, el proyecto Educativo de Cherán tiene pocas posibilidades de llevarse a la praxis de forma eficiente si no se trabaja en analizar y conocer todas las realidades educativas que reúne el municipio a través de sus instituciones escolares, cada una es distinta y por lo tanto hay que trabajar desde la diferencia, en tratar de consensar las formas y modos de trabajo, construir puentes entre la escuela y la comunidad contemplando la opinión de todas y todos los involucrados en el proceso educativo, tanto las/os docentes como los padres de familia deben estar en coordinación permanente con las instituciones o comisiones pertinentes que laboran en el tema educativo, los cuales promueven el Proyecto Educativo desde el Gobierno Comunal, porque este arduo trabajo no sólo debe llevarse al aula, sino a la cotidianidad absoluta de educando a corto, mediano y largo plazo. Como señala Gutiérrez: “Es imperativo conocer para resistir y transformar. No es suficiente con reformar la escuela, es preciso iniciar procesos de transformación radical de la escuela desde sus raíces; refundarla, construir Otra escuela, integrada a los marcos socioculturales locales, una escuela indígena, desde la cultura indígena, en la que los actores indígenas sean

los agentes principales; obvia y necesariamente, en un marco de autonomía política y cultural, e incluso económica” (Gutiérrez, 2011; 265).

A lo largo de este trabajo descubrimos que existe una complejidad abundante en la construcción alternativa de proyectos educativos autónomos, donde se intenta que la comunidad pueda incidir en la modificación del currículo para apropiarse de la educación de los niños y niñas de Cherán. Muchas veces “el cambio de currículum es en el fondo un problema de poder. Responde a conservar o a cambiar valores que son o de una clase social o una cultura determinada” (Toro, 1981; 254), contra esta dicotomía tiene que luchar día a día un Proyecto Educativo que no fue emanado desde la burocracia institucional de la educación nacional. También resaltamos que en esta vía de la renovación al currículo escolar está el primer paso para “caminar la autonomía educativa”, si no se puede tomar la educación en las manos de la comunidad, la opción es tratar de apropiarse de ella poco a poco. Sin embargo, hay que tener precaución en caminar hacia esta vía, pues como señala Gutiérrez: “A pesar de las pretensiones etnificadoras del currículum, la estructura del mismo aun no deja de ser ajena a las formas locales de construcción y organización del conocimiento, lo que introduce un sesgo importante en la selección de los contenidos escolares” (Gutiérrez, 2011; 258).

Por cuestiones de acotar la investigación, no pudimos abordar con plenitud el tema de la llamada reforma educativa como obstáculo para la aplicación del proyecto educativo. A pesar de que en campo se trabajó mucho sobre esta problemática, veíamos que este elemento era un factor más que impedía de cierta forma la aplicación del Proyecto Educativo de Cherán. Observamos en el último apartado que muchas de las y los maestros en Cherán tienen como primer punto en su agenda atender esta problemática laboral que se inserta en una lógica nacional, su labor pedagógica navega entre su trabajo en el aula y su participación en la política sindical. Esta disyuntiva afecta en cierta medida la aplicación del Proyecto Educativo por no ser materia primordial en estos momentos para las y los maestros, ya que la amenaza que implica los daños de la reforma educativa y la puesta en peligro de la estabilidad laboral son factores importantes.

Aquí no queremos señalar que la reforma educativa en el nivel macro impide la aplicación de proyectos educativos locales porque de una forma maquiavélica los ideólogos de la reforma así lo planearon, sino que queremos exponer que éste es uno de los efectos que provocó la reforma educativa en este municipio, las condiciones así lo señalaron y la investigación arrojó en cierta forma esa visión. Sin embargo, “el paquete de reforma tiene un problema básico: el desconocimiento profundo que tienen las cúpulas de la *realidad educativa*. Incluso el Banco Mundial llegó a reconocer esto como un problema, a su manera, al ver el fracaso de muchas iniciativas”¹⁴⁷. En este punto las comunidades, pueblos indígenas y no indígenas deberán aprovechar este desconocimiento para aplicar estrategias político-educativas que respondan a sus contextos circundantes.

En este sentido, es importante señalar que para generar proyectos educativos que construyan puentes entre la comunidad y las instituciones educativas en el nivel micro, en los espacios de la vida material -donde crece la emancipación-, hay que partir de la realidad educativa cotidiana, del auto-análisis de la situación en la comunidad, para saber que

¹⁴⁷ Aboites Hugo, “La reforma en educación y su limitación de clase”, *La Jornada*, noviembre del 2013.

debilidades y fortalezas existen y preparar un *bricolage* de herramientas para emplear y poder implementar un Proyecto Educativo fuera de las normas establecidas de la educación oficial, eso en sí, ya es una expresión de autodeterminación. Sin embargo los actores involucrados en este proceso deberán participar colectiva y comunitariamente para conjuntar esfuerzos y lograr una propuesta educativa que tenga el respaldo de la comunidad, la cual es la legitimidad por excelencia.

Por último, señalar que con esta investigación intentamos aportar el análisis de la realidad educativa en un municipio indígena de Michoacán y los esfuerzos de los pueblos y comunidades por aspirar a una educación que nazca desde los saberes y prácticas culturales locales en la colaboración de un proyecto etnopolítico de autodeterminación en el Estado-nación. Nos enfocamos en la experiencia de la aplicación de un proyecto educativo alternativo desde los pueblos originarios, en este caso el Proyecto Educativo de Cherán fue el núcleo temático para señalar una serie de obstáculos y problemáticas que se deben atender de raíz, previó un análisis serio donde se discutan estas problemáticas y juntos: docentes, padres de familia, niños, niñas y gobierno comunal, a través de sus concejos y comisiones, consensar el carácter del Proyecto Educativo de la comunidad de Cherán para su aplicación en la comunidad de Cherán. Queremos de esta forma concluir señalando que *“es evidente que un proyecto de esta naturaleza no podrá tener éxito a la larga si no cuenta con los instrumentos y espacios necesarios. Para prosperar, tiene que vencer los obstáculos del mismo sistema y extenderse más allá de los confines de la comunidad hacia el municipio y regiones lingüísticas para acumular una masa crítica suficiente; necesita establecer el control real de los actores indígenas sobre su educación, la definición de su currículo y el manejo de los recursos correspondientes; en breve, necesita consolidar y extender su autonomía”*¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Hamel Enrique, “Lengua, educación y autonomía indígena: derechos lingüísticos y legislación”, *La Jornada*, enero del 2001.

Anexo 1: En nivel inicial.-

El estudio y análisis de la lengua indígena p'urhépecha como segunda lengua.-

APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	VOCABULARIO BASE	ÁMBITOS	ACTIVIDADES COCURRENTE
Que los niños desarrollen la capacidad de escuchar y hablar la lengua P'urhépecha.	Escuchar al maestro realizar los saludos en P'urhépecha. Practicar el saludo con el maestro y madres de familia en lengua P'urhépecha. Distinguir en P'urhépecha la palabra niño de niña.	Nari erandiski , nari jamaxaki , nari chuskuski , nari churinchaski . Nanaka sapichu, tataka sapichu.	Identidad personal, social y de género	Que los niños practiquen con sus papás los saludos en lengua P'urhépecha. Que el niño diferencie la pronunciación de las palabras niño y niña en el hogar.
Que los niños desarrollen la capacidad de leer y escribir en P'urhépecha.	Familiarizarse con la escritura P'urhépecha: Ilustrar dibujos de animales y objetos con su nombre en P'urhépecha. Realizar dibujos y colocar correctamente los nombres en P'urhépecha.	Tekechu, t'arhechu, pip'ichu, tsikata, kuchi, uichu.	Lenguaje	Presentación de una exposición de los dibujos ya realizados con sus respectivos nombres en P'urhépecha. Que esto se lleve en la práctica real ante la comunidad y que sea visible la exposición.
Que los niños y niñas desarrollen la capacidad de conocer y usar las estructuras lingüísticas propias de la lengua P'urhépecha en sus diferentes situaciones comunicativas.	Aprender y memorizar cantos pequeños en P'urhépecha. Que los niños escuchen un cuento en P'urhépecha por un tata K'eri.	Pireku sapichu ma Uandantsku	Lenguaje	Presentación de cantos en P'urhépecha.

Fuente: Proyecto Educativo de Cherán K'eri, 2012; p. 13

Anexo 2: En nivel Prescolar.-

APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	CONCEPTOS DE LA LENGUA P'URHÉPECHA.	CAMPO FORMATIVO RELACIONADO	ACTIVIDADES COCURRENTE
------------------------	-------------	-------------------------------------	-----------------------------	------------------------

Que los niños y las niñas desarrollen la capacidad de escuchar y hablar la lengua P'urhépecha	Escuchar y memorizar palabras en P'urhépecha.	P'urhe uandakuecha	Lenguaje y comunicación.	Trabajo con las madres de familia para que les hablen en P'urhépecha a los niños.
	Escuchar pequeños cuentos en lengua P'urhépecha. Escuchar y expresar pequeños poemas en P'urhépecha.	Uandatskua sapirhatiicha Kurhandiani ka arhiani uenhikua sapirhatiichani.	Lenguaje y comunicación.	Participación de las nana k'eris y tata k'eris del barrio.
Que los alumnos sean capaces de acercarse a la lectura y escritura en la lengua P'urhépecha	Reconocer la pronunciación del P'urhépecha de nuestro pueblo.	juhenkurhini uandani xu Ch'erani anapu	Lenguaje y comunicación	Realizar actividades como el teatro guiñol y escenificaciones con marionetas con madres de familia.
	Reconocer las variantes y la rima de pequeños textos en lengua P'urhépecha.	Sesi Kurhankuantani ka tirokuatani p'urhe uandakuechani		
	Mediante el juego, reconocer pequeños textos narrativos en lengua P'urhépecha.	Ch'anaparini jorhenani karakata sapirhatiichani.		
	Dialogar con sus compañeros usando frases sencillas en P'urhépecha. A través de breves descripciones en lengua P'urhépecha identificar la indumentaria tradicional de los hombres y mujeres de su comunidad.	Uandonskurhini p'urhépecha jimbo. Mitintani ma k'uanindikua, k'uanarhikua, tanikua, karoni o kajtsiku.		

Fuente: Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2012; p. 19

Anexo 3: En el nivel Primaria, primer ciclo (primero y segundo grado).-

APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	VOCABULARIO BASE	ASIGNATURAS RELACIONADAS	ACTIVIDADES CO-CURRICULARES
Que los niños y niñas desarrollen la capacidad de escuchar y hablar la lengua P'urhépecha.	Pronunciar e identificar en forma oral las partes del cuerpo humano. Conocer e identificar las partes del cuerpo acatando algunas órdenes.	Ejpu, urhi, eskua, penchumikua, kutsiku, kanharhikua, anhanchakua, Jajki Jantsiri, kut'ukua, Jurhintsikua.	Exploración de la naturaleza y la sociedad BLOQUE I	
	Identificar y aprender en forma oral los números del 1 al 20.	Ma, Tsiman, Tanimu, Tamu lumu	Matemáticas BLOQUE I, II Y III	
	Conocer e identificar los colores básicos.	Xunhapiti Chupiti Tsipambiti Charhapiti Urapiti Turhipiti		
	Mencionar de manera oral, el	Manakurhitiicha	Exploración de la	

	nombre de animales y plantas en P'urhépecha		naturaleza y la sociedad	
	Practicar la oralidad a través de la escucha de cuentos y leyendas contados por los ancianos de la comunidad. Promover el intercambio de cuentos y leyendas locales en lengua P'urhépecha.	Uandatskua Uandatskata Uandatskua Uandatskata	Español I BLOQUE I y III Español II BLOQUE II, III Y IV	Invitar a nuestros mayores para que nos compartan algunas leyendas o vivencias, en los salones, Escuela y pérgola municipal
Que los niños y niñas desarrollen la capacidad de escribir y leer la lengua purépecha	Identificar, escribir y leer las partes principales del cuerpo humano.	Ejpu, urhi, eskua, penchumikua, kutsïku, kanharhikua, anhanchakua, Jajki Jantsiri, kut'ukua, Jurhintska.	Exploración de la naturaleza y la sociedad BLOQUE I	Colocación de imágenes del cuerpo humano sobre las puertas de los salones, dirección etc., con nombres señalando sus distintas partes
	Identificar y usar de forma escrita los números del 1 al 20	Ma, Tsimani, Tanimu, T'amu, lumu	Matemáticas BLOQUE I, II Y III	
	Identificar, leer y escribir el nombre de los colores básicos.	Xunhapiti Chupiti Tsipambiti Charhapiti Urapiti turhipiti		
	Escribir nombres de personas, animales y plantas	Manakurhitiicha	Exploración de la naturaleza y la sociedad	
Que los niños y niñas desarrollen la capacidad de reconocer y usar las estructuras lingüísticas propias de la lengua purépecha en sus diferentes situaciones comunicativas	Conocer y practicar el alfabeto P'urhépecha adecuado a la comunidad, leyendo y escribiendo.	P'urhépecha karárakuecha		
	Escuchar e interpretar los sucesos, cuentos, leyendas y vivencias de la comunidad.	Kurhandiani ka kurhankuantani maru jasi uandoskurhita.		

Fuente: Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2012; p. 29

Anexo 4: En el nivel Primaria, segundo ciclo (tercero y cuarto grado).-

APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	VOCABULARIO BASE	ASIGNATURAS RELACIONADAS	ACTIVIDADES COCURRICULARES
------------------------	-------------	------------------	--------------------------	----------------------------

Que los niños y niñas desarrollen la capacidad de escuchar y hablar la lengua P'urhépecha	<p>Practicar la oralidad de la literatura P'urhépecha a través de poemas, canciones, rimas y chistes.</p> <p>Investigar poemas en lengua P'urhépecha relacionados con la comunidad y declamarlos en colectivo.</p>	<p>Uenhikua (poemas) Pirekua (música) Ch'anamukua (chistes) Uandantskua (cuento)</p>	<p>Español BLOQUE II</p>	<p>Intercambios o concursos de poemas en P'urhépecha, de acuerdo a los criterios propuestos por el concejo.</p>
	<p>Conocer las partes externas del cuerpo humano de acuerdo a la conceptualización P'urhépecha.</p> <p>Mencionar e identificar en forma oral las partes del cuerpo humano, atendiendo las indicaciones o preguntas del profesor.</p>	<p>Ejpu, urhi, eskua, p'enchumikua, kutsiku, kanharhikua, anhanchakua, Jajki Jantsiri, kut'ukua, Jurhintska.</p>	<p>Ciencias naturales BLOQUE I</p>	
	<p>Identificar los colores básicos en P'urhépecha.</p>	<p>xunhapiti, Chupiti, Tsipambiti, Charhapiti Urhapiti</p>		
	<p>Identificar y practicar en P'urhépecha el nombre de los animales que habitan en el medio ambiente de la comunidad.</p>	<p>Manhakarhiticha: pipichu, uichu, xanxaki, kuchi, ka mamarambe.</p>	<p>Ciencias naturales BLOQUE I-II</p>	
	<p>Investigar y practicar en lengua P'urhépecha el nombre de plantas existentes en el medio ambiente de la comunidad.</p>	<p>Anhatapuecha, xarari, p'ukuri, sirimu, tepamu,</p>		
	<p>Escuchar y contar cuentos y leyendas en P'urhépecha.</p>	<p>Uandatskua (cuento) Uandatskata(leyenda) Meninha(un día) Iontkinha (antes) Ma xanharunha (cierto día)</p>	<p>Español I BLOQUE I y III</p>	<p>Intercambio de cuentos y leyendas locales en lengua P'urhépecha.</p>
	<p>Identificar los cinco sentidos en P'urhépecha.</p> <p>Elaborar un memorama con imágenes de los cinco sentidos en lengua P'urhépecha y jugar con él (juego de buscar pares).</p>	<p>Pikuarherakuecha: xeni, kurhaani, p'arhini, tsemuni ka sipiruni</p>	<p>Español II BLOQUE II, III Y IV</p>	
Que los niños y niñas desarrollen la capacidad de escribir y leer la lengua p'urhépecha	<p>Practicar la escritura y lectura de la literatura P'urhépecha mediante poemas, canciones, rimas y chistes.</p> <p>Elaborar una lotería del cuerpo humano en lengua P'urhépecha.</p>	<p>Karaantani ka arhiani uenikuechani, pirekuechani, tirorhuntskuechani ka ch'anamukuechani</p>		
Que los niños y niñas desarrollen la capacidad de reconocer y usar las estructuras lingüísticas propias de la lengua p'urhépecha en sus diferentes situaciones comunicativas.	<p>Conocer las grafías del alfabeto p'urhépecha adecuado a la comunidad.</p> <p>Escribir campos semánticos utilizando el alfabeto p'urhépecha adecuado a la comunidad</p>	<p>P'urhépecha karárakuecha.</p>	<p>Español</p>	

	Identificar y practicar los saludos y permisos en lengua p'urhépecha.	Nari eranskia, nari churinchaskia Na chusku, Naniri nirasini		
--	---	--	--	--

Fuente: Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2012; p. 37

Anexo 5: En el nivel Primaria, tercer ciclo (quinto y sexto grado).-

APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	VOCABULARIO BASE	ASIGNATURAS RELACIONADAS	ACTIVIDADES CO-CURRICULARES
Que los niños y niñas desarrollen la capacidad de escuchar y hablar la lengua p'urhépecha	Conocer e identificar las partes internas y externas del cuerpo humano, así como sus funciones.	Ejpu, urhi, eskua, penchumikua, kutsiku, kanharhikua, anhanchakua, Jajki Jantsiri, kut'ukua, Jurhinskua.	C. Naturales	Realizar carteles y ubicarlos en cada uno de los barrios.
	Conocer e identificar los colores básicos en p'urhépecha.	Xunhapiti Chupiti Tsipambiti Charhapiti Urhapiti Turhipiti		
Que los niños y niñas desarrollen la capacidad de escribir y leer la lengua p'urhépecha	Describir en p'urhépecha a los objetos y seres vivos de su entorno (personas, animales y plantas) de forma escrita. Utilizar el vocabulario p'urhépecha sobre el cuerpo humano en sus descripciones escritas.	K'uaki, tukuru, akuitsi Manakurhiticha anhatapuecha Karantani na jaxiski o ambe uski juchari anhanhatakua.	C. Naturales	
Que los niños y niñas desarrollen la capacidad de reconocer y usar las estructuras lingüísticas propias de la lengua p'urhépecha en sus diferentes situaciones comunicativas.	Escuchar e interpretar los sucesos, cuentos, leyendas y vivencias de la comunidad. Escuchar respetuosamente a los ancianos de la comunidad, cuando les solicitan que les cuenten leyendas y cuentos de la localidad. Analizar el consejo que dan los mayores por medio de los cuentos, leyendas, anécdotas y relatos históricos en situaciones determinadas.	Uandatskua (Cuento) Uandatskata (Leyenda) Uenakuecha: Meninha... lontkinha... Maxanharunha... Meni jimbonha...	Español BLOQUE II literatura: escribir cuentos o leyendas de misterio. Español BLOQUE IV: Literatura: conocer una canción de los pueblos Originarios de México. Español BLOQUE V: literatura	Realizar un intercambio de cuentos y leyendas locales en lengua P'urhépecha.

Fuente: Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2012; p. 4

Anexo 6: En el nivel Secundaria.-

APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	VOCABULARIO BASE	ASIGNATURAS RELACIONADAS	ACTIVIDADES COCURRENTE
Que los jóvenes tengan la capacidad de escuchar y hablar la lengua P'urhépecha.	Investigar e identificar cómo se designan en p'urhépecha las partes internas y externas del cuerpo humano, así como cuáles son sus funciones. Emplear el vocabulario p'urhépecha aprendido sobre el cuerpo humano para realizar pequeñas descripciones o diálogos.	Penchumikua, urhi kutsikua, eskua, ejpu, kanharhikua, Jantsiri, anhanchakua, Jajki, Jurhinskua. kut'ukua. Urhi ma, tsimani jajkiicha, ma ekuatsi tejkiicha, sitúrhi, mintsita, etc. ,	Lenguaje	Elaboración y exposición de láminas didácticas en lengua P'urhépecha, ante la comunidad.
	Mencionar de manera oral en p'urhépecha algunas características de los animales y plantas de la región.	Misítu turhípiti, uichu urápiti, tsaki t'arhepiti, etc.		
Que los jóvenes tengan la capacidad de escribir y leer en la lengua p'urhépecha.	Elaborar un listado de seres vivos que habitan en la comunidad, utilizando correctamente las reglas ortográficas básicas del p'urhépecha.	Tsitsikiicha, parákata, sikuápu, aجاتapu, manakurhiriicha, ak'atsitiicha	Escritura	Realización de un cartel con el alfabeto p'urhépecha para dejarlo colocado en el salón.
	Usar vocabulario relacionado con los colores en p'urhépecha para hacer pequeños escritos con descripciones de objetos o seres vivos.	P'ukumindu, Chupiti Tsip'ambiti, Urapiti Charhapiti, K'uiripu Manakurhiticha Anhatapuecha	Escritura	Presentación en carteles de algunas cosas u objetos cuyos colores puedan ser identificados en p'urhépecha.
	Buscar y leer en voz alta diferentes tipos de texto en p'urhépecha: mito, leyenda o cuento que no sean muy extensos.	Jakjukua, lontkinha, Uandatskua, Uandatskata, Uenakueecha:Meninha, Maxanharunha.	Español	Recopilación de diferentes relatos, leyendas y cuentos P'urhépechas.
Que los jóvenes puedan reconocer y utilizar las estructuras y formas lingüísticas propias de la lengua p'urhépecha en sus diferentes situaciones comunicativas.	Conocer el alfabeto p'urhépecha y usarlo correctamente en la escritura de oraciones.	Sesi mitiani p'urhépecha kararakuechani		Elaboración del alfabeto p'urhépecha
	Conocer las reglas básicas de la escritura en lengua p'urhépecha.	Jurhenkurhini sesi karáni p'urhe jimbo.	Escritura	
	Identificar y practicar los saludos y permisos en lengua p'urhépecha.	Tati, nari eranditski Nareranskia, na churiskia Narchusku, nindaria		

	Escuchar e interpretar los cuentos, leyendas, anécdotas y relatos históricos de la comunidad que cuentan los mayores, analizando los consejos que así transmiten.			Exhibición y demostración de cuentos, leyendas, anécdotas.
--	---	--	--	--

Fuente: Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2012; p. 60

Anexo 7: Los saberes propios o comunitarios a través de la escuela.-

APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	VOCABULARIO BASE	ASIGNATURAS RELACIONADAS	ACTIVIDADES COCURRICULARES
Que los niños y niñas tengan la capacidad de usar las etnomatemáticas como base de las matemáticas formales.	Conocer y manipular diferentes objetos con capacidades y longitudes diferentes.	Kanikua Sanitkua iošti Sapichu K'eri	Matemáticas	Preguntar a nuestros mayores, cómo medían antes cosas, como el maíz, la leche, etc.
	Agrupar y desagrupar objetos en conjuntos hasta el 20 elementos, usando la numeración P'urhépecha.	Kudentani, p'ikurhukuani, arhukuantani.		
Que los niños y niñas conozcan y valoren los elementos que componen el ámbito natural de su comunidad	Comprender la relación entre los astros y la dinámica productiva de la comunidad, desde la cosmovisión P'urhépecha. Conocer e identificar el nombre de las constelaciones desde la cosmovisión propia.	Tata jurjata Nana kutsi Auanda Joskua K'uanari	Exploración de la naturaleza y la sociedad	Invitar a nuestros mayores para que nos hablen sobre el tiempo de la siembra, y qué tienen que ver con ella los astros como la luna, las estrellas, etc.
Que los niños y niñas conozcan y valoren el origen y la historia de la comunidad	Conocer y valorar la historia del pueblo P'urhépecha y de la comunidad.	K'urhujkuntani Anhajkukua Marku Uinhapikua		
	Identificar las características y composición de la bandera P'urhépecha. Conocer el significado de la bandera P'urhépecha.	Eraxamani, p'ukumindu, japundarhu ka tsirondarhu		

Fuente: Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2012; p. 32

La práctica colectiva y la comunalidad en la escuela.-

APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	VOCABULARIO BASE	ASIGNATURAS RELACIONADAS	ACTIVIDADES COCURRICULARES
------------------------	-------------	------------------	--------------------------	----------------------------

Que los niños y niñas conozcan y ejerzan los valores de la comunalidad	Participar en el trabajo colectivo integrándose en las tareas escolares y familiares.	Marku anchikurhini Ka jarhojperakua		Faenas, limpieza de una calle, siembra de arbolitos, etc.
Que los niños y niñas conozcan y valoren la estructura organizacional de su comunidad.	Identificar y conocer mediante mapas e imágenes de la comunidad, la ubicación de las calles, barrios y colonias. Valorar la vida comunitaria de la localidad.	Ireta, Xanharu, arhukurhikuecha: Jarhukutini Ketsikua, Karhakua, Parhikutini		Recorridos por los diferentes barrios identificando cuáles son sus límites.
	Hacer un árbol genealógico para identificar a los miembros que integran la familia de cada niño y preguntarse qué tan importante es contar con ella.	Tatita ka nanita Taati ka naandi Piremba ka mimi (erachi) Uauachi ka tatisapichu		
	Escenificar una parangua fuera del salón y una cocina diferente a la nuestra, (cocina integral)	Parhakua ka juchari irekurhikua.		Ir a las casa de los niños para identificar más directamente los beneficios de una y de otra

Fuente: Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2012; p. 33

Anexo 8: En nivel primaria, segundo ciclo (tercero y cuarto grado).-

Los saberes propios o comunitarios a través de la escuela.-

APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	VOCABULARIO BASE	ASIGNATURAS RELACIONADAS	ACTIVIDADES COCURRENTE
Que los niños y niñas tengan la capacidad de usar las etnomatemáticas como base de las matemáticas formales	Usar la numeración p'urhépecha de manera oral y escrita. Hacer corresponder los números p'urhépechas con el conteo de diferentes objetos al jugar la lotería de números en p'urhépecha.	Miiukuecha: Ma, Tsimani, tanimu, t'amu, iumu Kuimu... (serie 1) tembini, ma ekuatsi... (serie 10)		Promover el uso de los números escritos en p'urhépecha en diferentes espacios públicos de la comunidad, escuelas, clínicas, tiendas y mercados.
	Cuantificar y clasificar conjuntos de objetos en lengua p'urhépecha de hasta 60 elementos.	Tembini, ma ekuatsi, ma ekuatsi tembini, tsimani ekuatsi, tsimani ekuatsi tembini, tanimu ekuatse, t'amu ekuatse... (serie 10)		
	Utilizar medidas p'urhépechas de capacidad, longitud, y tiempo.	Kuatsapikua loskakua Jurhiatiri motsikua		
Que los niños y niñas conozcan y valoren los elementos que componen el ámbito	Reconocer y valorar la importancia de las plantas y animales del territorio comunitario.	Tsikata, Pip'ichu, uichu, Kuini, xenkua, karhasi...		

<p>natural de su comunidad</p>	<p>Identificar las diferentes especies de plantas y animales silvestres y domésticos que viven en la comunidad.</p> <p>Dibujar animales y plantas del medio ambiente de la comunidad y escribir su nombre en p'urhépecha.</p>			
<p>Que los niños y niñas conozcan y valoren el origen e historia de la comunidad</p>	<p>Conocer y valorar la historia del pueblo p'urhépecha y la comunidad.</p>			
	<p>Reconocer las regiones indígenas y las lenguas que existen en el estado de Michoacán.</p>	<p>P'urhépechas, Nahuas Otomíes, Mazahuas</p>	<p>Michoacán BLOQUE II</p>	
	<p>Reconocer las regiones de la meseta p'urhépecha.</p>	<p>Regiones: Japundarhu, Tsiromdarhu Eraxamani, Pukumintio</p>		
	<p>Identificar y conocer los acontecimientos históricos que llevaron a la fundación de la comunidad y comprender su significado realizando una monografía.</p>	<p>Juchari iretiiri uandantskua ka uenaku irekurhiku.</p>	<p>Español BLOQUE III</p>	
	<p>Investigar con las personas mayores de la comunidad dónde se localizaron los primeros asentamientos de los habitantes de la comunidad de Cherán.</p>	<p>K'eri janhaskatiicha, tata ka nanan k'eriicha, mititiicha</p>	<p>Geografía BLOQUE III</p>	<p>Visitar a las personas sabias.</p>
	<p>Identificar los sucesos y personajes históricos más importantes de la comunidad, a través de preguntar a los ancianos de la comunidad sobre la revolución, la época cristera, etc., así como acerca de personajes como Casimiro Leco, Federico Hernández Tapia y otros.</p>	<p>Mitiani urheta anapu k'erati achamasiiichani uarhimasiichani.</p>	<p>Formación cívica y ética BLOQUE II-IV</p>	
	<p>Identificar y analizar el significado de nombres de personas y apellidos p'urhépecha.</p>	<p>Tehandon, Jerochas Pahuamba, Xurhu Kuchambas</p>		
	<p>Identificar, conocer y promover el uso de las diferentes prendas de vestir.</p> <p>Hacer uso del traje regional de la comunidad desde la escuela.</p>	<p>Juchari xukuparhaku</p>		<p>Presentación de pasarelas del traje regional en la escuela y comunidad.</p>

	<p>Conocer la elaboración de algunas prendas de vestir a través de talleres en la escuela y comunidad.</p>	<p>Nanakeeri: Inchanhikua karajchakata, Tarhikua/tajchukua Karamukukata, k'uanintikua, sirijtakua, tanharhikua, jonkurhikua, tatakeeri: kajtsikua,inchanhikua, jajchukua/jajchutakua/ tipijchukua jonkurhikua kuarachi inchanhikua karoni</p>		
--	--	---	--	--

Fuente: Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2012; p. 39

La comunalidad como base de la colectividad a través de la escuela.-

APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	VOCABULARIO BASE	ASIGNATURAS RELACIONADAS	ACTIVIDADES COCURRENTE
<p>Que los niños y niñas conozcan y ejerzan los valores de la comunalidad.</p>	<p>Expresar y fomentar entre sí el amor a la bandera p'urhépecha.</p> <p>Investigar e identificar el significado de los colores, saludo y simbología de la bandera p'urhépecha.</p> <p>Rendir honores a la bandera p'urhépecha.</p>	<p>At'antskatiicha (colores) Chupipiti (azul) Tsip'ampiti (amarillo) Xunhapiti (verde) Uarhuti (morado) Anhajkukua (bandera)</p> <p>Markuucha Unidad/unión K'urhujkuntani Empuñar/saludo</p>		
	<p>Conocer la estructura de su familia y valorar sus relaciones sociales</p>	<p>Tatita ka nanita Taati ka naandi Pirembe ka mimi (erachi) uauaka</p>		
<p>Que los niños y niñas conozcan y valoren la estructura y organización de la comunidad</p>	<p>Conocer la estructura comunitaria y valorar la vida que permite desarrollar.</p>	<p>orhejtsikutiicha, (consejos) k'eri janhaskatiicha,</p>	<p>Historia BLOQUE II</p>	
	<p>Identificar y analizar las funciones de la nueva estructura de gobierno de la comunidad.</p> <p>Promover la práctica de la nueva estructura de gobierno dentro del salón.</p>	<p>Orhejtsikutiicha ka arhikurhikua juramukueri.</p> <p>Jarhojperakua juramukuarhu</p>	<p>Formación cívica y ética BLOQUE 4 y 5</p>	

	<p>Conocer el territorio y la geografía de la comunidad</p>	<p>Sesi mitini juchari ech'eri: Kumu itsi'arhu Tendeparhakua Axunirhu Kuxitoo</p>	<p>Geografía BLOQUE I -III Michoacán BLOQUE I: Mi entidad y sus cambios Los componentes naturales de mi comunidad.</p>	
	<p>Identificar y conocerá la ubicación de las calles, barrios y colonias. Elaborar planos y croquis de la comunidad.</p>	<p>Sesi mitini juchari iretani: Támu arhujtakuecha Jarhukutini Ketsikua, Karhakua, Parhikutini</p>		
	<p>Reconocer la ubicación, límites y extensión territorial de la comunidad. (Zacapu, la Mojonera, Nahuatzen, Aranza, Carapan, Cheranatzicurin, Uren viejo).</p>	<p>Mitiani ka janhanharhiani iretiichani juchari uanondani. Nanimanka jaka (donde se encuentra) Jamekua (límite) Kontikua (territorio) Tsak'apu (Zacapu) lauatsin (Nahuatzen) Cherani jatsikurhini</p>	<p>Historia y geografía BLOQUE II Tema: Territorio Estatal.</p>	
	<p>Investigar el nombre y significado de los cerros y parajes con los ancianos de la comunidad. Compartirá el significado e historia de los cerros y parajes de la comunidad a través de folletos.</p>	<p>Kurhankurhini ka miiunskani na arhikurhisini juateecha, kauaruecha, itsi'arhuecha ka icheriicha. Juatiicha: Juanchani Karichi juata Iurhixi juata P'ukuntikata Tsitsintarhu Xaraxaranhitirhu Tuk'uru juata</p>		
	<p>Identificará los miembros que integran su familia mediante el árbol genealógico.</p>	<p>Mitiantani juchari marku anapuechani o marku iurhiichani.</p>		

	<p>Participar en el trabajo colectivo y en las tareas escolares y familiares.</p> <p>Practicar las reglas o leyes internas en la familia, escuela y la comunidad.</p> <p>Conocer y aplicar en la escuela la forma de organización de la comunidad para la toma de acuerdos y actividades escolares y comunitarias.</p>	<p>Jurhenkurhini marku anchikurhini ka Jarhojperani</p> <p>Iretiiri jurhamukuecha Irhekurhikuarhu juremukuecha Jurhenkurhikuarhu juramukuecha</p> <p>Tankurikuecha Anchikurhita</p>	<p>Geografía BLOQUE I-II Lección 3: Los mapas hablan de México y desde las montañas hasta el mar.</p>	<p>Recorridos por la comunidad y su territorio.</p>
<p>Que el alumno conozca la forma de producción y comercio comunal</p>	<p>Visitará y conocerá la producción de las diferentes empresas de la comunidad: La resinera, el vivero, la bloquera, el aserradero y el taller de artesanías de madera.</p>	<p>Mitiani mamaru jasí anchirhita juchari iretarhu anapu.</p>		<p>Presentación de obras de teatro sobre la producción comunal a nivel comunidad.</p>

Fuente: Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2012; p. 42

Anexo 9: Para el nivel primaria, tercer ciclo (quinto y sexto grado).-

Los saberes propios o comunitarios a través de la escuela.-

APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	VOCABULARIO BASE	ASIGNATURAS RELACIONADAS	ACTIVIDADES CO-CURRICULARES
<p>Que los niños y niñas tengan la capacidad de usar las etnomatemáticas como base de las matemáticas formales.</p>	<p>Usar la numeración p'urhépecha de manera oral y por escrito.</p> <p>Cuantificar y clasificar conjuntos de objetos en lengua p'urhépecha de hasta 100 elementos.</p>	<p>Ma,tsimani, tanimu, t'amu, iumu...</p> <p>Ma irhakua Ma ich'ukua Ma ich'akua</p>	<p>Matemáticas BLOQUE I, II Y III</p>	
	<p>Resolver problemas usando unidades tradicionales de medida para manipular y describir objetos con capacidades y longitudes diferentes.</p> <p>Realizar entrevistas a personas mayores de la comunidad para aclarar dudas sobre las unidades e instrumentos de medida tradicional.</p>	<p>Kanikua Sanitkua Iosti Sapichu K'eri Kosti Ts'auapiti</p>	<p>Matemáticas</p>	

	-Conocer el calendario p'urhépecha.	Ma uexurhiniri Arhukurhikuecha		
Que los niños y niñas conozcan y valoren los elementos que componen el ámbito natural de su comunidad	Describir por escrito el proceso de la siembra del maíz, incluyendo la organización del trabajo familiar que requiere.	Kuramarhiani tatiteechani Nena arhukurhisini ma uexurhini anapu anchikurhita ka nena tirokuntani joskueechari manakurhiku jinkuni.	Formación cívica y ética BLOQUE II Tomar decisiones conforme a principios éticos para un futuro mejor.	
	Identificar el nombre de los astros en la lengua p'urhépecha: el sol, la luna, la tierra y otras constelaciones, su relación con la vida de los pueblos p'urhépecha. Conocer y comprender la relación entre los astros y la dinámica productiva de la comunidad, de acuerdo a la cosmovisión p'urhépecha.	Auanda Joskua K'uanhari joskuecha Tat'a jurhiata Nana kutsi Anchikurhita ka joskueechari manakurhikua.		
Que los niños y niñas conozcan y valoren el origen e historia de la comunidad.	Investigar los antecedentes de la comunidad de Cherán, su fundación y el significado de su nombre. Redactar un recuento histórico de la fundación del pueblo	Kurankurhini Kuramarhini Jirhinhantani juchari ireteeri sirukua. Karántani juchari ireteeri urheta anapu ambe	Historia BLOQUE III Las civilizaciones Mesoamericanas y andinas. Español I literatura: Escribir un recuento histórico	
	Investigar y compartir otro acontecimiento histórico de la comunidad, por ejemplo, cómo se vivía en la época cristera. Identificar y caracterizar a los personajes que participaron en diferentes hechos históricos de la comunidad como Casimiro Leco. Redactar la Biografía de los personajes más importantes para la comunidad.	Urheta anapu ukurhikua ambe. Urheta anapu k'uiripuecha ka juchari ionkiti anapu ambe.	Formación cívica y ética BLOQUE I Sentido de pertenencia a la comunidad. BLOQUE II Apego a la legalidad y sentido de justicia BLOQUE V Comprensión y aprecio por la democracia.	Concurso de leyendas o recuentos históricos de la comunidad
	Identificar las características geográficas y culturales importantes de la comunidad de Cherán.	Juchari jatsikurhiku ka irekurhiku ambe.	Español IV Reportaje sobre Cherán.	

	<p>Identificar, conocer y preservar las tradiciones de la comunidad, como son el tipo de vivienda, nuestro vestuario, lengua y valores.</p> <p>Describir y participar en las fiestas tradicionales conociendo los diferentes roles que desempeña cada individuo.</p>	<p>Juchari kutaacha, xukuparhakua, p'indekuecha, uandakua ka kaxumbikua.</p> <p>Jarhojperakua ka kujperakua tatakichari ka nanakiichari ma k'uinchikua jimbo</p>	<p>Formación cívica y ética BLOQUE I Sentido de pertenencia a la comunidad BLOQUE III Respeto y valoración de la diversidad. Geografía III la población mundial y su diversidad: Minorías Culturales</p>	
	<p>Investigar la historia del año nuevo p'urhépecha.</p>	<p>K'uinchikua "P'urhecheri jimbanhi uexurhini"</p>		<p>Realización del festejo del año nuevo p'urhépecha en la escuela y en la comunidad.</p>

Fuente: Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2012; p. 49

La práctica colectiva y la comunalidad en la escuela.-

APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	VOCABULARIO BASE	ASIGNATURAS RELACIONADAS	ACTIVIDADES CO-CURRICULARES
<p>Que los niños y niñas conozcan y valoren la estructura y organización de su comunidad</p>	<p>Investigar y describir cómo se organiza el trabajo comunal en faenas y fiestas, destacando la ayuda mutua.</p> <p>Realizar actividades que impliquen trabajo colectivo o de ayuda mutua.</p> <p>Participar en el trabajo colectivo en el aula, la escuela y la comunidad.</p>	<p>Anchikurhita enka marhojka iretani jimbo ka kuinchika jimbo.</p> <p>Jarhojperani anchikurhini iretarhu ka jurhenkurhikurhu</p>	<p>Ética BLOQUE I Sentido de pertenencia a la comunidad</p>	
<p>Que los niños y niñas conozcan y ejerzan los valores de la comunalidad.</p>	<p>Identificar y practicar valores de la comunidad como el respeto, reflejado en los saludos p'urhépechas y la obediencia.</p> <p>Practicar los valores comunitarios de tolerancia, justicia, equidad y solidaridad en la escuela, con la familia y en las relaciones interpersonales, dentro y fuera de la comunidad.</p> <p>Investigar y practicar en la escuela las formas tradicionales de conciliación y toma de acuerdos desde las asambleas como máximas instancias para la toma de decisiones en la comunidad.</p>	<p>Nari erandiski, Nari chuskuski... Nandi,tati, tatita, nanita, nana, tata...</p> <p>Janhanharhperakua, jarhojperakua, tik'atsperentskua, kurhachperakua...</p> <p>K'eri uandotskurhikua, ka sesi pajperakua ambe.</p>	<p>Formación cívica y ética BLOQUE I Sentido de pertenencia a la comunidad. BLOQUE II Apego a la legalidad y sentido de justicia BLOQUE IV Comprensión y aprecio por la democracia.</p> <p>Formación cívica y ética BLOQUE V Participación Social y Política</p>	

	<p>Revalorar a la familia como núcleo central donde se transmiten los valores humanos importantes para vivir en sociedad, como el respeto y la solidaridad.</p> <p>Identificar y valorar el parentesco más cercano que se tiene, al interior de cada familia (papá, mamá, tíos, hermanos, abuelos, etc.), y la relación entre familias que se establece de acuerdo a la costumbre p'urhépecha.</p>	<p>Jurhenkurhini sesi anhaxustani kaxumbikua kutaarhu ueratini.</p>	<p>Formación cívica y ética BLOQUE I Sentido de pertenencia a la comunidad.</p>	
<p>Que el alumno conozca la forma de producción y comercio comunal</p>	<p>Investigar y valorar las formas orgánicas de producción agrícola y ganadera</p> <p>Rescatar y valorar el trueque como una alternativa de comercio ancestral.</p>	<p>Tsiri jatsikua ka pikuntskua. Uakasi ka karichi irankukua.</p> <p>Mojkurhikua ka at'arantskua.</p>		<p>Participación de los niños en los procesos de siembra y cosecha.</p> <p>Participación de los niños en los eventos de trueque.</p>

Fuente: Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2012; p. 52

Bibliografía

Aguirre Beltrán Gonzalo, *Teoría y práctica de la educación indígena*, México Distrito Federal, Universidad Veracruzana, Fondo de Cultura Económica, 1992a.

-----, *Problemas de la población indígena de la cuenca de Tepalcatepec Volumen I*, México Distrito federal, Universidad Veracruzana, Fondo de Cultura Económica, 1992.

-----, *Problemas de la población indígena de la cuenca de Tepalcatepec Volumen II*, México Distrito Federal, Universidad Veracruzana, Fondo de Cultura Económica, 1992.

Althusser Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Argentina Buenos Aires, Nueva Visión, 2008.

Aragón Andrade Orlando, *El derecho en insurrección. El uso contra-hegemónico del derecho en la experiencia del movimiento purépecha de Cherán*, México Michoacán, ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de la Red Latinoamericana de Antropología Jurídica, 2012.

Aubry Andrés, *Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía en las ciencias sociales*, en Baronnet Bruno, Mora Bayo Mariana, Stahler Sholk Richard (Coord.), *Luchas “muy otras”*, México Distrito Federal, UAM-X, CIESAS, UNACH, 2011, pp. 59-78.

Ávila García Patricia, *Escases de agua en una región indígena. El caso de la Meseta Purhépecha*, México Michoacán, El Colegio de Michoacán, 1996.

Baltazar Santiago, *Guía didáctica para el uso del alfabeto p´urhepecha en la lecto-escritura*, México Michoacán, SEP-DGEI, 2010.

Baronnet Bruno, *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la selva lacandona de Chiapas, México*, Ecuador Quito, Ediciones Abya Yala, 2012.

-----, *Entre el cargo comunitario y el compromiso zapatista. Los promotores de educación autónoma en la zona Selva Tseltal*, en Baronnet Bruno, Mora Bayo Mariana, Stahler Sholk Richard (Coord.), *Luchas “muy otras”*, México Distrito Federal, UAM-X, CIESAS, UNACH, 2011, pp. 195-235.

Beals Ralph, *Cherán: Un pueblo de la sierra tarasca*, México Michoacán, El Colegio de Michoacán (colección clásicos), 1992.

Berger Peter, Luckmann Thomas, *La construcción social de la realidad*, Argentina Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2001.

Calderón Marco Antonio, *Historia y procesos políticos en Cherán y la sierra P´urhépecha*, México Distrito Federal, Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas UAM-I, 1999.

Castile Pierre George, *Cherán: La adaptación de una comunidad tradicional de Michoacán*, México Distrito Federal, Instituto Nacional Indigenista, 1974.

De la Fuente Julio, *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, México Distrito Federal, Instituto Nacional Indigenista-Secretaría de Educación Pública, 1973.

Dussel Enrique, *Filosofía de la liberación*, México Distrito Federal, Fondo de Cultura Económica (breviarios), 2011.

-----, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, México Distrito Federal, Editorial Trotta, 2011.

Ferrándiz Francisco, *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*, España Madrid, Anthropos Editorial, 2011.

Freire Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México Distrito Federal, Siglo XXI Editores, 1980.

-----, *Pedagogía del oprimido*, España Madrid, Siglo XXI Editores, 2012.

Giroux Henry, *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*, México Distrito Federal, Siglo XXI Editores, 1992.

González Casanova Pablo, *Reestructuración de las ciencias sociales: Hacia un nuevo paradigma*, México Distrito Federal, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM, 1998.

Gutiérrez Francisco, *Educación como praxis política*, México Distrito Federal, Siglo XXI Editores, 1984.

Gutiérrez Narváez Raúl, *Dos proyectos de sociedad en Los Altos de Chiapas. Escuela secundaria oficial y autónoma entre los tsotsiles de San Andrés*, en Baronnet Bruno, Mora Bayo Mariana, Stahler Sholk Richard (Coord.), *Luchas "muy otras"*, México Distrito Federal, UAM-X, CIESAS, UNACH, 2011, pp. 327-266.

Hamel Enrique, *Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?*, en Klesing-Rempel Ursula (Coord.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, México Distrito Federal, Plaza y Valdés Editores, 1999, pp. 153-190.

Hernández Espinosa Rafael, *Del colonialismo al colaboracionismo dialógico-crítico: Una aproximación a la dimensión política y reflexiva de la antropología en México*, en AIBR Revista de Antropología Iberoamericana, Volumen II, Número 2, España Madrid, 2007, pp. 303-322.

Illich Ivan, *Un mundo sin escuelas*, México Distrito Federal, Editorial Nueva Imagen, 1989.

Keyser Ulrike, *Educación en y para el trabajo en una comunidad purhépecha y su posible relevancia para una educación intercultural*, México Michoacán, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2009.

López y Rivas Gilberto, *México: Las autonomías de los pueblos indios en el ámbito nacional*, en Gabriel Leo y López y Rivas Gilberto (Coord.), *Autonomías indígenas en América Latina: Nuevas formas de convivencia política*, México Distrito Federal, Plaza y Valdés Editores, 2005, pp. 47-111.

McLaren Peter, *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México Distrito Federal, UNAM, Siglo XXI Editores, 1995.

Mora Bayo Mariana, *Producción de conocimientos en el terreno de la autonomía. La investigación como tema de debate político*, en Baronnet Bruno, Mora Bayo Mariana, Stahler Sholk Richard (Coord.), *Luchas "muy otras"*, México Distrito Federal, UAM-X, CIESAS, UNACH, 2011, pp. 79-110.

Núñez Patiño Kathia, *De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol*, en Baronnet Bruno, Mora Bayo Mariana, Stahler Sholk Richard (Coord.), *Luchas "muy otras"*, México Distrito Federal, UAM-X, CIESAS, UNACH, 2011, pp. 267-294.

Ornelas Carlos, *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo mexicano*, México Distrito Federal, Siglo XXI Editores, 2007.

Rendón Monzón Juan José, Ballesteros Rojo Manuel, *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios (Tomo I)*, México Oaxaca, Instituto de Investigaciones Antropológicas UNAM, 2003.

Rivera Jorge, *Educación, escuela y comunidad*, en Carriola Barroilhet Patricia (Coord.), *La educación en América Latina*, México Estado de México, Editorial Limusa, 1981, pp. 63-85.

Robins Wayne, *Un paseo por la antropología educativa*, en Revista Nueva Antropología, Volumen XIX, Número 62, México Distrito Federal, 2003, pp. 11-28.

Rodríguez Romero M. Mar, *Las metamorfosis del cambio educativo*, España Madrid, Akal Ediciones, 2003.

Spindler George, *La Transmisión de la cultura*, en Velasco Honorio, García Javier, Díaz Ángel (Coord.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, España Madrid, Editorial Trotta, 2006, pp. 205-242.

Street Susan, *Representación y reflexividad en la (auto)etnografía crítica: ¿Voces o diálogos?*, en Revista Nómadas, Número 18, Colombia Bogotá, 2003, pp. 72-79.

Toro Bernardo José, *Lo comunitario como vía de renovación curricular*, en Carriola Barroilhet Patricia (Coord.), *La educación en América Latina*, México Estado de México, Editorial Limusa, 1981, pp. 249-261.

Turner Víctor, *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual Ndembu*, México Distrito Federal, Siglo XXI Editores, 1980.

Vásquez León Luis, *Ser indio otra vez. La purépechización de los tarascos serranos*, México Distrito Federal, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992.

Velázquez Jurhamuti José, *Aprendizajes de niñas y niños a partir de un movimiento social: El caso de las fogatas de la comunidad de Cherán*, México Michoacán, Tesis de licenciatura en Psicología Social UMSNH, 2014.

Velázquez Verónica, *Reconstitución del territorio comunal. El movimiento étnico autonómico en San Francisco Cherán, Michoacán*, México Distrito Federal, Tesis de maestría en Antropología Social CIESAS, 2013.

Viqueira Juan Pedro, *Encrucijadas Chiapanecas. Historia, Economía, Religión e identidades*, México Distrito Federal, El Colegio de México, 2002.

Wilcox Kathleen, *La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: Una revisión*, en Velasco Honorio, García Javier, Díaz Ángel (Coord.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, España Madrid, Editorial Trotta, 2006, pp. 95-126.

Zirión Antonio, *Mano de obra*, México Distrito Federal, UAM, 2014.