



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

LICENCIATURA EN ESTUDIOS SOCIALES Y GESTIÓN LOCAL

Escuela Nacional de Estudios Superiores,
Unidad Morelia

**DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES A LA
VIDA COMUNITARIA DE CHERÁN K'ERI: EL
PAPEL DE LA ESCUELA Y EL DOCENTE
INDÍGENA DESDE EL MARCO DE LA
AUTONOMÍA COMUNITARIA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN ESTUDIOS SOCIALES Y GESTIÓN LOCAL

P R E S E N T A

ROSA ISELA CLETO DÍAZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. MÓNICA LIZBETH CHÁVEZ GONZÁLEZ

MORELIA, MICHOACÁN

DICIEMBRE, 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES, UNIDAD MORELIA
SECRETARÍA GENERAL
SERVICIOS ESCOLARES**

MTRA. IVONNE RAMÍREZ WENCE
DIRECTORA
DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
PRESENTE

Por medio de la presente me permito informar a usted que en la **sesión ordinaria 10** del **H. Consejo Técnico** de la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) Unidad Morelia celebrada el día **05 de noviembre del 2019**, acordó poner a su consideración el siguiente jurado para la presentación del Trabajo Profesional del alumno (a) **Rosa Isela Cleto Díaz** de la Licenciatura en **Estudios Sociales y Gestión Local**, con número de cuenta **415119265**, con la tesis titulada: "De las prácticas escolares a la vida comunitaria de Cherán K'eri: el papel de la escuela y el docente indígena desde el marco de la autonomía comunitaria", bajo la dirección como **tutor** de la Dra. Mónica Lizbeth Chávez González.

El jurado queda integrado de la siguiente manera:

Presidente:	Dra. Karina Vázquez Bernal
Vocal:	Dr. Bruno Baronnnet
Secretario:	Dra. Mónica Lizbeth Chávez González
Suplente 1:	Lic. Francisco Ignacio Velázquez Velázquez
Suplente 2:	Mtro. Alberto Colín Huizar

Sin otro particular, quedo de usted.

Atentamente
"POR MI RAZA HABLARA EL ESPIRITU"
Morelia, Michoacán a, 18 de noviembre del 2019.


DR. VÍCTOR HUGO ANAYA MUÑOZ
SECRETARIO GENERAL

Agradecimientos Institucionales

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México, a la Licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local por brindarme las herramientas y conocimientos necesarios que formarán parte de mi vida profesional. A los proyectos y becas que contribuyeron para mi formación y la realización de este trabajo, a la beca otorgado por el programa UNAM-PAPIIT “Educación básica, racismo y xenofobia en México” (*Clave IG300218*) coordinado por la Dra. Olivia Gall Sonabend, la Dra. Esther Charabati Nehmad y la Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz a quien agradezco de manera especial por el apoyo y la confianza brindada para profundizar esta investigación y aportar desde mi campo de estudio a este proyecto. Así como a los lectores y miembros de mi jurado: Dra. Mónica Lizbeth Chávez González (ENES, MORELIA), Dra. Karina Vázquez Bernal (ENES, MORELIA), Dr. Bruno Baronnet (IIE, Xalapa, Veracruz), Mtro. Francisco Ignacio Velázquez Velázquez (director de la Escuela Primaria Federal Bilingüe *Tsistsipandakurí*) y al Mtro. Alberto Colin Huizar (IIH, Xalapa, Veracruz). Quienes con sus críticas, experiencias y aportes enriquecieron este trabajo de investigación, muchas gracias a cada uno de ellos por sus consejos y orientaciones en este proceso.

Agradecimientos personales

A lo largo de la realización de esta tesis conté con el apoyo y acompañamiento de varias personas e instituciones a las cuales quiero extender mi gratitud. Merece mi especial agradecimiento la comunidad p'urhépecha de Cherán, por brindarme la oportunidad de conocer y encontrar espacios de libertad y lucha desde un nosotros, pero sobre todo mi agradecimiento profundo a los docentes, maestras y maestros de la escuela *Tsistsipandakurí* (José Fabián, Francisco Jiménez, Jorge Ortiz, Ignacio Velázquez y Moisés Acuapa, Berenice Agustín) y a la escuela Emiliano Zapata (Irma Ortiz, Francisco Rosas, Juana Joaquín y Victoria Duran) por compartir durante este tiempo un camino de lucha, de aprendizajes y anhelos colectivos.

Agradezco el apoyo brindado, la apertura y el entusiasmo de sumarse a un barco cargado de compromiso y aprendizaje constante, al Doctor y Maestro Francisco Rosas por la invitación a conocer la escuelita y compartir con ellos algo nuevo. Al Maestro Ignacio Velázquez, por mantener siempre firme el ánimo, la motivación, la apertura y el compromiso

como director y compañero de andaduras.

También quiero agradecer los consejos, la escucha, el entusiasmo, las críticas constructivas y el acompañamiento constante de dos personas muy queridas miembros del Consejo de jóvenes (2015-2018), Yunuen Torres Ascencio e Iván Ambrosio durante mi estancia en campo, A los compañeros de Fogata *Kejtsitani* (Rocelia, Juan, Mario, Malely, Alejandra, Dani) por compartir un espacio de alegría y construcción comunitaria. Igual agradecer por la atención y hospitalidad en campo a la Familia Ambrosio Leco y a la Familia Torres Ascencio quienes compartían el diálogo y la mesa con una servidora. Agradezco de antemano a cada uno de los y las comuneras de Cherán que se dieron el tiempo de atender a la puerta, escuchar y compartir la palabra y el saber de manera recíproca.

Expreso también mi gratitud a mi asesora la Dra. Mónica Chávez quien compartió su tiempo, seguimiento y comprensión para este trabajo, así como su acompañamiento como amiga y consejera en los altibajos del proceso; igualmente mi especial agradecimiento para el Dr. Orlando Aragón por su apertura y apoyo en campo, así como por compartir diálogos desde espacios académicos que contribuyeron en mi formación crítica y profesional. Agradezco también a un colega que dentro del camino de lucha y compartencia en la comunidad de Cherán, compartimos ahora una resistencia educativa, Mtro. Alberto Colin Huizar.

Gracias a todas las personas que fueron participes de este proceso, a Nallely Torres, por su escucha y consejos oportunos que motivaron mi camino y mi persona. A mis compañeros de licenciatura por compartir momentos de incertidumbre y alegría. A mi familia que tengo la dicha de tenerlos juntos y apoyándome siempre y en cada paso que doy; Julia Díaz, Aureliano, Gloria, Fernando, Diego y Luis.

Y finalmente, agradezco total y profundamente a mis padres Rosalba y Juan Manuel, por su apoyo incondicional, en este proceso de acompañamiento, comprensión y cariño brindado. A mi compañera y cómplice a la distancia, mi hermana de vida, Andrea Valencia, por su valiosa amistad y comprensión en el proceso. A Citlali Espinosa, por ser y estar en mi vida acompañando y aprendiendo juntas. A todos y cada uno de los que formaron parte de este caminar gracias infinitas.

Resumen

Esta investigación es un esfuerzo teórico-metodológico y práctico que tiene como objetivo analizar las diversas estrategias prácticas-pedagógicas que implementan las escuelas de nivel primaria y sus docentes para el fortalecimiento de la vida comunitaria en un contexto de lucha por la autonomía indígena en Cherán, Michoacán. Se presentan dos casos de estudio que permiten comprender las múltiples estrategias educativas que desde las aulas y fuera de ellas construyen y fortalecen las prácticas de la vida comunitaria. Así como también, ofrecer un panorama de la educación indígena desde un enfoque local. Para esta investigación se colaboró con un grupo de docentes conscientes y comprometidos con la educación de su comunidad, cuatro profesores y profesoras de la escuela primaria federal bilingüe Emiliano Zapata y cuatro profesores de la escuela primaria federal bilingüe *Tsistsipandakurí*, ambas escuelas ubicadas en la periferia de Cherán.

Este estudio ofrece un panorama que muestra un escenario nacional de discusión y políticas desde la educación indígena e intercultural, seguido de la contextualización política y autonómica de la comunidad de Cherán a partir del movimiento del abril de 2011 vinculado con la arena educativa tanto en lo comunitario como en lo institucional. Para finalmente colocar en el centro de la investigación la relación de los escenarios macro y micro de la educación indígena con el marco de la autonomía comunitaria mediante dos realidades educativas concretas.

Los resultados de esta investigación demuestran; que cada escuela en sí misma es una diversidad, que los docentes indígenas cuentan con la capacidad de adaptación y creatividad desde lo comunitario para posicionar el saber y las prácticas locales por encima del saber occidental. Derivado en la búsqueda de una educación contextualizada y funcional para un comunero y comunera de Cherán, accionando la educación y la escuela para fortalecer y aportar a las prácticas comunitarias que le dan sentido a la vida social, política y económica en Cherán. Por lo tanto, se concluyen que la comunidad y las escuelas sostienen un marco de autonomía comunitaria que posibilita la capacidad de cambio y de construcción de alternativas tanto en la dimensión social, cultural y educativa. Siendo el docente indígena de Cherán un agente potencial de cambio y construcción desde abajo.

Palabras clave: educación indígena, autonomía comunitaria, cambio, docente indígena, prácticas comunitarias, educación contextualizada.

Abstract

This investigation is a methodological-theorist and practical effort that has the objective of analyze the diverse practices-pedagogica strategies that elementary schools and their teachers implement for the strengthening of the community life in a fighting context for the indigenous autonomy in Cheran, Michoacan. It presents two study cases that allows us to understand the multiple educational strategies that from the classrooms and outside them, build and strength the practices of the community life. It also, offers an outlook of the indigenous education from a local approach. For this investigation I collaborate with a group of conscious teachers that are committed with the education of their community, four teachers of the federal elementary bilingual school “Emiliano Zapata” and four teachers of the federal elementary bilingual school *Tsistsipandakurí*, both schools are located in the periphery of Cheran.

This study offer an outlook that shows us a national stage of discussion and politics from the indigenous and intercultural education, followed by the political and autonomic contextualization of the community of Cheran, as from the movement of April 2011, associated with the education area also in the community and in the institutional. Finally put in the center of the investigation the relationship between the macro and the micro stages of the indigenous education with the community autonomy through two particular educative realities.

The results of this research demonstrate; that each school in itself is diversity, that the indigenous teachers have the ability of adaptation and creativity from the community to position the knowledge and the local practices above occidental knowledge. Derived of the search for a contextualized and functional education for a commoner of Cheran, activating the education and the school for strengthen and contribute to the community practices that give sense to the social, political y economic life in Cheran. Therefor it concludes that the community and the schools maintain their community autonomy that enables the ability to

change and construction of alternatives in the social, cultural and educative dimension. Being the indigenous teacher of Cheran a potential agent of change and construction from below.

Keys Words: indigenous education, community autonomy, change, indigenous teacher, community practices, contextualized education.

ÍNDICE

Introducción	11
Objetivo general	13
Objetivos específicos	13
Justificación	15
Marco teórico	18
Enfoque	28
Estrategia Metodológica	29
Proceso de conformación del grupo motor	35
Capítulo 1 Recorrido histórico a la Educación Indígena en México: Época colonial contemporánea	42
1.1 La educación indígena en México: contexto histórico y problemas contemporáneos	42
1.2 La educación indígena en la época colonial e independentista	43
1.3 El siglo XX: Paradigmas y construcciones educativas entorno a los indígenas.....	49
1.4 Educación integradora siglo XX: Institucionalización de ideales eugenésicos mexicanos.....	52
1.5 Políticas interculturales en México	59
1.5.1 Multiculturalismo e interculturalidad en debate	64
1.5.2 Educación intercultural: debates y reflexiones a las realidades educativas	67
1.6 Entre luchas y resistencias socioeducativas	74
Capítulo 2. Cherán K´eri, un territorio, un movimiento, un espacio para la educación comunal desde los procesos de escolarización indígena	83
2.1 Contexto geográfico y social	84
2.2 La mañana del 15 de abril de 2011 en Cherán: “despertar étnico” “reactivación de la (s) memorias comunitarias”	92
2.3 El movimiento de 2011 como detonante de reflexión hacia la práctica educativa: ¿Qué generó el movimiento que aporta a la práctica educativa de Cherán K´eri?.....	98
2.4 Un sendero hacia la vinculación de conocimientos desde la Educación Institucional	106
2.5 Educación y “rebeldía”	116

2.5.1 Educación Formal Indígena en Cherán K´eri	119
2.5.2 La Vida Comunal como escenario de Educación Comunitaria	121
Capítulo 3. Situación empírica: realidades educativas una mirada desde la praxis	
<i>intramuros</i>	127
3.1 Una escuela libre, una escuela sin barreras: El caso de la Escuela Primaria Tsistsipandakurí	128
3.1.1 Historia y escenario geo-educativo de la escuela	128
3.1.2 Organización Interna	134
3.1.3 Trayectoria (s) del docente indígena desde <i>Jarhukutini</i>	136
3.1.4 Percepciones sociales sobre la escuela: “La escuela de los veinte batos”.....	137
3.2 Estudiar desde la periferia: El caso de la Escuela Primaria Emiliano	139
3.2.1 Historia y escenario geo- educativo de la escuela	139
3.2.2 Organización interna	141
3.2.3 Trayectoria (s) del docente indígena desde <i>Khárakua</i>	143
3.2.4 Percepciones sociales sobre la escuela: “La escuela de los castigados”.....	144
3.3 Puntos de encuentro entre las escuelas de la periferia	145
Capítulo 4 ¡Pensemos la escuela, hagamos la escuela!: Proyecto colaborativo	
<i>interactoral</i>	148
4.1 Descripción general del proyecto	148
4.2 Diagnóstico Focalizado	150
4.2.1 Análisis articulador: Narrativas desde actores externos comunitarios y grupo motor	156
Análisis Categorical por niveles desde la identificación de problemáticas por actores comunitarios	157
4.3 Planeación Participativa	162
4.4 Implementación de las actividades del proyecto colaborativo	167
4.4.1 Xundi: un cuento tradicional	168
4.4.2 “Taller de huaraches”	169
4.4.3 “La familia de Faby”	172
4.4.4 Intercambio de experiencias “ <i>T’arhexperakua-</i> Creciendo juntos” y Cherán	174

4.5 Actividades extra que contribuyeron al proyecto	179
4.6 Evaluación	186
4.7 Propuesta colaborativa interactoral en busca del camino hacia la autonomía desde la arena educativa institucional.....	192
Conclusiones	194
Anexos	203
Bibliografía	208

Introducción

La presente investigación se enmarca bajo un contexto de reconstrucción y lucha por la defensa de la vida, de los bosques y de la reproducción de las múltiples formas de construir comunidad en un espacio como lo es el territorio de Cherán, Michoacán. Han pasado ocho años desde aquel 15 de abril de 2011, fecha en la que el movimiento de defensa y búsqueda por la libre determinación marcó pautas significativas para la comunidad. El día de hoy Cherán se ha convertido en un escenario de referencia social, de lucha y de intercambio, no solo por la victoria desde lo jurídico y lo comunitario como parte del proceso de autonomía sino también por los esfuerzos y las prácticas comunitarias que siguen latente; así como por la reconstrucción de la memoria colectiva de lucha y de resistencia interna y externa que ha permitido sostener las formas de hacer comunidad desde un “nosotros”.

Este caminar de lucha y de reconstrucción generado a partir de un nuevo giro a la organización comunitaria, generó un terreno apto para debatir y construir una forma diferente de mirar y aproximarse a las múltiples formas de educación en la comunidad. Por ello, la potencialidad que tiene esta comunidad abarca más que un pensamiento diferente ante el mundo, es un terreno donde lo comunitario ha cobrado mayor sentido a partir de la toma de consciencia de la realidad en la que se vive día a día. La potencialidad no solo viene de la posibilidad de “cambio” que este movimiento ha logrado propagar por otros espacios comunitarios sino también de la posibilidad de “propuesta y ejecución” de eso que se piensa y se hace. En este escenario, la educación institucional se ha ido ajustando a las propuestas de cambio desde el marco de autonomía comunitaria que han ido construyendo desde el inicio del movimiento.

Los espacios, las redes internas, las múltiples voces que aportaron al movimiento étnico político abonaron también a esta transformación del espacio educativo comunitario. Desde los espacios comunitarios como los sitios públicos, las fogatas o las asambleas, este movimiento indígena de defensa por la vida, entendiendo por vida a la propia naturaleza y al territorio habitado, ha construido un marco donde las voces de los y las comuneras han sido escuchadas y colocadas en un espacio de debate en busca de un bien colectivo.

El trayecto de andaduras de la comunidad de Cherán, la lucha y resistencia desde la autonomía también ha generado una reconstrucción y debate en la arena educativa desde lo

institucional. Los agentes locales se han preguntado, ¿Qué ocurre con la educación en Cherán después del movimiento?, ¿Por qué la educación no ha cambiado si la organización política y comunitaria si lo ha hecho?, ¿Qué están haciendo las escuelas para abonar a ese cambio desde la educación formal? Estas y muchas otras interrogantes fueron tomando lugar en algunas discusiones de la comunidad y también en discusiones y quehaceres desde las aulas.

Sin embargo, a pesar del camino recorrido y el posicionamiento en las discusiones comunitarias sobre la educación y la escuela, no está siendo abarcado y enfocado con profundidad el tema educativo institucional en Cherán ya que se le otorga mucho peso a la parte de educación comunitaria fuera de las aulas. Por lo tanto, el papel que tiene la escuela dentro de la lucha social, política y pedagógica de Cherán no está siendo del todo visibilizada ni retomada como eje de cambio para reproducir y conservar las prácticas comunitarias cotidianas, que generan unidad comunitaria ya sea por el territorio, la familia, las fiestas o la organización barrial.

De esta manera se vuelve necesario enfocar el lente en la potencialidad tanto creativa como social que tienen las escuelas y los docentes de Cherán para articular y posicionar el saber local por encima del saber occidental. Es necesario conocer el papel que actualmente juegan estas instituciones, emanadas de una historia de colonización occidental, en el reposicionamiento del saber y las prácticas comunitarias de una comunidad en lucha política.

Bajo este panorama, esta investigación es un esfuerzo teórico- metodológico y práctico por conocer y acompañar un grupo de docentes conscientes y comprometidos con la educación de su comunidad, quienes, a partir de un trabajo interno en el espacio escolar institucionalizado, ponen sobre la mesa la necesidad de repensar la educación institucional para transformar sus funciones, sus prácticas y su posición frente al movimiento político autonómico actual.

Por lo tanto, este estudio pretende comprender, reflexionar y visibilizar el papel que tiene la escuela, como espacio de construcción y de cambio a partir del trabajo con los docentes indígenas que viven y construyen desde la escuela una forma diferente de vivir la educación formal. Además del objetivo de construir conocimiento, apunta a encontrar el cruce entre la educación comunitaria fue del sistema educativo propuesto desde las instancias encargadas y la educación comunitaria en lo institucional como complemento ideal de la

formación de un comunero o comunera de Cherán.

Objetivo general

En este sentido el objetivo general de esta tesis es conocer y analizar cuáles son las estrategias prácticas-pedagógicas que implementan las escuelas de nivel primaria y sus docentes para el fortalecimiento de la vida comunitaria en un contexto de lucha por la autonomía indígena en Cherán, Michoacán.

Objetivos específicos

a) Contextualizar el escenario nacional donde la discusión de educación indígena e intercultural ha cobrado sentido ideológico y práctico.

b) Conocer el contexto político y autonómico de la comunidad de Cherán como eje de vinculación de la arena educativa identificando los espacios donde se reproduce o construye educación comunitaria a partir del movimiento del 2011.

c) Analizar el surgimiento y algunos aspectos del contenido curricular del proyecto educativo en relación al discurso/objetivo del movimiento del 2011, así como su aporte al camino de la educación desde el enfoque intercultural.

d) Analizar las prácticas realizadas desde las Escuelas Primarias Federal Bilingüe *Tsistsipandakurí* y Emiliano Zapata de la comunidad de Cherán como estudios de caso de las estrategias de enseñanza aprendizaje de los saberes comunitarios en las aulas y fuera de ellas.

e) Reconocer y aportar a las propuestas de educación gestadas desde abajo, que han buscado reforzar las bases sociales como vínculo de una alternativa de aprendizaje y reconocimiento comunitario.

La pregunta de investigación que planteo, pretende aportar a los debates en la arena educativa de Cherán y a la investigación desde el acompañamiento y la reflexión con los agentes educativos interesados en el desarrollo de este trabajo: *¿Cuál es el papel de la escuela y de sus docentes en la construcción de un proceso de reflexión y reproducción de la vida comunitaria y en la búsqueda de un camino de autonomía política desde la arena educativa institucional en Cherán?*

A manera de hipótesis, este trabajo defiende que la escuela, como institución viva, genera mediante su quehacer cotidiano y sus necesidades, formas de pensar y formas de hacer,

que conforman un aparato complejo de toma de decisiones y acciones que potencializan una educación comunitaria desde las aulas y fuera de ellas, siendo los docentes el vínculo clave para detonar procesos de cambio en la educación donde se mezclan saberes comunitarios con demandas nacionales requeridas para el desarrollo de los y las niñas que asisten a las escuelas de Cherán.

Sostiene la necesidad de mirar con mayor atención los procesos que se están generando desde las escuelas primarias de educación indígena, en este caso las ubicadas en la periferia de la comunidad de Cherán, ya que son estas escuelas las que a partir de su estructura interna y contexto próximo han adaptado las formas de hacer y pensar su educación, poniendo por encima de los planes escolares la realidad socioeducativa que las escuelas viven día a día, apoyándose de elementos, espacios y momentos comunitarios. Esto permite cuestionar ¿Qué se está haciendo?, ¿desde dónde y quienes lo están haciendo y porque lo están haciendo ellos y no otras escuelas primarias? ¿Qué necesidades o características tienen esas escuelas que hacen las cosas diferentes?

La comunidad de Cherán sostiene un marco de autonomía comunitaria que posibilita la capacidad de cambio y de construcción de alternativas tanto en la dimensión social, como en la dimensión cultural y educativa. Esta posibilidad de actuación y cambio debe partir de comprender las necesidades o precariedades desde lo institucional, es decir, comprender y construir desde un diagnóstico que permita mirar y reconocer lo que ocurre en cada escuela tanto dentro como fuera de las aulas, sumado a las realidades y contextos específicos donde está situada cada una de ellas.

Por esta razón, parto de reconocer que cada escuela de Cherán es en sí misma una diversidad con sus propias especificidades; argumento que en las escuelas primarias incorporadas al sector indígena y al magisterio militante de la zona, ubicadas en las periferias de la comunidad de Cherán, se encuentra la oportunidad de crear y reapropiar espacios y formas de accionar la educación construyendo de manera interna parámetros de “libertad” y “valorización” de las prácticas y saberes comunitarios sumado a la visión formativa del alumno para beneficio de la comunidad.

A partir de este trabajo, he encontrado que mientras más alejada esté la escuela del centro de la comunidad y más cobertura territorial tenga existe más posibilidad de acción y de

cambio. Sin embargo, no sólo hay que considerar la ubicación geográfica de las escuelas en la comunidad, sino también considerar las condiciones económicas de las escuelas, así como la población que vive y acude a la escuela para hacerla funcional. Estas condiciones, la ubicación y la población que hacen la escuela se han vuelto opciones aprovechables para la dinámica diaria de la escuela y las acciones del docente.

En las dos escuelas estudiadas dentro de esta investigación se encuentra una conciencia crítica de los docentes sobre la realidad socioeducativa del país y de la comunidad. Es por ello que los docentes al frente de estas instituciones, se convierten en el eje de cambio y de posicionamiento epistemológico del saber y las prácticas comunitarias.

Justificación

La investigación responde de manera general a un contexto nacional y de forma específica a un contexto político local donde la forma de gobierno y organización cambió en la comunidad tras el movimiento del 2011, cuestionando y poniendo sobre la mesa la necesidad de cambiar la educación institucional de Cherán con la finalidad de incorporar elementos y acciones que revitalicen y preserven las prácticas comunitarias. Esto se inserta en lo que algunos autores han denominado “las demandas de muchos otros pueblos de Latinoamérica por crear una educación que fomente el desarrollo propio, empoderamiento y fortalecimiento de la cultura p’urhepecha, una “educación verdadera” que responda a las problemáticas que enfrenta la comunidad con sus propias soluciones donde exista una articulación entre lo escolar y lo comunitario” (Colin, 2014, p. 73).

Esto a su vez responde a una necesidad de conocer para articular los espacios y estrategias de trabajo que se realizan desde las instituciones para definir una ruta de trabajo común. Así como también a la necesidad de incorporar en esa articulación los esfuerzos teóricos y etnográficos que la comunidad ha creado, esto con la finalidad de no generar más proyectos educativos sino retomar los trabajos que se han realizado para complementar y adaptar según el contexto específico de cada escuela.

Dentro de la investigación académica, este trabajo pretende abonar al análisis entorno a la participación y la capacidad de creación de la escuela y los docentes desde las necesidades y huecos históricos, que de manera vertical se han dejado en la educación indígena, abonando

desde dos casos de estudio pertinentes y abiertos al diálogo y cambio a partir de la consciencia crítica hacía su propia realidad educativa.

Por su parte, pretende demostrar la vigencia del racismo intensificada con la variable de educación indígena, colocada en un contexto donde se sigue luchando y resistiendo desde lo comunitario. Por último, intenta abonar a la demostración que los estudios entorno a las “prácticas escolares” no solo deben mirarse desde las interrelaciones y los discursos sino también desde retomar la escuela como espacio y como fuente de lo que como comunidad se quiere aprender y desaprender. La centralidad de esta investigación en la escuela y el docente, enuncia la posibilidad de cambio a partir de estos dos actores clave en la formación de los y las comuneras de Cherán.

Esta investigación y trabajo colaborativo reconoce la necesidad de que existan estudios que contribuyan no sólo a comprender, sino que abonen al proyecto alternativo de educación que propone Cherán. Es necesario no sólo favorecer la creación de un currículo de educación intercultural donde se mezcle el conocimiento occidental con el conocimiento local, sino que se comprenda y trabaje en la formación de comuneros y comuneras que en primer lugar conozcan y reconozcan su territorio y su lengua a partir de diversas estrategias prácticas pedagógicas emanadas desde la esfera familiar, escolar y comunitaria. De ahí que este trabajo pretende abonar a la idea de que los docentes pueden convertirse en puentes de transformación que apuestan a la reflexión colectiva como elemento de cambio en la parte ideológica y de acción educativa.

El aporte social y comunitario de esta investigación no va en la línea final de construir materiales o crear más libros para las clases, sino en repensar qué tanto nos sirve lo que tenemos en las bibliotecas y espacios comunes, qué tanto hay de cada comunidad en esos cuadernillos que permiten que el docente retome a la comunidad en las aulas y que las escuelas construyan comunidad. Busca justificar su incidencia a partir de escuchar y reflexionar con el grupo de docentes y de imaginar a las aulas como espacios para debatir y construir lo comunitario.

En este marco se pretende seguir el debate y el reto que la interculturalidad plantea a partir de preguntarse cómo hacer interculturalidad y para qué. Con esta investigación se pone

sobre la mesa la necesidad de reconocer la complejidad práctica que conlleva este paradigma, desde su discurso en las aulas hasta su práctica para los docentes. Quizá pueda ser visto como algo que ya paso de moda, pero sigue siendo necesario, es decir, que sigue siendo útil por las múltiples experiencias que se siguen creando donde no sólo se piensa desde cambiar el currículo, sino también cambiar la lógica de trabajo y de pensamiento a partir de conocer y vivir lo que implica hacer “interculturalidad”. En el caso de Cherán, ese tópico tiene razón de ser y de debatirse desde el marco de la autonomía comunitaria.

Marco teórico

“Tomemos de Occidente lo que consideramos necesario, pero insistamos en el fortalecimiento de una pedagogía hacia el fortalecimiento de la Comunalidad”.

Martínez Luna, 2015

La relevancia desde lo comunitario no solo se ha dibujado a partir de las prácticas locales sino también a partir de las conceptualizaciones creadas desde abajo, por lo que durante la búsqueda y riqueza del trabajo de campo sobresale desde actores locales un referente que sustenta esta tesis, los *saberes comunitarios* misma noción que le da fuerza y vitalidad a las alternativas educativas a partir de re conceptualizar lo que es la “educación” en Cherán. Por lo que se sabe qué:

Los saberes comunitarios se basan en los conocimientos locales, de un lugar determinado, son conocimientos ancestrales que se han transmitido de generación a generación a través de la oralidad y la práctica. Estos conocimientos se han adquirido también en base a la prueba y error, por ello la seguridad de que lo compartido por nuestros ancestros tiene una confiabilidad para ser usados y replicados. Estos saberes a través de la memoria hacen que las culturas perduren y que como comunidades nos permitan mantenernos (Torres, 2017).

Este referente se vuelve fundamental para comprender esta investigación ya que obliga a mirar la educación a partir de dos aristas; por un lado, desde los procesos educativos construidos, adaptados y replicados desde lo comunitario teniendo su auge en la base de la socialización y la puesta en práctica de lo aprendido desde lo cotidiano. Por otro lado, la educación desde los procesos instaurados en las aulas y en las dimensiones de una escuela, mismos que cumplen la función de ser transmitidos y replicados bajo modelos específicos de aprendizajes.

A partir de comprender que el enfoque de la educación que se plantea proviene de dos líneas, es que se pone sobre la mesa el dialogar las prácticas escolares cotidianas con estos saberes comunitarios ya que pretende ser una base para consolidar otras formas de aprender a través del acercamiento a las prácticas y saberes comunitarios pensados desde la necesidad de articulación entre la práctica aprendida y la construcción de conocimientos complementarios.

Comprender que más allá de un método estas dos líneas deben compartir un fin: es decir, una manera alterna de formar, aprender desde lo vivido y evocado de la memoria para replicar y reproducir lo que les haga ser y estar en comunidad y libertad. Reconociendo siempre a esos “portadores de conocimiento”¹ como actores de apoyo para la educación, una educación desde las aulas y para la vida.

De manera que, al comenzar a articular el proceso gestado desde los profesores en la parte educativa, las aproximaciones teóricas que sostiene este estudio se enmarcan en el contexto de *un movimiento de autonomía indígena*, entendido como;

[...] un proceso y lucha de los pueblos originarios por conservar y fortalecer su integridad territorial y cultural a través de autogobiernos que prácticas la democracia participativa y enfrentan- con una estrategia anti sistémica- la rapacidad y violencia del sistema capitalista [...] buscando redefinir la relación con el territorio circundante [...] buscando la construcción permanente del sujeto autonómico, no solo desde abajo sino también, con alianzas con otros actores políticos [...]. (López y Rivas, 2010)

En este marco de referencia contemporánea López y Rivas (2010) sostiene que “los procesos educativos y de socialización [...] se generan a partir de y por las comunidades, tomando en cuenta los saberes emanados de los pueblos y otros actores populares, y aquellos que enriquezcan a los sujetos autonómicos, en el entendido de que el dialogo intercultural fortalezca la autonomía”.

Es a partir de este marco de referencia, que podemos comprender que estos procesos atraviesan elementos sociales, territoriales, educativos, económicos, culturales y jurídicos que se mantienen activos en debate y construcción para las comunidades.

Por otro lado, esta investigación sostiene tres conceptos clave para comprender puntos relevantes de la investigación colaborativa aplicada; el *papel del docente indígena*, el *papel de la escuela* y los *principios desde la educación comunal*. Estos marcos de entendimiento permiten comprender no solo los elementos compartidos de análisis, sino también las

¹ portadores de conocimiento pensado desde el quehacer comunitario y desde la referencia próxima que hacen desde Oaxaca involucrada en el proceso de enseñanza aprendizaje en secundarias comunitarias.

diferentes funciones y posiciones que la escuela y el docente han adquirido de manera histórica-contemporánea en la educación institucional y social.

A partir de este planteamiento, esta investigación parte de comprender a la *escuela* bajo un marco histórico desde el cual se le han asignado diferentes tareas y funciones según el cruce político, ideológico y social de las épocas y políticas educativas en México. Es por eso que el papel de la escuela comprende una trayectoria desde ser un espacio colonizador del saber occidental, hasta actuar “como institución que se transforma en una especie de “interfaz” entre el estado y los pueblos indígenas” (Rockwell & Gomes, 2009; citado en Dietz & Mateos, 2011, p. 90). El panorama histórico educativo que ofrece Bertely (1998) permite comprender las diversas funciones que la escuela cumplía tanto como espacio físico, como espacio ideológico social. Siendo así, la escuela es un medio fundamental para que las políticas educativas tengan el éxito esperado de integración, asimilación, genocidio epistemológico y cultural.

La época actual con sus aristas económicas, sociales y políticas ha colocado a las escuelas en un espacio de constante debate y disputa, en algunas ocasiones ha sido una piedra en el zapato para el Estado Mexicano y en otras su gran aliado y herramienta política a favor del Estado. Actualmente, el papel que cumple la escuela apunta más a ser un “interfaz” entre las políticas educativas, las reformas, los cambios globales y las múltiples vidas y formas de existir de las comunidades en América Latina. El auge de la interculturalidad posicionó a la escuela como el espacio donde debían converger dos epistemologías, en otras palabras, como una función doble, por un lado, lo nacional y por otro lado lo comunitario en un mismo espacio, es decir, la escuela.

En otros espacios geográficos como Oaxaca o Chiapas, la escuela comprendió un espacio de mayor interacción, crítica, como una herramienta política contestataria y para las construcciones nuevas desde abajo, debido al contexto, donde los movimientos de autonomía y de magisterio cobraron gran importancia para la reconfiguración de la escuela. Actualmente en Michoacán el papel de las escuelas ha sido cuestionado y modificado en su medida, debido a las diversas luchas magisteriales y a los movimientos políticos autonómicos que se han desprendido desde las comunidades indígenas.

En la actualidad y bajo el contexto de la comunidad de Cherán, la escuela tiene el papel de seguir educando desde los parámetros nacionales, teniendo pequeños destellos de cambio a partir de la incorporación de un currículo complementario. El peso y énfasis está puesto en lo comunal colocando a la escuela en un espacio diferente al del quehacer cotidiano y el discurso del movimiento. La escuela al ser históricamente una herramienta política y social del Estado, suele quedarse en un plano aparte de la discusión de autonomía, donde competen más temas gestados desde las barreras no institucionales.

Sin embargo, esta posibilidad de cambio y acción comunitaria, que el movimiento político autonómico de Cherán pone sobre la mesa, permite debatir y reposicionar el papel de la escuela apostando y repensando desde lo que Baronnet (2009) comprende como “el papel de las escuelas autónomas que inventan, implementan y modifican, continuamente hacen énfasis en lo “propio”: las condiciones locales son el punto de partida para un aprendizaje significativo, situado en la comunidad y consciente de su carácter asimétrico en relación con la sociedad mayoritaria o con el estado-nación ausente” (Baronnet, 2009; citado en Dietz & Mateos, 2011, p. 132).

El concepto de “escuela autónoma” implica pensar desde un “interculturalismo desde abajo” (Rappaport, 2005) donde se busque que la autonomía educativa abarque la misma definición de lo que en cada comunidad se entiende por lo “escolar” y lo “extraescolar” (p. 133). Es decir, que la escuela autónoma se piense a partir de una concepción epistemológica desde abajo, pero también desde una posición social e ideológica más profunda desde lo comunitario, buscando articular los procesos que ocurren en lo cotidiano que aportan a la vida escolar, así como los procesos que ocurren, se gestan, debaten y reflexionan desde la escuela que aportan y nutren la vida local, la reproducción desde y para lo comunitario.

De manera que, la escuela en el contexto de la comunidad de Cherán, específicamente en las escuelas del sector indígena, no deben ser entendidas sólo en el marco de lo que se añade o implementa dentro de las aulas o de los curriculum, sino también entendida desde “la apropiación étnica de la escuela” (González Apodaca, 2013, p. 65), teniendo a su favor un contexto de autonomía comunitaria y reivindicación étnica en Cherán. Es decir, conceptualizar

a la escuela a partir de cómo se acciona y se piensa en lo comunitario para que su papel pueda ser más funcional y práctico que estático y vertical.

El siguiente referente parte de comprender el papel del *docente indígena* dentro de su amplia trayectoria de funciones que se le han asignado desde el enfoque histórico educativo hasta un contexto contemporáneo. La historia de la educación mexicana ha colocado a los docentes funciones que no solo implicaba posicionar ideologías en las escuelas, sino que también tenían la función de capacitarse y tener distintos niveles de calificación profesional en contraposición a la deficiente calificación profesional[.]” (Bertely, 1998, p. 94).

Lo cual implicaba que aparte de la función de maestro tenía que alcanzar y competir contra otros profesionistas con mayor nivel de estudio. Sumado a esta necesidad de profesionalizar, Calvo (1989) apunta que “la profesión docente se convierte en el centro de atención del Estado ya que los maestros, a través de las escuelas [...] Misiones culturales y escuelas normales se vuelven los emisores de la ideología oficial para el Estado” (Calvo, 1989; citado en Dietz & Mateos, 2011, p. 65).

Otra función clave que comprende este marco de referencia es reconocer que los docentes indígenas desde el siglo XIX, se vuelven los intermediarios o mediadores entre el Estado y las comunidades; es decir, maestros indígenas que sobrepasaban las reglas comunitarias para poder operar la ideología nacional. Actualmente esa acción conlleva la desacreditación de los maestros en las comunidades, sumado a sus alianzas con algunos partidos políticos para beneficios particulares. En la comunidad de Cherán, el docente ha tomado este lugar debido a sus alianzas con partidos políticos previo al movimiento del 2011. En términos generales, el panorama escolar en Cherán apunta que:

Cherán cuenta 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 (Colin, 2014, p. 65).

Estos datos nos obligan a mirar la alta asistencia de docentes en la comunidad, de los cuales algunos de ellos provienen de comunidades vecinas y la gran mayoría son de Cherán. Por lo tanto, pensar en el papel de los docentes indígenas bajo este contexto se vuelve

fundamental, ya que los docentes deberían de cumplir la función de “concientizar a los propios docentes en torno a su identidad compartida y a sus “raíces” comunales, para cohesionar el grupo y para impedir la emigración de los jóvenes “letrados” a contextos urbanos, frecuentemente hostiles a los intereses de la comunidad” (Dietz & Mateos, 2011, p. 133).

Sin embargo, la resistencia, los grandes magisterios en lucha, los problemas salariales, la privatización de puestos públicos, todos los problemas que como docentes cargan, posicionan e influyen en gran medida las acciones que toman en su quehacer profesional. Por esta razón esta referencia y concepto de docente indígena toma mayor fuerza desde el contexto de Cherán, ya que las facciones, las luchas, los problemas que aquejan a todos los otros gremios públicos también atraviesan a los docentes indígenas de la comunidad, que sumados a un sector indígena y a magisterios disidentes transversaliza la función del ser docente. El papel del docente indígena cubre requisitos sociales, comunitarios, políticos y educativos. Tal como lo sustenta Elsie Rockwell y Ruth Mercado (1988): “A los docentes se les debe reconocer por su papel de maestros y también como sujetos, es decir, personas que organizan su propia vida y trabajo, apropiándose de manera diferenciada de todo lo que compone a las escuelas y a sus propias acciones” (p. 68).

En otras palabras, para conceptualizar el papel del docente indígena bajo el contexto de Cherán específicamente desde el marco de las escuelas Emiliano Zapata y *Tsistsipandakurí*, se debe comprender de manera articulada, su vida personal, su vida comunitaria y con mayor fuerza en este contexto su vida política. Por lo tanto, es un sujeto con trayectoria personal y comunitaria que decide por interés personal e influencias parentales ser docente. Su elección de vida comprende sumarse a un gremio profesional de interés político y social para la comunidad debido a la gran demanda de escuelas que Cherán oferta, pero también debe cumplir un papel primordial que es articular su trayectoria, las condiciones y prácticas comunitarias y las demandas nacionales en un espacio que habita cinco días a la semana: la escuela.

Su papel debe ser considerado como eje activo de cambio, como asesor, como facilitador de la vida escolar, pero también como crítico de su propio hacer y construcción en colectivo. Su papel en la comunidad debe ser activo y acorde con lo que piensa y hace.

Por esta razón no solo se busca que la figura del docente cubra las expectativas del Estado, sino que se conceptualice y se piense como un sujeto sentí-pensante y potencial eje de cambio para su educación y su escuela. Sumado a pensar desde un no racismo o políticas de interculturalidad incluyentes, desde lo cual, López Sánchez (2009) sostiene que;

[...] la figura docente cuente con las herramientas necesarias para acercar el conocimiento a las niñas y los niños con calidad, equidad y pertinencia sociocultural, étnica y lingüística, y de esa manera contribuya a la formación de sujetos capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, que existen diversas comunidades epistémicas, que respeten la diversidad cultural y se enriquezcan con ella, y así, les permita intervenir en procesos de transformación social (Citado en Dietz & Mateos, 2011, p. 140).

El último concepto parte de comprender que a partir del movimiento político autonómico indígena de Cherán, se replanteó la forma de hacer y pensar la comunidad, un replanteamiento de lo que era lo comunitario, evocar y accionar la memoria ancestral para poder generar un sentido común de lucha y de lo colectivo. La forma de hacer comunidad antes del movimiento conjugaba lo que ahora es pensar en comunidad en Cherán, la fogata, la buena crianza o buena educación (*Kaxumbekua*), vivir bien en colectivo (*sesi irekani*), guardar respeto a lo sagrado y a la sociedad (*janhanharhperakua*), servir a la gente y a los dioses (*marhuatspekua*), ayuda mutua, faena (*jarhojpikua*) y reciprocidad (*uéchantani*) (Lemus, 2019, p. 90). Son elementos y principios clave que refuerzan lo comunitario desde la comunidad y que para esta investigación se articula con el concepto y principios de Educación Comunal y la Educación desde y para Cherán, que comparten un marco de entendimiento común entre dos elementos clave: la educación y la comunidad o lo comunal.

La *Educación Comunal* misma que es elaborada y contextualizada desde Oaxaca y por ello es sustantiva para este abordaje ya que es pensada y nombrada a partir de la experiencia práctica. Por esta razón los cimientos que se plantean respecto a la educación comunal siempre deben ser vistos desde la referencia de donde se sujeta y se origina. El concepto de Educación comunal, para poder ser comprendido debe ser desmenuzado. Jaime Martínez Luna posiciona la comprensión de educación y escuela como “la continuidad del hogar”, es decir, la apuesta a pensar desde una educación comunal implica redefinir y reconstruir a la escuela, argumenta “la educación comunitaria se deposita en una comunidad viva, histórica, que vive la

contrariedad, pero la resuelve en conjunto. Unida social que se conforma de lo diverso, que tiene suelo compartido y valores fincados en el respeto y en el trabajo” (Martínez Luna, 2015, p. 47).

El reto y visión que comparten desde las bases del pensamiento comunal en Oaxaca con las bases del pensamiento y acción en Cherán, es la teoría de comprender a la escuela desde una lógica diferente en este caso ambos desde una lógica de lo comunitario. Donde no solo ponen interés en el curriculum escolar sino también en la forma de hacer, pensar y construir a una escuela.

Por ello, al instaurar la visión amplia de mirar a la escuela como continuidad del hogar, implica fundamentar un principio clave para este autor comunitario, el principio de la *Comunalidad*, este principio es indisoluble de la teoría y la práctica. Y se liga directamente con los procesos educativos ya que “[...] explica la fortaleza del conocimiento producido por la comunidad, que tiene pilares sólidos, así como particularidades complementarias” (Martínez Luna, 2015, p. 40).

Este principio a partir de reconocer a la escuela como instancia comunitaria permite restaurar el pensamiento de lo que ahí se aprende, reproduce y acciona. Sustentando esta forma de hacer conocimiento en cuatro ejes que son compartidos y observados desde la práctica educativa en Cherán. El territorio, la organización, el goce y el trabajo. Para este momento vamos a desarrollar estos conceptos en relación a dos momentos en lo comunitario y en lo escolar.

Jaime Martínez Luna, sustenta estos elementos a partir de relacionar lo que sucede en el territorio oaxaqueño que representa lo comunal. Las formas de hacer representación comunitaria y los elementos que engloban el trabajo colectivo. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, esta episteme debe siempre verse y entenderse desde la referencia original, pero aquí la suma y riqueza de articular esta episteme de la educación comunal al proceso vivo de Cherán y en particular al proceso vivo que la escuela Emiliano Zapata y la escuela *Tsistsipandakurí* están gestando y movilizandando, toma mayor fuerza ya que la articulación entre estos elementos que se desprenden desde un territorio distinto son observables en la búsqueda de alternativas educativas en Cherán.

El territorio, desde estas dos escuelas es pensado a partir de lo próximo, de lo que podemos conocer y aprender de él. Es reconocido como escuela como un elemento de libertad, pero también como un espacio de significados, el patio escolar, las laderas, el bosque, los ojos de agua, las veredas, los límites, lo natural. Es reconocido y retomado desde la escuela. La organización, verla desde lo comunitario en Cherán, implica comprender el marco de autonomía que se ha gestado y que se sigue resistiendo, pero pensar la organización desde la escuela permite relacionar esto que Jaime Martínez Luna pone sobre la mesa: “la representatividad como pilar sociopolítico” (Martínez Luna, 2015).

Una representatividad que no solo conlleva lo que como comunidad se ejerce en asambleas, sino también como se genera dicha representatividad desde las aulas, desde los niños y desde la responsabilidad de fortalecer la Comunalidad desde la escuela. Por ejemplo, se puede observar en estas dos escuelas de Cherán, a partir de pensar en una horizontalidad y no jerarquización de puestos escolares.

El elemento de trabajo muestra la riqueza compartida entre lo que hacemos y por qué lo hacemos. Jaime Martínez Luna posiciona el valor del trabajo dentro de la escuela argumentando que “diseñar una nueva enseñanza es valorar nuestro trabajo y el respeto que tenemos a todos, es partir de nuestra energía, es llevar el tequio, el trabajo y respeto a la escuela” (Martínez Luna, 2015, p. 45). Pensar el trabajo desde las escuelas de Cherán se ve reflejado en la visión de comprender que es una forma de convivir, de aprender, pero también de respetar lo que otros hacen y que muchas veces no se valora, por ejemplo, el simple hecho de recoger después de receso cada uno cinco o seis basuras para depositarlas en su lugar.

Pero, sobre todo, liga la necesidad de ver que la educación nacional nos impone valores individualizadores que nos hacen más débiles y dependientes (Martínez Luna, 2015) dejando de lado la virtud del trabajo colectivo por ello la escuela es un centro clave para transmitir y compartir los valores que este elemento ha dejado a la vida de las comunidades, pueblos y algunas ciudades. Por último, el goce, del que habla este autor, la fiesta, no sólo se puede ver en las grandes fiestas comunitarias de Cherán, sino también en el goce de lo que replican internamente en estas escuelas, como el carnaval, el corpus, el juego, espacios que son creados

en la escuela a partir de reconocer que la escuela no es estática y que tiene la tarea de hacer feliz a los niños con sus propios saberes y fiestas.

Este concepto no solo promueve una forma alterna de ver la escuela sino también una forma alterna de hacer a la escuela como parte de sus principios de la educación comunal. Aquí también se expone la relación entre estos principios pensados desde lo comunal Oaxaca con los modos ejecutados desde escuelas de Cherán: “La esencia del aprendizaje radica en cómo se adquiere el conocimiento” (Martínez Luna, 2015). Los principios que respaldan la educación comunal según Jaime Martínez incluyen a: la reciprocidad, el respeto del “otro” que es un “nosotros” y el trabajo en conjunto. Son elementos que estarán presentes en este trabajo como parte de comprender la acción y visión desde dos escuelas de educación indígena en Cherán.

Este concepto no solo promueve una forma alterna de ver la escuela sino también una forma alterna de hacer a la escuela como parte de sus principios de la educación comunal. Aquí también se expone la relación entre estos principios pensados desde lo comunal Oaxaca con los modos ejecutados desde escuelas de Cherán: “La esencia del aprendizaje radica en cómo se adquiere el conocimiento” (Martínez Luna, 2015). Los principios que respaldan la educación comunal según Jaime Martínez incluyen a: la reciprocidad, el respeto del “otro” que es un “nosotros” y el trabajo en conjunto. Son elementos que estarán presentes en este trabajo como parte de comprender la acción y visión desde dos escuelas de educación indígena en Cherán.

Este primer concepto nos ayuda a comprender las cosas concretas que se visualizan y realizan desde el proceso de la comunidad de Cherán, específicamente el proceso que está buscando debatir y modificar un paradigma que no solo apuesta por redefinir o adaptar lo que hay dentro de la escuela sino la redefinición del papel de la escuela en el fortalecimiento de la Comunalidad. Por lo que, retomar la corriente teórica como la de Oaxaca que ha tenido sus propios marcos de referencia y lucha magisterial, con este proceso donde también Cherán tiene su propio proceso de lucha y de referencia política y social, se encuentra la riqueza desde lo epistemológico y real como inspiración para los procesos que se están gestando desde otras geografías.

Como lo sustenta este autor, “hacer de la escuela una comunidad y a la comunidad una escuela implica la integración de todas estas labores, en una totalidad viva y en movimiento [...] lo que nos toca es proponer la forma en que lo comunal sea entendido como verdadero camino en la construcción del conocimiento” (Martínez Luna, 2018, p. 54)

Enfoque

El enfoque desde el cual se enmarca esta investigación de colaboración interactoral parte de comprender la investigación como una práctica y proceso reflexivo, crítico y dinámico donde los sujetos activos son los implicados en conocer y modificar su propia realidad contando con la potencialidad de repensar y crear en todo momento nuevo conocimiento y generar nuevos procesos de cambio. Esta investigación sustenta una mirada compleja e integral desde una postura crítica y comprometida con el trabajo y conocimiento que se construye desde los agentes locales, así como también desde la claridad de que lo escrito y reflexionado sirva para uso y manipulación necesaria de la comunidad educativa que aquí compete.²

Parte también de valorar el conocimiento de los sujetos sociales que viven y conocen de a pie la realidad a la que se aproxime. Así como tener la apertura a las reorientaciones teóricas y buscar las formas de no encajar un modelo teórico a la realidad, sino comprender y partir de lo que existe y se encuentra en campo. Para que, en la mayor medida de lo posible, se articule con las teorías ya establecidas, se dialogue entre ellas y genere apertura a crear nuevas fuentes de conocimiento desde lo local. Por ello me interesa enfatizar la relación de investigar para proponer acciones concretas, viables para los agentes comunitarios, según cada proceso y, cada contexto que aporte a resolver problemas prácticos y cotidianos.

Por lo tanto, esta investigación sostiene una postura ética y política que sienta sus bases en la construcción y acompañamiento a partir del reconocimiento de los valores, juicios y emociones que el investigador trae consigo, teniendo claro que estos factores no modificarán

² Escuelas Primaria Federales Bilingüe Emiliano Zapata y Tsistsipandakurí ubicadas en el barrio primero y barrio tercero de la comunidad de Cherán.

las formas de accionar en campo, pero si la postura de respeto, valorización y apropiación del proyecto que se detone a partir de su presencia.

Esta postura permite leer la tesis no como un elemento único de extracción de información sino como una herramienta útil para el sector educativo de Cherán. La información presentada no es generalizada y pretende aportar transmitiendo los valores y el respeto que desde la comunidad se aprendió durante la estancia en campo. Este trabajo se basa en mantener una relación dialógica sostenida en cinco preguntas durante todo el proceso, ¿Qué? ¿para qué?, ¿para quién (es)? ¿por qué? Y ¿desde dónde? Mismas que sostienen el posicionamiento ético y político de hacer y pensar desde la empatía y desde la construcción y apertura a de-construir, obligando siempre a que la investigación y acción sea pensada desde lo colectivo, en este caso, desde lo que puede aportar para el proceso educativo formal en Cherán.

El enfoque de la investigación también parte desde una perspectiva histórica-contemporánea que permita comprender el escenario macro de la historia de la educación indígena en México frente a casos de estudio concretos; es decir, realidades educativas indígenas donde la educación, la escuela y el docente contribuyen a una historia de lo alternativo y propio desde abajo.

Estrategia Metodológica

El diseño metodológico de esta investigación y acompañamiento, tiene como base la Investigación Acción participativa (IAP) y el uso de estrategias y herramientas cualitativas-etnográficas, es decir, una combinación de estas dos propuestas cualitativas que fortalezcan el desarrollo de un proceso participativo y real a partir de la interacción en campo.

Para ello es preciso comprender que desde los años setenta del siglo XX se ha tratado de descifrar, como bien lo señalan Ander Egg & Aguilar , este paradigma de la IAP, mismo que se entiende desde lentes generales como “los principios, los métodos y las concepciones que subyacen en el modo de abordaje de la realidad como parte de una metodología de intervención social” (p. 31) Mientras que las estrategias cualitativas son comprendidas como una forma de aproximación, comprensión y reconocimiento de las realidades desde la puesta

en práctica de herramientas que recojan datos específicos y permitan bajo esta estrategia metodológica el análisis y reflexión conjunta.

Si bien, la IAP, no se separa del todo de los métodos tradicionales de las ciencias sociales, si tiene la apertura a la flexibilidad que se refleja en la operatividad de la misma. El fin último de la IAP es, a partir del accionar participando y participar accionando, aplicar ciertas fases de la metodología con el fin de aprender en primer lugar del campo interactivo en el que te sitúas y después aprender y comprender con los actores las herramientas y las fases deseadas.

Es necesario hacer explícita esta forma de investigación desde la IAP, no solo por la carga teórica que trae consigo y el proceso formativo, sino por lo que implica articular al sujeto que lo siente, lo piensa y lo acciona con una metodología que busca esa simultaneidad en los procesos. Involucrar una forma de ver la realidad con diferente enfoque implica que quien esté detrás de eso comparta el mismo enfoque y la misma toma de consciencia de que lo que está frente sus ojos, no son objetos sino sujetos sentipensares y capaces de accionar.

Las fases o etapas que componen la IAP como parte de la ruta metodológica de esta investigación son:

Pre diagnóstico: forma parte de la etapa previa a la demanda, a detectar actores potenciales, a elaborar diseños de investigación, al trabajo de campo, y que en esta investigación en concreto sirvió para obtener un panorama general desde espacios comunitarios.

La elaboración del *diagnóstico*³: esta etapa es fundamental para esta investigación, permite al igual que la primera fase tener un panorama, pero en este caso ya focalizado. Ander Egg & Aguilar, aportan a esta etapa el porqué del hacer un diagnóstico social, que es compartido en su totalidad desde este proyecto en Cherán. “El principio fundamental de realizar un diagnóstico social es el de “conocer para actuar”, y ¿cómo conocer algo? El

³ El diagnóstico debe ser una unidad de análisis y síntesis de la situación- problema que sirve como referencia para la elaboración de un programa de acción

complemento a ello, son los sujetos activos que son los portadores de conocimiento para poder entrelazarlo con otro principio que es la participación.

Un diagnóstico tiene desde la perspectiva de este autor, dos propósitos orientados a la acción; En primer lugar, ofrece información básica que sirve para programar acciones concretas y, en segundo lugar, proporciona un cuadro de situación que sirve para seleccionar las estrategias de actuación más adecuadas. Pero, no solo la instrumentalidad es lo que podemos explotar de la IAP, sino la oportunidad de conocer y aprender junto con los sujetos, y no solo eso sino también lograr procesos de diálogo y de introspección para re-conocer su contexto y apoyarse de eso para activar cambios desde dentro.

Es importante señalar que entre la fase de diagnóstico y la planeación se encuentra la conformación de un grupo motor y guía en el proceso, esto puede variar según las condiciones. El proceso previo de diagnóstico, se liga directamente a la fase de *planeación participativa*, tiene el gran reto combinado con la capacidad del gestor, de articular la información resultante durante las dos etapas posteriores, en un primer momento, desde lo sistematizado seguido de lo consensuado con los agentes locales y el contexto.

La fase posterior a la planeación es el desarrollo o *ejecución de actividades*: en esta fase el grupo motor o guía adquiere el papel de lograr la ejecución de actividades planeadas dialogadas con los actores con el apoyo de las herramientas cualitativas participativas, por medio de espacios de encuentro, diálogo y construcción. Finalizando con una fase nombrada como Control Operacional realizado mediante la acción-reflexión-acción acerca de lo que se está haciendo (Ander Egg & Aguilar, s.f). Considero que esta fase también denominada como fase de *evaluación y seguimiento*, es un eje básico de la metodología ya que permite abrir en la investigación social la oportunidad de reflexionar sobre lo hecho y eso implica lo sistematizado y lo accionado durante cada una de las fases.

A las fases previas se suma una *fase “cero”* que permite generar el marco de la contextualización histórica y revisión del contexto político. Es decir, comprende el estado de revisión y análisis bibliográfico en tres dimensiones histórica, política social y local. Por lo tanto, la estrategia metodológica abarca seis etapas de intervención social ligadas de manera directa al uso de las herramientas cualitativas según la fase correspondiente al proceso.

De manera general, se realizaron alrededor de dieciocho *entrevistas semiestructuradas* a diferentes actores involucrados en los espacios de Radio Fogata, Radio *Xepur*, Fogata *Kejtsitani*, Consejo de Jóvenes y Espacios Educativos Formales, Oficinas del sector escolar, Consejo de asuntos civiles, actores de la Unidad de radio bilingüe, sede Cherán, docentes de la comunidad, así como personas externas involucradas en la elaboración de proyectos de corte educativo con incidencia en Cherán. Estas herramientas de corte cualitativo fueron utilizadas de acuerdo a cada fase desde la IAP, mismas que en su mayoría se combinaron más de dos técnicas por fase. Para comprender la estrategia metodológica de esta investigación vale mencionar que durante cada etapa estuvieron presentes dos acciones clave, la sistematización continua y la búsqueda de retroalimentación en lo colectivo.

De manera específica (por fase y/o etapa), *para la fase cero* lo que hice fue una búsqueda bibliográfica, comprendiendo una revisión histórica que abarca desde la época colonial de la educación hasta la época contemporánea donde los debates interculturales y los proyectos autonómicos educativos cobran auge en los cambios de la arena educativa. Revisé material bibliográfico de archivos locales y archivos digitales y en físico. Para esta fase la temporalidad fue de cuatro meses.

En la fase de *prediagnóstico*, esta etapa fue la más densa de la investigación, en ella se aplicaron diferentes herramientas cualitativas, observación, esta fue continua para esta fase dentro de los espacios como radio fogata, consejo de jóvenes, espacios comunitarios, eventos comunitarios como el seminario y foro educativo, carreras atléticas, fiestas, actividades cotidianas. Realice pláticas informales con al menos tres actores por cada espacio entorno a conocer ¿Qué actividades se hacían en la comunidad? ¿Qué objetivo cumplían? Y ¿Quiénes las organizaban y participaban? Lo cual me permitía conocer más de las actividades comunitarias, pero también identificar actores desde la línea educativa. En esta fase la técnica de “bola de nieve” fue muy útil, ya que la mayoría de las pláticas informales siempre terminaba con la pregunta hacia mi sobre

¿Qué haces aquí o porque estás aquí?, responder esta pregunta a los actores locales, permitía que sus recomendaciones de actores clave fueran de vital importancia para el proceso.

En esta fase también realicé dos recorridos a la comunidad por los cuatro barrios, realicé mapeos de las zonas donde identificaba alguna escuela y también reconocí los murales que me conectaron de manera directa con uno de los jóvenes del consejo que abarcaba esos temas. Se construyó un mapa de actores en papel que me permitiera, por un lado, identificar los actores educativos que la bola de nieve me iba arrojando, pero también ubicar las experiencias alternativas que iban expresando. Mi estancia en campo para esta fase duro cuatro meses y medio (agosto 2017-mediados de diciembre 2017). Lo cual me permitió conocer de viva experiencia el campo, pero también desde la voz y acciones de los actores comunitarios.

Realice 11 entrevistas semiestructuradas: dos para consejo de jóvenes, dos para consejo de asuntos civiles, una entrevista para un integrante de TV Cherán, dos integrantes de radio fogata, una para el director en turno de radio *Xepur*, una para el coordinador de radio bilingüe sede Cherán y dos más para integrantes de Fogata *Kejtsitani*. El eje de la entrevista consistía en conocer la función de cada espacio y su relación con las prácticas educativas en la comunidad. La herramienta de acompañamiento, entendida como el ejercicio de la investigación no puede quedarse en la extracción del conocimiento y la utilización de técnicas al por mayor para poder conocer, el estar y respetar mediante esto que nombro como acompañamiento implica conocer estando y compartiendo, ya sea una actividad, un momento, una fiesta o una frustración. Esta herramienta me permitió generar redes de contacto y confianza.

La fase tres de la investigación, fase del *diagnóstico focalizado*, lo que hice fue “situarme” en el espacio comunitario donde estaba, es decir, “estar, observar, comunicar y preguntar”, la fase previa me permitió conocer actores clave que compartían intereses comunes entre ellos y otros que mostraban desde las entrevistas o charlas informales, sus necesidades desde su ámbito de actuación. Esta etapa fue decisiva para la elección del sitio de trabajo focalizado, dos escuelas de educación federal bilingüe indígena ubicadas en el barrio tercero y en el barrio primero de la comunidad. Esta elección, gracias a la apertura al diálogo de dos maestros clave para mi acercamiento, el Mtro. Francisco Rosas, de la primaria Emiliano Zapata y José Ignacio Velázquez profesor y director en la escuela primaria *Tsistsipandakurí*.

Esta fase tuvo una temporalidad aproximada de tres meses (mediados de diciembre 2017- finales de febrero 2018), donde realice observación en las dos escuelas de manera constante, recorridos continuos a cada escuela, 3 pláticas informales con vecinos de las colonias donde estaba ubicada la escuela, para conocer sobre la historia de la colonia, las condiciones y comentarios en torno a la escuela donde asistían sus hijos o hijas. Posterior a ello, se realizaron una visita a cada escuela en el espacio de consejo técnico para poder compartir y escuchar los intereses y necesidades generales de cada escuela.

De esta manera en la fase de sistematización y como elemento que resulto de la visita a cada escuela surgió la propuesta de trabajar de manera conjunta ambas escuelas. En esta fase se conformó el grupo motor y guía del proceso, el grupo socio educativo con quien se trabajó la propuesta de investigación acción se originó desde los espacios de educación formal, lo que posteriormente por medio del acercamiento y diálogo con las escuelas, se unieron al grupo las y los demás profesores de cada escuela. Por lo tanto, el grupo de trabajo comenzó conformado por siete profesores en total, estos profesores desde espacios diferentes están combinando ideas para fortalecer la parte educativa desde los aprendizajes cotidianos y comunitarios, son maestros con compromiso social.

Mi trabajo fue buscar a los profesores de la escuela *Tsistsipandakurí*, explicando la razón por la cual reunirlos con la escuela Emiliano Zapata, que era apoyar en el trabajo que ya realizaban como escuelas y generar un diálogo y encuentro con los otros. Los profesores de esta escuela aceptaron reunirse y entre estas dos escuelas dialogaron la fecha y la hora, avisándome a mí sobre sus acuerdos.

De esta manera se logró reunir a dos de las escuelas que se encuentran ubicados en la periferia de los barrios primero y tercero en colonias con características similares, siendo ambas escuelas primarias de Educación Indígena, con una matrícula de alumnos y profesores reducida en comparación con escuelas más céntricas. Actualmente el grupo de trabajo lo conforman seis maestros de la escuela *Tsistsipandakurí* y cuatro de la escuela Emiliano Zapata. Ahora bien, por decisión interna del grupo se hizo la invitación a la escuela Isaac Alcázar para incorporarse al trabajo, pero por diferentes motivos no se logró contar con su participación.

Una vez conformado el grupo motor, se realizaron dos talleres. El primero de ellos fue para conocernos en colectivo, expresar todos nuestros intereses y necesidades, generar acuerdos de trabajo y de participación, poner sobre la mesa tiempos de trabajo comunes y conocer el contexto escolar desde su voz y vivencia cotidiana. Para ello, aplique una dinámica de presentación y de diálogo. El segundo taller consistió en identificar las problemáticas, categorizarlas y jerarquizarlas para finalmente conocer mediante un árbol de problemas sus causas y consecuencias. El acuerdo fue trabajar de manera diferenciada en cada escuela, de modo que los espacios de trabajo fueran rotativos y equitativos.

Proceso de conformación del grupo motor



Figura I. Conformación del grupo motor socioeducativo desde los dos actores clave. Fuente: Elaboración Propia

A la par de estas actividades realice acercamientos con el espacio de consejo de jóvenes para compartir lo que iba saliendo en las sesiones y recibir retroalimentación o comentarios. Realicé entrevistas específicas con cinco maestros que, para ese entonces no estaban frente a grupo, pero que eran actores clave del proyecto educativo Cherán K'eri y que en su momento daban clase en educación básica en la comunidad. Estas entrevistas tenían el objetivo de conocer sobre el proyecto, pero también una pregunta clave sobre que piensan que

le hace falta a la educación de Cherán y porque creen que no ha cambiado ni se ha aplicado del todo el proyecto alternativo emanado desde abajo. Estos puntos dieron un panorama para comprender la forma en cómo los otros docentes veían tanto a la educación como a los docentes frente a grupo. Después de los talleres las charlas informales con algunos profesores era clave para conocer algunas frustraciones o escuchar algo positivo del taller.

Durante ese periodo estuve presente en algunas asambleas de barrio y, conocí a personas que iban a realizar alguna investigación, esto me abrió al diálogo y a debatir las diversas formas de hacer y estar en la investigación social. Asistí a eventos familiares como cumpleaños y bautizos donde me tocó participar de algunas actividades desde el rol de género, como servir a los invitados o estar en la cocina.

Para la fase cuatro de *planeación participativa*, se retomó todo lo sistematizado, se realizó una presentación en power point con los docentes para mostrar lo que se había compartido desde el diálogo, para poder partir de ahí en la construcción de la planeación. La sesión donde estuvieran todos presentes, se retrasó poco a poco debido a procesos del magisterio y a diversos “paros” educativos que se suscitaron a nivel estatal, lo que generó que de manera particular se tuvieran dos reuniones una con la directora de la escuela y otra con el director la *Tsistsipandakurí* para conocer como estaba la situación del paro, de su postura política y consensuar lo que poco a poco iba saliendo de la sistematización y posibles líneas de acción. Cabe señalar que no solo se enfocaban en las escuelas si no que se buscaba articular las demandas de los otros espacios que también construían y veían en su panorama a las escuelas.

Con la ayuda y comunicación de estos dos actores se logró agendar una sesión extensa para poder construir el piso común de trabajo; es decir en esta sesión se construyó el objetivo común de lo que se quería como docentes utilizando tres preguntas clave: ¿qué quiero? ¿para qué? y ¿cómo?, esto se trabajó de manera individual, para después construir con todas las ideas algo colectivo, seguido de la construcción de la planeación participativa y dibujar un esbozo del cronograma. Esta etapa se desarrolló en un mes y medio (marzo-principios de abril 2018). El taller se desarrolló en cinco horas, en él se concretó en retomar la charla y acuerdos previos con cada director; los puntos que se consensuaron, volverlos a discutir y comenzar a planearlos por objetivo y actividad. La herramienta matriz de trabajo me permitió en un

rotafolio plasmar todo lo que se construía, finalmente se pensó en posibles fechas de acción mismo que contemplara tanto las fechas comunitarias como las escolares. Bajo el entendido de realizar nuevos acuerdos y nuevas modificaciones cada que fuera conveniente.

Durante esta etapa se concentraron diferentes actividades comunitarias, la planeación participativa no solo involucraba generar acuerdos en papel, sino que implicaba comenzar a trabajar en la gestión para poder operar las actividades, por lo que el cronograma de actividades se comenzó a diseñar con fechas desde la semana en que se concluyó la sesión de planeación. La observación de la dinámica en torno a semana santa y a los preparativos del aniversario del movimiento, fueron pieza clave para comprender en qué espacios las escuelas se involucraban. Me sume a apoyar al consejo de jóvenes en el concurso de relatos sobre el movimiento donde habían participado alumnos de la escuela *Tsistsipandakurí*, realicé una entrevista semiestructurada una a un integrante más de radio fogata, para conocer cómo era la dinámica de comunicación y creación en eventos como el aniversario del movimiento como parte del acompañamiento a las actividades comunitarias.

La penúltima fase de *implementación* se liga directamente con la fase previa de planeación. En él se realizaron diferentes reuniones para poder aterrizar y recordar la matriz de trabajo, las responsabilidades, generar ajustes en el cronograma, y distribuir tareas entre docentes del grupo de trabajo. En cada espacio de reflexión se tenían presentes las siguientes preguntas; ¿Qué tenemos? ¿Qué hemos hecho? ¿Qué queremos ser?, con el objetivo de reafirmar el camino que se había decidido seguir desde fases previas, pero también para ver la situación de cada actividad en puerta. Las sesiones duraban entre una hora y dos horas, se tomaban decisiones sobre cada actividad, y se cuestionaba por lo tiempos comunitarios y de la escuela cuales actividades se incluían o dejaban.

Esta fase duró desde principios de marzo hasta mediados de junio 2018, en ella se implementaron tres actividades concretas para las cuales se utilizaron sesiones de reflexión y trabajo colectivo, proceso de grabación de radio cuento “Xundi”, taller de oficio “huaraches”, árbol genealógico con una familia. Estas actividades se articularon con actividades del calendario y participación comunitaria, desfile 15 abril, taller de mapeo participativo, talleres construcción de relatos y dibujos sobre el movimiento y actividades como campamentos en el bosque.

Durante esta etapa se realizó etnografía educativa para observar las dinámicas de trabajo y operación de la escuela en la comunidad, observación y charlas informales con los alumnos de sexto de primaria que abordaban el huerto escolar, para conocer quiénes participaban y como lo hacían.

Estuve presente en actividades educativas, presentación de libros, recorridos al territorio durante el aniversario.

La última fase *de evaluación y seguimiento*, la evaluación se desarrolló en la última semana de junio y principios de julio 2018. Para esta etapa utilicé dos instrumentos, uno para los niños, con cinco preguntas; ¿qué paso?, ¿cómo fue mi participación?, ¿cómo me sentí?, ¿qué aprendí, reflexión final? Con el fin de poder recuperar la percepción de su participación en algunas de las actividades donde habían participado. Este instrumento solo se pudo aplicar a alumnos de quinto y sexto año (cinco) de la primaria *Tsistsipandakurí* debido al tiempo y asistencia de los niños. El segundo instrumento fue construido para los docentes al menos dos docentes por escuela de manera que se pudiera recabar información escrita y en relación directa a toda la construcción previa del proceso, se utilizó una matriz de trabajo, con los siguientes ejes; **Actividad (s), ¿Qué paso? (exponer algunas estrategias o formas de colaborar que permitieron que la actividad pasará), ¿Cómo fue mi participación? (antes, durante, después), ¿Cómo me sentí? (antes, durante y después de la actividad), ¿Qué aprendí?, ¿Cómo considero que contribuyo la actividad al proyecto y/u objetivo general?**

El seguimiento se concretó en dos medios, uno con la creación de un grupo de comunicación entre docentes y el otro con dos momentos de diálogo donde se citó a ambas escuelas, se realizó un grupo focal con los asistentes, se presentaron los resultados finales de todo el proceso, se identificó el interés y compromiso de los docentes que deseaban seguir construyendo, se dio espacio a que los docentes hablaran de que identificaron de nuevo en ellos como grupo y reconocer potencialidades. Se entregó el documento final y las presentaciones para uso y manipulación de su trayecto escolar. Se acordó fecha de reunión para seguimiento e implementación de la última actividad, el intercambio de experiencias.

La fase de seguimiento como su nombre lo dice, conlleva un proceso más extenso fuera de tiempos establecidos, la fase de seguimiento sigue hasta la actualidad, con reuniones en las escuelas y comunicación entre docentes. Esta fase sigue presente tanto de manera interna como desde mi acompañamiento, con ajustes y decisiones por escuela. Realicé historias de vida con una integrante del consejo de jóvenes, seguí asistiendo a actividades puntuales de la comunidad (montaje de fotografías para el aniversario, actividades con fogata *kejtsitani* entorno a la memoria colectiva) y de la escuela, como clausuras escolares. Realicé entrevistas a profundidad sobre trayectorias de vida a dos docentes de la escuela *Tsistsipandakurí*, con el fin de conocer de manera más detallada la relación entre su práctica docente y su vida profesional, personal y comunitaria. Se ejecutó la actividad de intercambio de experiencias con la escuela primaria San Isidro-Uringuitiro, Michoacán.

Finalmente, es relevante señalar que los procesos que conlleva realizar este tipo de investigación desde una estrategia metodológica que combine fases de participación colaborativa y herramientas cualitativas desde una visión donde la investigación sea útil y funcional para las personas con las que se comparten tiempos, espacios y conocimiento. Implica desafíos personales, académicos, de compromiso y colaboración ético-profesional.

El primer desafío que se me presentó abarco situaciones emocionales y cambios en las dinámicas sociales y familiares, implicando salir de tu zona de confort (tiempos, espacios, personas) para poder acompañar un proceso de esta naturaleza. Allí pones en práctica aquello que la licenciatura propaga desde su formación, que significa tener siempre una visión horizontal y crítica de los procesos y proyectos, así como de la propia práctica profesional donde implique hacer una práctica participativa partiendo desde las realidades y para las realidades.

Por lo tanto, mi papel en campo, desprende una serie de sucesos, retos y tensiones que forman parte de la posición y apropiación de la investigación desde mi papel como gestora sociocultural en el ámbito educativo y como facilitadora de procesos. Es bajo estas condiciones que mi inserción en campo se da durante ya tres años de acompañar, conocer y aprender de la comunidad de Cherán. Mi entrada a este sitio puede explicarse desde la referencia a lo que llaman “vivir sola”, que comprende el no estar cerca de casa y no tener a

tus padres o familiares que te sostengan en diferentes momentos. Comenzando a pensarte y cuidarte de una forma diferente a la habitual.

Por esta razón puedo afirmar y sostener que el campo me formó y me impulsó a crear estrategias para poder estar y ser en un sitio que era ajeno culturalmente para mí. Para poder comprender y compartir un poco de lo complejo que es hacer este tipo de investigación colaborativa aplicada siendo mujer en un sitio ajeno y lejano a mi zona de confort, es preciso señalar que mi apertura, formación académica y el apoyo de mi familia, me permito descubrir todas las formas posibles de relacionarme y de aprender con las personas que jamás había visto y convivido pero que me compartían espacios, tiempos y pensamientos.

Durante este tiempo de caminar y compartir junto a la lucha que Cherán puso sobre la mesa en 2011, estuve en diferentes espacios y conocí diferentes procesos y opiniones, compartí momentos con familias en sus casas, en fiestas, en trabajo. Me enfrenté a diferentes cuestionamientos sobre mi presencia en la comunidad y mi trabajo de investigación, debido a que la mayoría de las personas que entrevistaba ponían sobre la mesa la queja de que las investigaciones no eran para ellos ni desde ellos, ya que solo llegaba alguien externo les pedía información y jamás los volvían a ver. Muchos de ellos, me preguntaban ¿lo que yo puedo compartirte para que me va a servir o le va a servir a mi comunidad?, era un reto para mí poder sostener la palabra con maestros de gran renombre en la comunidad ya que yo sabía que lo que se lograra crear o no era incierto y que no podía mentirle a la gente sobre algo que apenas estaba explorando.

La investigación para algunas personas de Cherán era entendida como extractivista, por lo que mi reto era que a cada persona con la que compartía la palabra, lograría transmitir el sentido práctico y útil para ellos y desde ellos en esta investigación. El estar en diferentes espacios me permitió conocer diferentes personas, puntos de vista, retos y ayudar en ciertas actividades como parte de mi estancia en campo. Convivir, compartir experiencias, sentirse, cansancio, desvelos, fiestas, angustias o logros, fue fundamental para poder comprender la vida de la comunidad y de los compañeros con los que me encontré en el camino que hasta la fecha siguen mis pasos.

Esta forma de asimilar y de reconocer al campo como una estructura viva llena de alegrías, tensiones y desafíos, me permitió compartir la palabra y el camino con los agentes a quienes les corresponde esta investigación, caminar trayectos nuevos en tiempos de 15 a 25 min para llegar a las escuelas, de-construir herramientas cualitativas como los “talleres” para apropiarnos de formas comunes como reuniones o espacios de diálogo y debates cotidianos de los profesores, compartir la mesa con alumnos y docentes, convivir con una escuela donde eran solo hombres, compartir respeto, la palabra, los chistes, las preocupaciones, el desánimo en ciertos momentos, los cuestionamientos y el gran reto de construir líneas de confianza en tiempos actuales. Todos estos momentos y sentires fueron parte del proceso y de una decisión ética-profesional de abordar la investigación y de decidir que lo que quería aportar a este proceso no era solo mi acompañamiento, mis emociones, mis dudas, mi puesta en práctica de conocimientos adquiridos en una materia, sino que quería aportar algo que hiciera y motivara seguir en la lucha desde su trinchera educativa.

Por lo tanto, esta apuesta de cambio o construcción parte desde una estrategia metodológica donde comprende el cambio sociocultural, como un proceso, una forma de hacer las cosas diferentes, con un fin común, con actores constantes o dispersos y con paciencia. Permite cuestionar y comprender que este tipo de cambios no se dan a la luz de una actividad que se realice, o por el hecho de crear un proyecto con el título de sociocultural, sino por el hecho de ir descubriendo y cuestionando eso que está dado o eso que ya conocemos. Pensar en un cambio sociocultural implica reflexiones, cuestionamientos y construcción. Significa esos lazos, relaciones, interacciones que se crean y permanecen aún sin nuestra presencia y que poco a poco se expande para contagiar a los demás.

En suma, este proceso para mí significó un reto personal y social que marcará mi vida profesional y académica. Me dejó colegas de luchas y resistencia, así como nuevas amistades que nos seguiremos los pasos durante la vida. Cherán es ahora, para mí, un lugar donde llegar, donde compartir alegrías, donde sorprenderme y donde reafirmar que tome la mejor decisión en mi trayectoria profesional. Teniendo claro que los procesos son lentos, están llenos de tensiones, de retos constantes y de niveles de participación diferenciada que permiten generar momentos de equilibrio y desequilibrio en los grupos y procesos con los que se colabora.

Capítulo 1 Recorrido histórico a la Educación Indígena en México: Época colonial- contemporánea

1.1 La educación indígena en México: contexto histórico y problemas contemporáneos

“El mundo indígena nos fue legado a través de la conciencia de quienes se dedicaron a estudiarlo y a informar de él en su momento [...]”

Villoro, 1996

Para esta investigación es relevante identificar y marcar las etapas desde una línea históricas de las políticas educativas oficiales que han ido abonando a la situación actual de la educación indígena.

De esta manera a lo largo de este capítulo se desarrollarán cuatro etapas que consolidaron la visión respecto al indígena, la construcción de la educación para los indígenas y los cambios institucionales como parte de los ideales nacionales. Iniciando con la época colonial e independentista, seguido de la etapa posrevolucionaria, la época contemporánea, donde resuenan debates “interculturales” llegando a vislumbrar acciones, visiones y atribuciones que construyeron un ideal del indígena y de su educación desde visiones externas y jerarquizantes. Para finalmente reconocer como parte de un contexto actual las luchas y resistencias que se han posicionado desde los agentes locales en marcos de educación autónoma.

Reconocer las visiones y construcciones entorno al indígena y a la educación de los indígenas como ideal de unificación y progreso integrador a una nación, permite comprender la forma en que actores externos moldeaban el ideal de un ciudadano mexicano, así como el camino que debía seguir para un futuro optimo y bajo qué normas sociales debía hacerlo. Permite comprender que desde hace ya varios siglos los grandes monopolios concentraban y manipulaban la toma de decisiones y de pensamiento occidental por encima de las diversidades culturales de otros pueblos mexicanos. También permite dar cuenta que la época actual sigue arrastrando algunos de los vicios de exclusión, racismo e imposición solo que cambiando las formas de nombrar sus propias estrategias.

Como parte de las configuraciones en torno al tema educativo, se sabe que, a lo largo de la historia mexicana, existieron etapas que consolidaron lo que hasta ahora conocemos como educación pública nacional. Iniciando la segunda mitad del siglo XIX donde se le veía al indio como raza inferior donde se buscaba que la Iglesia tomara un papel colonizador ante ellos, seguido el siglo XX donde a raíz de la revolución de 1910, etapa de consolidación del Estado Mexicano, se construyeron diversas instituciones oficiales vinculadas a temas educativos nacionales que tenían la tarea de integrar al indígena a la homogeneidad cultural. En este periodo, la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) fundada en 1921 por José Vasconcelos es un ejemplo de este proceso integracionista, la cual tuvo como principal objetivo lograr la centralización y uniformidad de la educación nacional. Hasta la fecha, la SEP sigue siendo el órgano regulador más importante en lo que concierne a la educación pública del país.

Es importante señalar que, antes de la creación de la SEP, existió una serie de ideologías, políticas y prácticas que fueron moldeando el sistema educativo mexicano hasta convertirlo en un eje articulador de la modernidad, la homogeneidad y la expansión a favor del Estado Mexicano.

1.2 La educación indígena en la época colonial e independentista

Durante los siglos XVI y XVII aparecieron dos visiones entorno al indio, por un lado, se les veía como una “raza” inferior, determinada por sus características físicas, biológicas, morales e intelectuales. Esta visión surgía desde la verticalidad de un sistema emergente como lo era la época colonial y los grandes colonizadores, mismos que desprendían políticas de exclusión y segregación para la población india etiquetándola como un grupo inferior sobre los cuales los españoles podían ejercer sus relaciones de poder y subordinación. Otra visión que acompañó esta idea del indio en la época colonial, surgió a raíz de los “misioneros católicos quienes tenían la función de expandir y difundir el catolicismo y la castellanización entre esta población inferiorizada, convencidos de la capacidad de esta “raza” para adquirir nuevos valores culturales, acerca de la propiedad, el trabajo el uso de la riqueza y el buen comportamiento moral” (Bertely, 1998).

Por ello, las órdenes religiosas desplegaron acciones educativas sistemáticas a través de las escuelas eclesiásticas, los seminarios y las tareas de evangelización y castellanización dirigidas a los indios, interviniendo, más que en su eliminación, en la conformación de nuevas identidades locales y regionales (Bertely, 1998).

Así, la educación para el indígena en la época Colonial, se caracterizó por la función de cambiar a estos “indios” por medio de las órdenes religiosas, dicho de otra manera, se posicionaba el papel de la Iglesia y de las escuelas eclesiásticas como los medios para evangelizar y castellanizar a los indios. Además de ejercer esas tareas, la escuela en esta época colonial funcionaba como recurso didáctico para el mejoramiento racial y cultural, con el fin de adecuar a los incultos a los modelos, valores y conductas de la sociedad de referencia; la blanca/europea (Moreno, 2017).

Estas tareas encomendadas a las órdenes religiosas eran acompañadas por discursos y elementos racistas que la Colonia española impuso sobre ellos para poder generar un proceso de conversión religiosa, intentando eliminar los cultos antiguos y las identidades de los indios que para las autoridades coloniales resultaba absurdo.

Sin embargo, Bertely (1998) afirma que no hubo una evangelización absoluta ya que muchas de las creencias permanecieron en parte por la prohibición de la mezcla de castas que regulaba la mezcla racial lo cual aportó al mantenimiento de cierta autonomía en la reproducción de aspectos culturales comunitarios. Es importante mencionar que esta prohibición de mezcla entre español e indio tenía la idea detrás de que la “mezcla” entre castas era algo que rompía las normas de los españoles poniendo en riesgo las formas de educación por medio de la evangelización para lograr la conversión de los indios, es decir, pensar en el mestizaje hacía que el ideal de aculturación para los indígenas se viera afectado e interrumpido.

Por ello, se puede comprender que a partir de esta época la visión hacia el indígena era aterrizada en categorías raciales, en las diversas separaciones entre grupos de poder privilegiados y grupos inferiores, estas agrupaciones eran marcadas a partir de rasgos racialesbiológicos donde había castas “limpias y puras” determinadas por elementos como la sangre hasta castas inferiores como la “raza” india por no cumplir con las características óptimas de la corona española.

Ahora bien, para finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, el periodo independentista también aportó a esta construcción del indígena y de los sistemas educativos en la esfera política, económica e ideológica. Como se mencionó, en la época Colonial la Iglesia tenía el control de la educación para el pueblo, sin embargo, al surgimiento de un Estado independiente, este mismo toma el papel de la educación limitando a la Iglesia su papel interventor, pero apostando por la libertad de culto. Esta desvinculación entre Estado-Iglesia de manera paulatina sucedió bajo un contexto de ruptura generado por el proceso de independencia de los pueblos iberoamericanos frente al antiguo régimen colonial y con un deseo de proyecto de modernización para latinoamérica.

Es en este contexto y en este periodo donde la visión entorno al indio sustenta sus bases en la negación, en comprender que el indio como tal no existía, sino que era parte de un “todo” donde se sobrepone la lengua del español como lengua nacional sin consultar a los que hablaban otras lenguas, Nolasco (1988) apunta que “los indígenas no eran vistos como sujetos que necesitaran educación” (Citado en García Segura, 2004, p. 63).

Dentro de un proyecto de educación nacional los indígenas no eran un problema para el gobierno ya que se les veía como parte de una nación homogénea donde el discurso sobre identidad nacional omitía la presencia de los indígenas. A partir de la segunda mitad del siglo XIX, bajo la idea de construcción de la identidad nacional, intelectuales y políticos comienzan a re- conceptualizar al “mestizo” como esa fuente de identidad nacional mexicana.

La concepción del indígena en esta época perdía validez conforme otros tantos escritores e intelectuales de la época⁴ producían textos o estudios donde se consideraba “a los pueblos indígenas como el grupo racial menos apto; mientras que los blancos contenían el estado evolutivo más alto” (Moreno, 2017, p. 23). Es sustancial señalar estas visiones respecto a la población indígena ya que no solo los posicionaban como “inferiores” sino que también eran caracterizados por estos grandes occidentales, según Basave (2002), como aquellos indios

⁴ Escritores o funcionarios como Francisco Pimentel, Vicente Riva Palacios, Justo sierra y Francisco Bulnes.

carentes de intelecto, taciturno, resistentes a la civilización y al progreso, atrapados en el pasado: en franca degeneración (Basave, 2002; citado en Moreno 2017).

Junto a estas grandes atribuciones hacia el indio, en su momento Justo Sierra planteó que:

[...]el indio podría mejorarse cultural, racial y socioeconómicamente en la medida que cambiara sus hábitos alimenticios y recibiera los contenidos científicos de la enseñanza formal; pero sobre todo adoptara los comportamientos, los cánones y las cultura y quizás la estética de los mestizos [...]. (Moreno, 2017)

Esta ideología colocaba al mestizo como el “elemento de supremacía étnica” lo cual generaba el despliegue de estrategias genocidas en contra del indio. Una de ellas fue la apertura a la mezcla de castas y el eje de la educación “igual para todos”. Es decir, esta etapa no solo tenía fines políticos desde lo nacional sino también fines sociales y culturales para quienes habitarían esa nación.

En esta etapa, el estado liberal comenzó a definirse mediante sociedades denominadas como “naciones”, mismo concepto que se utilizó para determinar elementos comunes que aglutinaban a un grupo de individuos con caracteres homogéneos e igualitarios tales como el territorio, la lengua y la cultura. En este proceso de construcción de los Estados Nacionales es que se consolidan ciertas políticas educativas y económicas en pro de la castellanización, industrialización y unidad nacional. También se intentó generar aún más el aislamiento de las comunidades indígenas (García Segura, 2004) para poder convertirlas en propiedades agrarias, donde la escuela se encargaría de castellanizar y de alfabetizar a su población.

En este sentido, el estado mexicano comienza a atribuirle funciones a la educación pública tales como: las integraciones de los distintos grupos sociales, culturales y étnicos, la creación de una identidad nacional y la legitimación del poder del Estado (Ossenbach, 1993). A demás de garantizar el acceso a la educación de los indígenas como medio de incorporación a la sociedad nacional (Moreno, 2017). En este punto es que surgen las primeras políticas

educativas de incorporación a la población indígena a la vida nacional al ideal del mestizo por medio del discurso y de las estrategias que poco a poco se desplegarían para lograr sus ideales.

De ahí que la educación nacional en esta etapa adquirió la función de lograr un consenso social mediante las múltiples acciones que dicta el estado, es decir, la escuela a servicio del estado para cumplir objetivos claros sumados a que la educación pudiera facilitar la movilidad social y adecuar a los sujetos o “ciudadanos” para trabajar en las grandes cadenas productivas que fortalecían el nuevo modelo de modernización que necesitaba el país.

Por lo que crear sujetos capaces de operar en las industria, agricultura, comercio o puestos profesionales iba desplazando y modificando a su vez a los que no contaban con esas cualidades, a “los atrasados” que buscaban su lugar en la educación para poder avanzar e incorporarse a este modelo.

Del mismo modo, el estado constitucional se basaba en creer que todos los hombres sin importar el lugar de origen tenían la posibilidad de desarrollar una misma razón y por lo tanto tenían que ser en el campo de lo jurídico, todos iguales. Por lo que la educación nacional fue un componente necesario para la construcción de un nuevo orden político, donde la escuela con su proyecto social y moral universal, ocupó una posición eminentemente simbólica: se dedicó a jugar el papel de factor de unificación moral y de centro de irradiación de la conciliación nacional (Ossenbach, 1993).

De la mano del ideal de educación nacional estaban los proyectos acelerados de modernización, de orden político y social encabezados por el protagonismo del estado hegemónico. Dentro de estos cambios aparecían las parcelaciones de tierras, el cambio a propiedad privada donde los principales afectados eran los indígenas ya que sus tierras eran de orden comunal. Esta situación de múltiples cambios en las dinámicas internas mexicanas, posicionaba a que la educación nacional y los grandes monopolios cumplieran su papel de fomentar cambios, mover economías, generar unidad nacional y buscar la homogeneidad según las necesidades del estado.

Por lo que el eje articulador de la etapa independentista era lograr la integración nacional a partir del establecimiento de los sistemas educativos nacionales como medio para lograr la homogeneización social y cultural y la idealización del “mestizo”. La aparición de momentos importantes para el fortalecimiento de la nación como, la instauración de la enseñanza laica, el proceso de alfabetización en los años cincuenta y el proceso de secularización entre Estado e Iglesia. Esto último resultó benéfico para la consolidación de los estados nacionales, ya que la base religiosa también cumpliría con una función unificadora a favor del progreso de los estados europeos, mediante la conversión del indio en ciudadano de la nación emergente concebida como nación occidental (Díaz, 1987).

Es relevante señalar que detrás de esta política de integración del indígena permeaban diversas teorías evolucionistas que señalaban que las sociedades iban desarrollándose a medida que generaban grandes descubrimientos científicos; de ahí que, las nociones de “progreso” y “civilización”, sirvieran para categorizar a las sociedades como aquellas que transitaban por estadios de, salvajismo, barbarie y civilización (Morgan), siendo las grandes sociedades europeas de la época las que se encontraban en la jerarquía más alta de desarrollo y civilización, desplazando al indígena de la esfera pública.

Inspirado en este estadio, occidente tendría que impulsar o caminar a las sociedades no capitalistas hacia la línea vertical de la civilización procurando el abandono de todas las creencias y prácticas que no fueran racionales.

Es importante enunciar y demostrar que durante varios siglos lo único que se ha tratado de realizar es la disolución de los indígenas no solo en exterminio puro, sino en detrimento de cada una de sus cualidades, visiones y cultos antiguos con fines políticos, económicos y sociales a favor de una clase social siendo la escuela y el cientificismo de la educación un medio para poder cumplir estos propósitos. Acompañados por pensamientos donde la “desindianización de México” generaría la nación moderna, pacífica y unificadora deseada.

1.3 El siglo XX: Paradigmas y construcciones educativas entorno a los indígenas

El discurso nacionalista estaba puesto ahora solo faltaba llevarlo a la práctica de manera efectiva. En el siglo XX, como parte del proceso de revolución mexicana y después de ella, “se afianzo la propuesta de impulsar el proceso de mestizaje como esencia de la nación y de la mexicanidad” (Moreno, 2017).

La puesta en práctica de este proceso, fue encabezada por tres intelectuales Andrés Molina, José Vasconcelos y Manuel Gamio, quienes consolidaron bases políticas e ideológicas que respondieran a la construcción del mestizo a partir de fundamentos nacionales, culturales, raciales y lingüísticos buscando como fin la identidad nacional.

Dentro de los grandes paradigmas que consolidaron, no sólo la base ideológica, sino también las estrategias y políticas públicas subsecuentes se concentran en esos tres actores. En primer lugar, el abogado y político Andrés Molina precursor de ideas agraristas y de la revolución mexicana, mismo que “proyectó al mestizo como único prototipo étnico y de clase con el que el país podía evolucionar” (Moreno, 2017). Estas palabras no sólo eran un bonito verso que exaltaba las ideas del siglo XIX, sino que también configuraban una clara ideología bautizada como “mestizofilia” (Basave, 2002) donde la mezcla número uno en el sistema de castas español-indio, eran el mestizo mexicano absoluto, es decir, la esencia pura de la nacionalidad. Colocando sobre la mesa nacional un objetivo claro que fundamentaba su despliegue de estrategias, “México jamás se transformará en una nación próspera y desarrollada mientras no culmine el proceso de fusión racial y cultural de las sociedades criollas e indias a la masa mestiza” (Moreno, 2017).

Este paradigma generó un proceso perverso de lograr estratificar grupos según estatus laborales, es decir, tu grupo social relacionado con la condición de clase y de ocupación, fundadas en teorías eugenésicas, misma que se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 1 Estratificación étnica de acuerdo con Andrés Molina Enríquez

Clase			Ocupaciones
Alta y privilegiada	Extranjeros	Norteamericanos, europeos	Empresarios, dueños de industrias
	Criollos	Nuevos o liberales, señores moderados y conservadores	Grandes propietarios y políticos. Funcionarios públicos, grandes propietarios de tierras. Empleados Particulares
	Mestizos		Funcionarios públicos y jefes militares. Directores. Profesionales universitarios. Empleados públicos. Oficiales del Ejército. Trabajadores calificados
	Indígenas		Clero inferior
Media	Mestizos		Pequeños propietarios de tierra y Rancheros
Baja	Indígena		Soldados, trabajadores no calificados, comuneros, jornaleros

Fuente: Recuperado de “*DE POLÍTICAS ETNOCIDAS A TRAYECTORIAS DE INVESTIGADORES INDÍGENAS MEXICANOS*”, de Moreno, R., 2017, p.26, Guadalajara, Jalisco/México: UDG.

Esta división trajo consigo medidas sociales y políticas donde se consideraba a la clase media mestiza como la portadora y creadora del progreso, representada en esta ideología en particular, por concepciones de rancharo ligadas a propiedades territoriales. Este supuesto se liga con comprender que la distribución “equitativa” de las propiedades debía ser distribuida a esta clase media. Es importante comprender esta idea ya que es una política que sigue arrastrando en la actualidad donde sólo cierta “clase social” es dueña de los porcentajes nacionales sumada a que cumple con estereotipos claros de un “blanco-europeo”.

El segundo paradigma que aterriza y refuerza la ideología y veneración del mestizo como elemento de unidad nacional, está dirigido por José Vasconcelos y su publicación de “la raza cósmica” (1948). Este personaje estuvo al frente de la secretaria de educación en 1921, y su obra proponía “mejorar racialmente a través de la combinación de los rasgos intelectuales, espirituales, estéticos y guerreros que él consideraba destacables entre los blancos, asiáticos,

indígenas y negros. Vasconcelos (1948) propuso que esta mezcla sanguínea y cultural entre estas cuatro estirpes permitiría a los “tipos bajos de la especie” ser “absorbidos por el tipo superior” (Citado en Moreno, 2017).

Este paradigma giraba en torno a una idea clara de superación de mejoría entre diversas “razas” tenía el fin de eliminar a los indígenas y de crear mestizaje exaltando la intelectualidad que caracterizaría a una nueva “raza” superada por los mismos blancos. Sin embargo, no sólo era lograr crear estereotipos de belleza y sabiduría en aquel mestizo unificado sino también utilizar la educación para ayudar a la eliminación de los grupos raciales inferiores en palabras de Vasconcelos:

Las razas inferiores, al educarse, se harán menos prolíficas, y los mejores especímenes irán ascendiendo en una escala de mejoramiento étnico, cuyo tipo máximo no es precisamente el blanco, sino esa raza a la que el mismo blanco tendría que aspirar con el objeto de conquistar la síntesis (1948).

Aunque sus aportaciones para la construcción de la unidad nacional e identidad ponían énfasis en una “otra” “raza” Vasconcelos seguía teniendo referencias de siglos pasados donde el ideal de comportamiento y cultura provenía de los blancos europeos. Eliminando una vez más de la lista la oportunidad de la heterogeneidad y el reconocimiento pleno de la población indígena.

Y en tercer lugar y último paradigma determinante para la consolidación de múltiples estrategias, es la concepción de Manuel Gamio, antropólogo mexicano escritor de “forjando patria” (1916), mismo que sumado a ideas previas decide reconocer las aptitudes de cualquier “raza” enfocando su aporte a la nación en el “mestizaje cultural” este personaje, enarbolo los conocimientos ancestrales, la historia oral y las prácticas de las culturales “inferiores”. Estos tres actores por medio de su discurso lograron glorificar los “conocimientos alcanzados por las civilizaciones azteca y maya, mismas que fueron introyectadas en el imaginario común, como un orgulloso origen común [...]” (Moreno, 2017).

Con su “don antropológico” Gamio propuso realizar estudios etnográficos en estos sitios y pueblos indígenas con el fin de observarlos, estudiarlos y poder incluir de una manera

más sutil y adecuada el “bienestar”, a través de mecanismos de aculturación. Permitirle al indio estar en la cultura alimenticia, social y educativa permitiría que el deseara estar y apropiarse esa cultura ideada por todas las razas. Por lo tanto, para Gamio (1916) el proyecto de nación ideal recaía en el mestizaje, es decir; en esa fusión de razas, convergencia y fusión de las prácticas culturales, así como en la unificación lingüística y el equilibrio económico de los diferentes elementos sociales aceptables.

Es sustancial identificar los planteamientos de estos tres actores políticos y públicos ya que fueron eje y base para las políticas indigenistas el siglo XX en especial los planteamientos de Gamio que disimulaban mejor y con otras palabras el racismo exacerbado de la nación mexicana. Se suma a esto el identificar que sus ideas se llevaron a cabo gracias a sus papeles frente a diversos cargos públicos entre ellos la Sociedad Mexicana de Eugenesia (SME) y su cargo como director del Instituto Indigenista Interamericano en 1942.

La educación en el México posrevolucionario por medio de parámetros públicos permitiría a los indígenas “mejorar ciertos comportamientos culturales degenerativos, erradicaría de ellos el uso de las lenguas vernáculas para establecer en su lugar el idioma castellano, los elevaría de clase social e insertaría en la lógica del sistema de producción capitalista” (Moreno, 2017). En síntesis, la educación para los indígenas era la misma educación que se les daba a todos, sumado a que debían desde la educación formal o escolarizada integrar a los indígenas a la nación, a la unificación, es decir, “abrirle las puertas al progreso, la modernidad, la universalidad e inundarlos de sentimientos patrióticos. Los valores de lealtad nacional rechazaban por completo los componentes culturales y lingüísticos indígenas” (Moreno, 2017, p. 47).

1.4 Educación integradora siglo XX: Institucionalización de ideales eugenésicos mexicanos

La consolidación de un estado nacional, el proceso de revolución y la posrevolución genera una marea compleja de ideales nacionales, de nuevos paradigmas sociales y epistémicos, así como de creación de estrategias en materia de política pública para poder poner en práctica todo lo que estaba en el discurso mexicano. Una serie de procesos

institucionales que buscaban integrar a toda la población indígena bajo un modelo de educación con bases occidentales y genocidas. Este breve recorrido permitirá articular los paradigmas previos mencionados con las estrategias de aplicación ejecutadas a lo largo del siglo XX.

Las políticas integradoras abarcaban la esfera social, lingüística, económica y cultural de los pueblos indígenas. A partir de la revolución mexicana el papel del indígena se coloca en la esfera pública pasando de ser algo invisible a ser un problema para el estado ya que la heterogeneidad en lenguas hacía difícil la tarea de nación homogénea deseada. Desplegando en 1911, la ley de instrucción rudimentaria, que comprendía para todo el país, “que las escuelas enseñaran a los indígenas a hablar, leer y escribir en castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética” (García Segura, 2004, p. 64), es decir, buscaba la asimilación de los indígenas apostando a la modernización.

Uno de los antropólogos más importantes sin lugar a dudas fue Manuel Gamio, quien siendo responsable del Departamento de Educación y Cultura Indígena (1921) comienza a visualizar “la cultura indígena” para darle seguimiento a un proyecto nacionalista posrevolucionario enfocado en la fundación de centros de desarrollo integral en regiones indígenas. Estos centros se convertirían, según las ideas del funcionalismo antropológico en sitios de experimentación para investigar o conocer más a estas poblaciones desde sus esferas, para poder formular diagnósticos, y así emprender proyectos que apoyen la parte educativa de estas “culturas indígenas”.

Después, para 1921 con José Vasconcelos a la cabeza de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La llamada “cruzada nacional” funcionó para poder posicionar en el terreno de lo educativo al indio en una posición media que poco a poco iría ascendiendo y cambiando, esto por medio de su ingreso a escuelas normales rurales o casas del pueblo y misiones culturales.

La educación para este tiempo se consideraba laica así que las misiones culturales fungían papeles de evangelización y los otros espacios como principales fuentes de nacionalidad. Las casas del pueblo o misiones tenían la figura del maestro rural donde el fin último era castellanizar y adecuar a los indígenas con hábitos estéticos e higiénicos aptos de

un ideal nacional. Por lo tanto, las acciones de educación rural vistas desde Vasconcelos “buscaba posicionar a la escuela como medio de instrucción en el habla y la lectura del castellano; avanzar en los procesos de mestizaje étnico, cultural y económico; así como posicionar al maestro como artífice del proyecto desindianizador” (Moreno, 2017).

Por lo que, a partir de la creación de la SEP, se emprendieron campañas por la educación popular y se creó la Escuela Rural Mexicana, las misiones culturales, las bibliotecas populares, se pusieron en marcha campañas de alfabetización, se impulsó el muralismo y otras acciones a favor de la educación (Cisneros, 2018).

Dentro de las diversas estrategias dirigidas a los grupos étnicos para lograr pedagogías específicas y cambios modernizadores, aparece para 1925 la creación de internados indígenas, uno de ellos es la denominada “Casa del Estudiante indígena”, misma que funcionó en la ciudad de México hasta el año 1933. Este experimento tenía como fin preparar a jóvenes indígenas, para que se convirtieran en maestros y promotores bilingües, que lograrán cambiar sin mayor problema a sus comunidades a la modernización y la mexicanidad. También serviría para “demostrar que los indios eran capaces de superar la brecha evolutiva que los separaba de la cultura occidental” (Bertely, 1998) Sin embargo estudios demuestran que fracasa esta estrategia de “agentes de cambio” ya que los jóvenes no regresan a sus comunidades para lograr el cambio deseado por el occidente.

Por otro lado, un periodo que refuerza la etapa integracionista al estado nacional, tiene lugar con Plutarco Elías Calles, específicamente las tendencias de Moisés Sáenz quien del mismo modo siendo antropólogo y pedagogo, funda una área social en relación a la “sociología práctica” y al integracionismo, donde sustenta la idea que la construcción de la soberanía nacional no solo implicaba integrar al indio a la civilización sino también poner en práctica acciones coordinadas en los diversos campos como el económico, salud, educativo y de recreación para poder promover un mestizaje integral o llamado también “étnico cultural” enfocado en áreas rurales y campesinas (Bertely, 1998).

Para Sáenz, la población indígena, podría convertirse en un buen campesino integrado a la clase rural. A este suceso está ligada la visión del pragmatismo social (Dewey) la cual incluye la noción de que había que enseñar cuestiones prácticas de agricultura para

introducir nuevas técnicas que impulsaran el desarrollo agrícola del país. Incorporando al concepto de clase social expresiones culturales como la lengua indígena con ideas de democracia al tomar en cuenta la cultura como parte de los modelos de educación rurales. En este momento, las ya fundadas Misiones Culturales, así como las escuelas agrícolas jugaron un papel fundamental. Fue la época también en la que se crearon normales campesinas o escuelas rurales bajo el sello de la escuela de la “acción” ya que tenían como principio básico la enseñanza a través de la práctica y la concepción de que el indio estaba ligado a una lengua y a una cultura que debía ser práctica.

Uno de los objetivos de la escuela rural fue hacer registros de las prácticas culturales de la población rural e indígena con propósitos integracionistas, ya que, en esta escuela, se optaba por palpar las prácticas ritualizadas de los indígenas como las fiestas, danzas, artes populares, para fungir como un espacio de “reinterpretación de las culturas locales” (Bertely, 1998).

En la década de los treinta surge el socialismo como ideología del estado mexicano, el cual tenía a Narciso Bassols como secretario de educación pública, quien introduce el paradigma productivista centrado en la integración socioeconómica, para ser más específicos, el socialismo nacionalista pretendía mexicanizar a los indígenas mediante la reforma agraria el acceso a nuevas tecnologías, y su inclusión corporativa” (Bertely, 1998).

Las influencias de Moisés Sáenz y John Dewey en esta época posrevolucionaria fue la base del pensamiento para otros destacados pedagogos de esa época y con esa misma línea de educación desde las escuelas rurales mexicanas. El maestro Rafael Ramírez Castañeda es un pedagogo que se suma a las nuevas concepciones de educación, escuela y profesor que poco a poco abrían paso a nuevas reflexiones. A partir del contexto de la posrevolución y las diversas visiones en torno a la educación del país, el maestro Ramírez, consideraba a la escuela rural como un espacio solidario, que tenía el objetivo de alcanzar la prosperidad de los pueblos, por lo tanto, la escuela concebida así era el lugar para la emancipación de la clase oprimida (Cisneros, 2018). Colocando el sello de la acción al igual que Sáenz para lograr procesos de enseñanza.

Los años treinta trajeron consigo interés en torno a la población indígena con ella en 1934, la creación del Departamento de Educación y Cultura Indígena (Martínez, 2011). Otra estrategia base para la construcción de estas “nuevas intelectualidades indígenas”, surge a raíz de los grandes experimentos del estado mexicano situando estos nuevos experimentos en sitios donde el número de indígenas era mayor. La fundación de centros de desarrollo integral en las regiones indígenas, una de ellas puesta en práctica para 1932 fue la conocida por Michoacán como “la estación experimental de Carapan” instaurada en la Cañada de los once pueblos. Este, tenía como fin, lo que en su momento Gamio, propuso para la educación indígena, investigar las condiciones locales, crear diagnósticos y emprender programas en pro de la labor educativa.

Posterior a ello, en 1939 se emprenden experiencias donde el ámbito lingüístico se vuelve un eje de experimentación, como, por ejemplo, el proyecto tarasco desplegado en la zona p'urhépecha con objetivos de alfabetización en lengua nativa como una estrategia para garantizar el desarrollo cultural de la población indígena a partir de la instrucción en la lengua nativa para el mejor desarrollo del castellano. Bajo este contexto, los objetivos del socialismo mexicano y la insistencia por definir al indio, surgen las primeras discusiones en torno a la enseñanza bilingüe que desarrollaremos en el próximo apartado, sin embargo, es importante mencionar estas discusiones ahora, ya que de ahí comienzan a poner sobre la mesa las ideas sobre modelos de educación bilingüe o bicultural, los cuales tuvieron sus antecedentes en los postulados del indigenismo mexicano.

Sumado a la línea de alfabetización se logra una combinación entre la idea de alfabetizar en lengua nativa para después facilitar el castellano, y la creación de cartillas de alfabetización que se utilizarían más tarde en las escuelas, como parte de la colaboración entre el subsecretario de educación y el apoyo de Lázaro Cárdenas, originando el Instituto lingüístico de Verano (ILV).

En los años cuarenta a nivel regional se lleva a cabo el primer Congreso Indigenista Interamericano ejecutado en Pátzcuaro, Michoacán. Este encuentro pretendía dar fundamento teórico a la política de asimilación de los indígenas. Stavenhagen, (1988) apunta que “se quería no solo promover la educación en estas comunidades sino fomentar el cambio

cultural mediante la acción integral en lo educativo, lo económico, la infraestructura, modos de vida, hábitos de consumo, la organización social, etc.” (Stavenhagen, 1988; citado en García Segura, 2004, p. 65).

Como se puede observar las estrategias no solo eran desplegadas en las ciudades sino también y con mayor fuerza en las comunidades alejadas donde existía población indígena. En 1947, la educación socialista se instauró en las escuelas generando cambios en discursos, programas educativos y en contenidos, ya que “los libros de texto escolares apelaban a ese pasado histórico común, sustentado en los pueblos indígenas mesoamericanos, de aquellos que alcanzaron el grado de superioridad cultural, una vez inmersos en el estado de sedentarismo representado por el águila posada en un nopal y devorando una serpiente” (Moreno, 2017, p. 48).

Entre las grandes instituciones creadas por el aparato estatal para regular las escuelas mexicanas, se encuentra el Instituto para la Alfabetización en Lenguas Indígenas, creado en 1944. El asunto de “los indígenas” comienza a institucionalizarse según los intereses occidentales como parte de sus organismos desplegados para controlar el aparato educativo, se encuentra la SEP, del cual se despliega en 1948 como organismo autónomo el Instituto Nacional Indigenista (INI), actualmente conocido por Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) mismo que cumplía la tarea de formar maestros y promotores bilingües, generar acciones integrales a partir de los centros ya creados, y la educación bilingüe.

Por lo que estas bastas estrategias, y expansión de la acción indigenista para los cincuentas y setentas logro fortalecer al INI, pero también trajo consecuencias, ya que al parecer las ideas de integrar a la nación “desde abajo” eran cada vez menos exitosas, ¿Qué ocurría con los maestros indígenas que llegaban a las comunidades que no eran de origen a impartir y mediar lo nacional de lo comunitario? O al revés, los maestros que si eran indígenas y eran de la comunidad ¿qué papel tomaban frente a la escuela sabiéndose diferentes por las cargas ideológicas?

Efectivamente, el maestro bilingüe y el promotor cultural, tenía que luchar entre identidad indígena, mediación cultural y aproximaciones al mundo nacional que era la tarea

que les correspondía. Por lo que, fue desalentador para la bestia que los guiaba ya que pretendían esa pacífica y ansiedad integración a la nación, pero ocurrían cuestiones de choques culturales, exaltación del papel del maestro o abandono del sitio dejando de lado la tarea impuesta.

Por lo tanto, los años cincuenta englobo una discusión en torno a la castellanización directa que hicieron durante años atrás, así como los experimentos donde se colocaba a la lengua nativa como medio para castellanizar. La presencia de promotores y profesores bilingües estaba enfocada en las ideas de construcción del modelo educativo para toda la nación de manera homogénea (García Segura, 2004).

Bajo un debate sobre elementos lingüísticos, en 1963 la SEP propone una política de educación bilingüe (Martínez, 2011) retomando ideas del proyecto tarasco implementado en 1939. Esta apertura genera para 1970, diversos análisis y debates en torno a los problemas reales de México y pone sobre la mesa el asunto de la educación y de la multietnicidad en México. Esta etapa también se caracterizó por la conciencia crítica de algunos profesionales indígenas, mismos que se reunían para debatir, denunciar, pero también para proponer y buscar horizontalidad. Espacios o congresos donde se reunían maestros indígenas y académicos para exigir al estado mexicano “reorientación de políticas indigenistas hacia un esquema donde se incluyera la participación de los beneficiarios en la planeación e instrumentación de programas sociales, educativos y económicos” (Moreno, 2017).

Bajo este marco surgen agrupaciones e instituciones como la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) en 1977. La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978.

En 1983, durante el sexenio de Miguel de la Madrid, se formularon discusiones y planteamientos sobre la educación indígena como parte de un plan de instrumentación de la educación bilingüe bicultural. Durante este sexenio en 1993, en la ley general de educación se reconoció la importancia de promover la educación en lenguas indígenas, pero a su vez el programa no tenía un proyecto académico que sistematizara los aspectos metodológicos y curriculares (Martínez, 2011). Los primeros intentos para poder posicionar la educación indígena respetando sus particularidades se dieron bajo esquemas como bilingüe, bicultural

o por medio de programas donde se mencionaba a los indígenas, sin embargo, “no se diseñó un modelo educativo congruente con los orígenes de la educación indígena” (Martínez, 2011, p. 3).

Así, durante las primeras cuatro décadas del siglo XX en México, se aprecian dos grandes políticas educativas hacia la población indígena: la primera denominada como indigenista con grandes tintes nacionalistas la cual concibe a la escuela como un espacio de tránsito para que las poblaciones indígenas se desprendan de todo aquello que las tiene en el atraso y logren incorporarse a la llamada modernidad nacional; mientras que la otra construye una política de alfabetización más clara así como de preparación técnica proveniente del socialismo con una fuerte insistencia en que el desarrollo profesional conduce al cambio cultural y a la deseada “integración nacional inducida” (Bertely, 1998).

Es relevante señalar que los paradigmas y construcciones en torno al indígena tiene bases relacionables, en otras palabras, la visión del indio en términos sociales traía consigo implicaciones en términos políticos, es decir, en estrategias o políticas públicas que se implementaban para llegar al ideal conceptual del individual nacional, así como también la visión del indio se ligaba a las formas en cómo se construía o se complejizaba la educación para esta población. Aplicando en cada etapa tanto colonia como posrevolucionaria el etnocidio de los pueblos indígenas y de todas las otras “razas” inferiores.

Del mismo modo, es útil identificar como se mencionó al inicio de este capítulo, a partir de que lentes teóricos se comienza a complejizar el tema educativo y es a partir de identificar las etapas, la lucha interna que han vivido los pueblos indígenas a la par de las múltiples visiones y paradigmas que surgían al pasar de los siglos en América Latina, ya que eso comenzará a dar pistas del presente que viven las poblaciones indígenas en este caso del Estado de Michoacán específicamente en la zona de la meseta púrhépecha sitio geográfico con el que se correlaciona este panorama.

1.5 Políticas interculturales en México

Como se abordó en el apartado anterior, a raíz de teorizar y sistematizar las tesis más importantes del indigenismo, la presencia del proyecto tarasco en 1939, el congreso

indigenista en 1940, la construcción de centros indígenas, y las múltiples visiones que buscaban cambiar e integrar al indígena a la modernidad nacional, comienzan a surgir las primeras discusiones en torno a la enseñanza bilingüe. Dos décadas después de la creación del Instituto Nacional Indigenista, el antropólogo Aguirre Beltrán comienza a hablar de educación bilingüe y bicultural.

Es importante marcar, que el modelo bilingüe y bicultural se apoya de diversos organismos y funda sus bases en el paradigma etnicista en contraposición al modelo castellanizador. Es decir, pone énfasis en revitalizar y darle el valor social a la lengua nativa, así como también en valorar los puntos de comunicación y horizontalidad de la lengua en la educación.

En la década de los setenta aparecen críticas en torno a la política indigenista ligado al descontento de los pueblos y a sucesos nacionales donde el movimiento de 1968 motivó a generar críticas a las políticas y a las instituciones de autoridad del estado mexicano. Las críticas y cuestionamientos hacia estos aparatos represivos surgen principalmente por nuevas generaciones de antropólogos, por promotores bilingües inmersos en el propio INI, que en coyuntura social se sumaron a los diversos grupos profesionalizados de origen indígena y a algunas organizaciones étnicas locales y regionales. Mismos que exigían políticamente las modificaciones necesarias en torno a las acciones públicas y la generación de una participación más clara y efectiva de los grupos étnicos dentro de la arena de toma de decisiones (De la Peña, 2002).

Es decir, ya no era un comunero o comunera exigiendo cambios en políticas hegemónicas, sino eran los mismos profesionistas que se formaron en diplomados y congresos que el propio estado propiciaba para poder castellanizar y unificar al indio. Mismos profesionistas que desde instituciones de gobierno estaban exigiendo esos derechos indígenas y cambios al estado nacional.

Poco a poco y con las diversas estrategias que el estado tenía para implementar a la población indígena se va vislumbrando la idea de que para poder lograr los objetivos nacionales e “integrar” en un sentido más “democrático” a los indígenas, se requería poner

al servicio a los promotores culturales y maestros bilingües extraídos de sus propias comunidades.

Como se ha mencionado durante este capítulo es claro que el mismo sistema creó las condiciones necesarias para conformar a los maestros bilingües que poco a poco fueron uniéndose a los grandes bloques de organizaciones locales o regionales, así como a los encuentros o congresos realizados a nivel nacional, lo cual generó en estos grupos la necesidad de cuestionar y criticar lo que acontecía en torno a su realidad. De esta manera la década de los setentas del siglo veinte es una etapa de demandas, exigencia y cambios, en el campo educativo que es el elemento central de este panorama, aparece la crítica hacia el paternalismo del INI, ya que reconocían que este organismo solo reforzaba el racismo emergido de las clases dominantes y dejaba con estatus de inferioridad la lengua y la cultura indígena dentro del ámbito escolar.

Por otro lado, estaba la demanda en torno al poco e insuficiente presupuesto que se les destinaba a las escuelas en las regiones étnicas. Aunado a esto, se mencionaba que, aunque se instalara la educación bilingüe en las escuelas, no se ponía en práctica ya que el cuerpo de docentes bilingües carecía de método para aplicarla y de falta de material didáctico, siendo utilizado entonces un método que solo dejaba a la lengua nativa como instrumento para facilitar el castellano, quitándole el valor como vehículo de conocimiento.

Del mismo modo, se reconocía que la educación bilingüe implantada por el estado mexicano solo seguía su lógica de colonizar, es decir, de ignorar la cultura indígena y generar un indio desarraigado (De la Peña, 2002) ya que lo que aprendían en la escuela no era útil ni los preparaba para la vida en comunidad ni para el respeto a la misma, sino los incitaba a alejarse de ella e integrarse a sociedades capitalistas. Esta cuestión es importante tener en cuenta ya que es una norma que hasta la actualidad sigue vigente y que a pesar de ya haber sido criticada no se ha modificado por lo cual más que un peso para la parte nacional, es un peso y reto que debe cargar el docente y la comunidad consiente de esta realidad

Por lo que se observa que a finales del siglo XX se comienzan a debatir formas y programas que perfilaban a darle “cabida” a los indígenas a partir de reforzar la identidad étnica y algunos elementos lingüísticos. Este tipo de estrategias educativas desplegadas por

el estado, tenía dos aristas una de ellas era que los maestros debían de estar formados en ambas lenguas o ser promotores culturales desde sus comunidades lo cual impulso las diversas capacitaciones para el cuerpo docente. Y por otro, se necesitaría la creación de materiales didácticos que tuvieran la particularidad de cada población indígena.

Conforme se iban creando plataformas donde la educación incluía elementos indígenas, se fueron ampliando los espacios de acceso llegando a formar licenciados y profesionistas pertenecientes de comunidades indígenas pero sabedores de políticas públicas. La inclusión del gremio indígena en temas gubernamentales se suma a las demandas previas y críticas hacia políticas indigenistas, así como la inclusión de este nuevo modelo bicultural en la agenda educativa nacional orillo a generar ciertos cambios entre ellos, comenzar a crear programas de becas para estudiantes indígenas y “reformular el artículo 4º de la Carta Magna mexicana en el reconocimiento de la pluriculturalidad del país. Un reconocimiento restringido a derechos culturales más no políticos ni económicos” (Díaz-Couder, 1998; Citado en Moreno, 2017).

Los periodos sexenales encabezados por diferentes actores políticos generaban caos en las propias políticas sociales, económicas y educativas. Durante el sexenio de Carlos Salinas el tema del multiculturalismo se enmarco en acuerdos internaciones y reformas constitucionales. Para 1990 se ratificó el *Convenio* 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de las Naciones Unidas sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes (Moreno, 2017).

Esta legitimación internacional permite tener un marco de referencia y respaldo que hasta la actualidad puede ser ejecutado sobre todo en el tema educativo desde los indígenas que a este estudio compete. Los puntos que especifica en la arena educativa respecto a los derechos que tienen los pueblos indígenas son tres; 1) Recibir educación en todos los niveles 2) que los programas educativos se desarrollen en colaboración con ellos, tomando en cuenta su propia historia, conocimientos, valores y “sus demás aspiraciones económicas sociales y culturales” y 3) que los gobiernos les trasfieran de manera paulatina, la coordinación de programas educativos y a fundar sus propios medios e instituciones educativas, facilitándole los recursos para tal fin (*Convenio* 169, 1989, citado en Moreno, 2017).

Sumado a estos acuerdos, el presidente Salinas decidió reformular artículos constitucionales, como el 4º donde resume reconocer la composición pluricultural como base de la diversidad del país, dejando solo sobre papel la heterogeneidad del plurilingüismo, dicho de otra manera, usar esa palabra para conveniencia del estado. Así también durante estos últimos años del siglo XX, el estado se dio a la tarea de privatizar e hipotecar tierras comunales a costa de la oposición de las comunidades indígenas, es decir “entre la firma del convenio 169 y las reformas constitucionales, el gobierno federal reconoció la existencia de los pueblos indígenas y simultáneamente, creo mecanismos para privatizar sus territorios y recursos naturales sin consentimiento” (Moreno, 217).

La suma de opresiones y omisiones que los gobiernos generaban hacia las poblaciones indígenas, poco a poco estallaban movimientos, resistencias y toma de conciencia local. Durante estas modificaciones a favor de los gobiernos se evidencia un tema de “convivencia entre dos culturas o mundos” lo cual comenzaba a suponer una idea de “interculturalidad relacional” (Walsh, 2010) es decir, pensar en el simple intercambio y contacto con otras culturas, otras prácticas y conocimientos suponía interculturalidad. El apoyo para publicaciones bilingües en lenguas nativas suponía cambios “interculturales”.

Sin embargo, lo que se movilizaba de manera local, con fuerza eran demandas de democracias y autonomía que no eran comparadas con los discursos incluyentes del Estado. Es por ello que surge el movimiento más importante con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994. Y con esta década, “la confluencia de diversos movimientos que se hicieron presentes en la agenda política del país, por la magnitud y legitimidad de sus demandas” (Moreno, 2017).

Queda claro, que durante las múltiples fases que la educación indígena mexicana atravesó estuvieron cargadas de ideologías, acciones afirmativas y políticas de estado que pretendían poco a poco manipular y eliminar grupos denominados como “inferiores”. Conforme la situación de la educación iba manipulándose también se iban manipulando las formas de nombrar y de categorizar a los sujetos indígenas de conocimiento, como por ejemplo la palabra *raza*, misma que según Peter Wade (2014), es una construcción cultural y no una realidad natural. Es una palabra que se ha modificado con el tiempo, cambiando su concepto

más no su profundidad significativa. Su origen, surge desde el siglo XIV cuando en el vocablo aparece en Italia y España, usado en la crianza de animales para hablar de la estirpe o el linaje de caballos y vacas.

El elemento fundamental es la idea de un linaje, un grupo de individuos que tienen algo en común a través de un vínculo genealógico (Wade, 2014). Esta palabra ha sido arrastrada desde siglos atrás con el fin de nombrar y categorizar a otras culturas y sujetos que no encajaban en el buen “mestizo” alienado. Del mismo modo, es importante comprender que la trayectoria del concepto ha sido amplia y modificada con el paso del tiempo teniendo en la actualidad el cruce entre la “raza” y palabras como “culturalmente diferentes”. Esto obliga a reconocer y debatir con profundidad las políticas interculturales tanto en el discurso como en la práctica, una política debe ser cambiada desde los parámetros de la realidad.

Actualmente y dentro del contexto y debates de las políticas educativas interculturales bajo una idea relacional del cruce e interacción de dos epistemologías y de un discurso emergente de inclusión, se abre una puerta precisa para poder re afirmar y posicionar que la educación por excelencia colonizadora y genocida de otros saberes y culturas, así como la escuela vista como herramienta política del Estado, sigue siendo la principal reproductora de un racismo contemporáneo tal como lo afirma Saúl Velasco (2016) mismo que implica también “reconocerlo y declarar formalmente la existencia de una práctica discriminatoria” (Moreno, 2012, párr.3).

Pensando al racismo como parte del centro de reflexión, entendida como las múltiples relaciones de poder y privilegio (Foucault, 1996) que parten de la idea de que las razas existen y que éstas tienen valores distintos entre sí, por lo que los miembros de la colectividad que cuentan con rasgos positivos inscritos tanto en la constitución física como en la constitución moral pueden, e incluso deben, subordinar a los otros.

1.5.1 Multiculturalismo e interculturalidad en debate

Para comprender la interculturalidad debatida por muchos teóricos, antropólogos, sociólogos y políticos, es prescindible marcar el panorama bajo el cual se desprende poco a poco esta estrategia desde mi punto de vista como paraguas del Estado para poder revotar las demandas de las poblaciones indígenas. El panorama parte del reconocimiento y los

discursos sobre temas relacionados al multiculturalismo, ligado según varios autores con el “resurgimiento y redefinición de las identidades étnicas indígenas en el contexto del “postindigenismo” (Dietz & Mateos, 2011).

Un multiculturalismo que emerge desde diversos estudios sobre la identidad étnica y la diversidad cultural. Se posiciona en un primer momento para entenderse como “un proyecto político y, como tal, abarca estrategias, instituciones, discursos y prácticas encaminadas a hacer frente a una realidad multicultural” (Grillo, 2007 citado en Dietz & Mateos, 2011)

Es decir, este concepto y posicionamiento político, ha articulado procesos culturales, pero también instituciones y actores con el fin de reivindicar la diferencia cultural (González Apodaca, 2009) y demandar un reconocimiento social y político. Este debate surge en Estados Unidos y países europeos siendo esta la forma de dar cuenta de la presencia de otras culturas diferentes y de la necesidad de poner atención a las propias demandas de los pueblos indígenas, pero también a sus prácticas culturales.

El discurso multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural, entendida esta como una aproximación diferencial a la educación de minorías alóctonas, inmigradas (Dietz, 2003, citado en Dietz & Mateos, 2011).

Este debate teórico por definir el multiculturalismo comenta González Apodaca (2009), llevó al terreno de lo académico y político este debate en distintos espacios nacionales, que asumieron nominalmente y en varios niveles su composición plural e implementaron políticas inspiradas en el derecho a la diferencia.

Al igual que las propuestas de educación bilingüe o bicultural, el debate debería centrarse en preguntarse quiénes lo están proponiendo, porqué lo están proponiendo y qué límites tiene ese discurso y posicionamiento teórico y político. Al comprender esto se puede sostener que lo “multicultural” o el “multiculturalismo” emergen desde la necesidad y a la incapacidad de los estados y países por atender y reconocer las otras muchas formas de hacer, vivir y conocer de las culturas que por siglos han omitido y eliminado. Este enfoque está basado según Giroux (1994) y McLanren, (1997) en ver cómo le hacemos para que los

“otros” vean que estamos “reconociendo” sus culturas y que queremos convivir con ellas para bien del país, o como “multiculturalizamos” los sistemas educativos mediante “acciones afirmativas” y “discriminación positiva” que permita empoderar a las minorías en sus procesos de identificación y “emancipación” (Giroux, 1994 & McLanren, 1997; citado en Dietz & Mateos, 2011).

La interculturalidad va de la mano del multiculturalismo ya que para poder analizar la diversidad y reconocerla se debería de combinar disciplinas que logren la comprensión deseada para occidente. El interculturalismo de Goddenzi (1996) y Gasché (1997) hace énfasis en el carácter de relacionar lo que ocurre con la historia de las propias relaciones interculturales planteando el problema de las “asimetrías del poder” que retroceden a la historia.

Aunque este debate de multiculturalismo e interculturalidad tenga sustentos teóricos de intelectuales y políticos también sustenta demandas vinculadas a movimientos indígenas acciones y pensamientos desde intelectuales indígenas mismas que “exigen nuevas formas de articulación societal, proclaman agotado el modelo de nación homogénea y ciudadanía única” (González Apodaca, 2009, p. 3). De ahí que la educación que se plantea para los indígenas comienza a desplegarse en nuevos términos como de bilingüe bicultural a “intercultural” en 1990 lo cual solo demuestra aquello que afirma González Apodaca (2009) “el proceso por el cual el Estado responde y se adapta, camaleónicamente, a las reivindicaciones por el derecho a la diferencia” (p. 3).

Por lo tanto, para finales del siglo XX, y a raíz de los diversos comentarios en torno a la educación bilingüe, el termino bicultural fue suplantado por la noción de intercultural. En 1993 se promulgó una ley federal de educación donde se modificó el vocabulario, es decir se pretendía ya no hablar de una educación bilingüe y bicultural sino de una educación bilingüe e intercultural.

Este concepto al ser nuevo dentro de la esfera educativa, comenzó a romper con una dicotomía del biculturalismo y planteó una visión más interactiva de la cultura. Generando así que fuera una concepción que considerara el contexto de la globalización y la articulación entre lengua, cultura y etnicidad en el proceso educativo [...] y busca que se complementen

los saberes, creencias y conocimientos locales, regionales y universales; el sustento de un pluralismo incluyente” (Bertely, 1998).

Del mismo modo y como parte de un trayecto de construcción respecto a una educación que acepte la diversidad de México, la Dirección General de Educación Indígena, pone sobre la mesa que la educación intercultural debe ser aquella que reconozca y atienda la diversidad cultural y lingüística que promueva a la vez valores en pro de este pluralismo, fortaleciendo una identidad local, regional y nacional desarrollando prácticas que busquen como fin último “libertad y justicia”. Es entonces, desde su planteamiento que se debe poner énfasis no solo en lo que desea la interculturalidad sino el proceso que significa ese pasó de valorar, reconocer y abordar de forma distinta la idea de una segunda lengua como medida de adscripción a un sistema.

1.5.2 Educación intercultural: debates y reflexiones a las realidades educativas

Como parte de un proceso intelectual emergente para este siglo, se suman varios autores a nutrir y debatir esta nueva política educativa, con el fin de detonar cuestionamientos en su mejoría y complejizar la noción de interculturalidad. Si partimos de la noción y categorías donde la interculturalidad aborda un tema de diversidad, se propone reconocer ahí una dimensión política, es decir, involucrar a esa gran diversidad, temas de pueblo, territorio y autonomía, ya que refiere a pueblos donde las organizaciones sociales y comunitarias hacen relación con su derecho organizativo y su relación con el territorio ligado directamente a temas educativos. Por lo que al igual que el elemento político se deben agregar todos los elementos necesarios que partan de la comunidad para poder conceptualizar su mundo, su realidad por medio de la educación.

De esta manera y bajo la apertura de la interculturalidad, Silvia Schmelkes (2003) considera que “esta nueva educación intercultural y bilingüe nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y

bicultural, pero mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico- indígenas” (Schmelkes, 2003; citado en Dietz & Mateos, 2011). Es decir, aunque propone y se posiciona a la educación como medio claro para difundir el discurso multicultural y también el discurso intercultural, no deja de tener matices donde romantizan en ocasiones las visiones indígenas desde lo nacional.

Conforme pasaba el debate y cuestionamientos hacia los planteamientos de educación intercultural se tornan más críticos se posicionan en un campo de “arena política” comprendidos bajo:

Los procesos hegemónicos y contra hegemónicos que caracterizan ese campo de arena política; es decir, un escenario de relaciones de poder, en lucha por los significados asociados a ella [...] identidad, cultura, poder, derechos indígenas son significados visibilizados y/o desdibujados estratégicamente, según los actores que participan en esta arena de lucha, y las posiciones desde las cuales lo hacen (González Apodaca, 2009).

Comprendo que el entramado de la educación intercultural no solo radica en la lucha y en las razones del porque se lucha, sino en el cómo se lucha, quienes lo hacen y desde donde lo hacen, para ganar terreno de “reconocimiento” y también de “poder” frente a quien los ha negado. Específicamente el caso de México lucha por reivindicar el derecho a mantener la “identidad cultural propia” no aquella que les han impuesto por siglos.

Sumado a este aporte, Gunther Dietz coloca de nuevo elementos clave para comprender el debate político y social en el que se articula la educación intercultural argumentando que:

La Educación intercultural constituye una arena de luchas, debates y empoderamiento altamente heterogéneo, donde no solo convergen y se enfrentan instituciones escolares y dependencias federales y estatales, sino también han ido apareciendo nuevos movimientos sociales, reclamos indígenas, ONG’s nacionales e internacionales, cada uno con sus propias agendas (Dietz, Mendoza, & Téllez, 2008).

Por lo tanto, el papel y debate de la educación intercultural en una esfera general amplia permite ver si la búsqueda del reconocimiento de las identidades culturales que conforman al país puede por medio de la educación compartir esta visión de reconocer y convivir en la diversidad como actores nacionales. Pero, ¿qué ocurre en el ámbito local en los grupos a los cuales se les están colocando ahora que deben de articular la “interculturalidad” desde los ámbitos educativos? ¿Qué papel cumple el docente en este nuevo juego de “inclusión y reconocimiento”? aquí la riqueza de la complejidad de la educación intercultural vista desde la perspectiva local.

La educación intercultural, es un nuevo modelo que requiere de “conocer” “reconocer” y “convivir”, este modelo debe de mirarse desde lentes complejos ya que al colocarlo en el terreno de lo local y lo práctico, están presentes tres elementos; resistencia, negociación y manipulación (González Apodaca, 2009) como parte de la inserción a la parte escolar.

El enfoque desde lo local permite abonar al análisis del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) quien reportó indicios de un proceso de apropiación local de la escolarización pública. Impulsado por otros intermediarios como ONG’s, Bertely (2003) señala que la interculturalidad caracterizada por la participación de profesionistas indígenas e intelectuales elaborando tesis o documentos, la negociación de planteamientos curriculares y pedagógicos culturalmente pertinentes, la recurrencia a formas de financiamiento alternativas y/o paralelas al Estado (Bertely, 2003; citado en González Apodaca, 2009).

Es decir, se comienza a perfilar una serie de ejemplos de educación intercultural apropiada según la comprensión de cada actor local en la arena educativa.⁵ Por esta razón, es fundamental mirar las apropiaciones que se realizan desde lo local y regional o como lo afirma González Apodaca, las “mediaciones étnicas” (2009) que van adaptando según la lucha y los medios con los que se cuente para llevarlas a cabo. Una cosa son las políticas educativas interculturales que pregonan la “armonía entre lo diverso” y que despliegan ideología, discurso

⁵ Proyectos de este corte se reportan entre mixes de Oaxaca (González 2004), mayas de Chiapas (Bertely, 2006; Roelofsen, 1999), huicholes de Jalisco, y nahuas de Puebla (Centro de Estudios para el Desarrollo Rural [CESDER], 1996) y Veracruz (Sartorello, 2002). Mostrando que no es una tendencia exclusiva del ámbito nacional, en el contexto latinoamericano los trabajos de Gasché (1997) y Lindenberg (1996), entre otros, documentan los proyectos educativos desarrollados por organizaciones indias de Perú y Brasil, y la demanda por su reconocimiento (González Apodaca, 2009).

y estrategias de aplicación de manera general y otra las formas en cómo se operativiza y quienes lo hacen real.

Comprendo que, por lo tanto, la interculturalidad se dice y se vive, pero la que se vive se puede nombrar como “interculturalidad conflictiva” (González Apodaca, 2009) que se expresaría como:

una interculturalidad conflictiva vivida como realidad presente, no futura, e históricamente cualificada por relaciones de asimetría. La educación intercultural se entiende, desde esta segunda perspectiva, como orientada al explicitación del conflicto, al análisis de los mecanismos objetivos y subjetivos por los que opera en diferentes dominios sociales, y al empoderamiento de los niños y jóvenes indígenas, entre otros sujetos, para que tengan la capacidad de identificar y subvertir los términos de esta asimetría, tanto en lo subjetivo como en las condiciones objetivas donde ellos y sus comunidades morales son sujetos de la dominación.

El debate de educación intercultural permite cuestionar quienes son los que crean el discurso y quienes lo ponen en práctica resaltando así el papel del maestro, pero también a favor de esta investigación, el papel de la escuela en la construcción o no de una “educación intercultural” limitante ya que como se mencionaba apartados anteriores se sustenta bajo un marco estricto donde lo que se reconoce es su carácter cultural y lingüístico más no sus condiciones y acciones hacia lo político, económico y social en una esfera macro.

Es claro que lo que se cuestiona no son más que “deudas históricas contraídas en la educación en contextos indígenas [...]” (González Apodaca, 2009) no es algo que deben de “realzar” sino algo que le deben a las sociedades y pueblos indígenas y otros más y que no se soluciona con una política donde integren sus derechos lingüísticos y culturales en la “educación para todos”, en algo que todos deben de aprender y respetar. La educación intercultural vista desde la complejidad del discurso y la práctica, vista desde la mirada crítica de Érica González Apodaca (2009), permite una interculturalidad en debates prácticos y experiencias concretas. Permite cuestionar y poner en la mesa que “los retos que se desprenden de estas realidades actualizan preguntas históricas, pedagógico-políticas, que el análisis no ha logrado responder” (p. 8).

Desde mi consideración, permite plantear y responder preguntas en el ámbito de lo local, es decir, en el ámbito correcto porque es ahí donde surge la interculturalidad práctica y dialógica ya que da cuenta de los nuevos retos, pero también de las estrategias y formas que despliegan las comunidades y pueblos indígenas para actuar en comunidad. Permite comprender que este discurso y posicionamiento político educativo y social es un marco de análisis y debate muy importante que nutre en la mayor parte a quienes están luchando en la praxis y en la cotidianidad.

Enfocado a una reivindicación política y social de la cual puede emanar “una educación construida desde bases sólidas e ideales prácticos funcionales” es decir, una educación que contenga las bases sólidas necesarias para una búsqueda de la -reproducción de la vida ampliada- y no del exterminio de vidas no “nacionalistas” o pueblos “no civilizados”.

A estos ideales de educación intercultural es necesario también, comprender lo que distintos autores han desarrollado, se trata de entender y reconocer que la educación dedicada a la población indígena forma un subsistema que se ha convertido en un foco de atención importante desde el cual reconocen la diversidad ya no como problema, sino como recurso y derecho de todos. Por lo tanto, para este subsistema se requieren atenciones específicas y diferentes, tanto en la lógica de operación como en los currículos (Dietz & Mateos, 2011).

Dejando ver dos lados de la realidad social actual como parte de una reflexión donde se observa; por un lado, comprender que esta una educación intercultural que pretende que se enseñe las otras cultural para poder enfrentar el multiculturalismo en otras palabras, tengo una necesidad como estado, no sé cómo convivir y aceptar a estos cuates, hablemos de esto “multiculturalismo” y propongamos lo intercultural para aprender de ellos y así poder convivir armoniosamente.

Por otro lado, la educación intercultural que se genera a nivel local donde tienen la obligación de aprender en castellano y su lengua nativa para poder convivir con los occidentales y poder pensar en grande y chico local- global para poder sobrevivir en esta sociedad capitalista, racista y patriarcal.

Los pueblos deben hacer educación intercultural ¡dice el estado! en prácticas y cosmovisiones para poder acoplarse a esta corriente. Reflexiono: ¿los pueblos necesitan interculturalidad? ¿educación intercultural, para qué para quiénes, para entenderme con el

otro? ¿Necesitan la etiqueta de educación intercultural indígena bilingüe para estar unidos en el marco de la OIT y del multiculturalismo y plurilingüismo?

De que les ha servido los supuestos de la educación intercultural desde siglo xx, ¿para crear y enorgullecerse de su cultura identidad y prácticas cómo pueblos o comunidades? ¿Desear ser reconocidos por todos por su cultura por su lengua?

Me posiciono y comparto desde la realidad desde la visión que otros autores comentan que no yo creo que ellos, como pueblos y comunidades, por sus historias y luchas, no buscan todo eso, no desde la interculturalidad para “integrarse y que todos quieran ser como ellos” sino desde su propia cultura su vida comunitaria ¿para qué?, para fortalecerse para fortalecer su vida comunitaria y para fortalecer su identidad hacia adentro la educación no para ser interlocutores sino para pensar y crear desde ellos y para ellos.

¿Interculturalidad en mi cultura?, pienso, pero siguen sin reconocer mis derechos sociales, políticos y económicos además de seguir siendo racializados en esferas macro. ¿Interculturalidad= convivencia?, pensemos en reparar los daños no parcharlos. ¿necesitamos interculturalidad o ellos necesitan interculturalidad para incorporarnos?, Son reflexiones, son ideas que con el paso del tiempo y en la actualidad desde la realidad Cherán, deben ser pensadas, el aporte desde el cual se parte la teórica y epistemológica no pretende situar al investigador como sabedor de toda la cultura y de todo el debate occidental en torno a las poblaciones indígenas, simplemente pretende comunicar lo que desde la praxis y el escucha me ha permitido crear esta investigación.

Algo que a partir del reconocimiento de las múltiples opresiones me permite posicionarme y enunciar desde mis privilegios de escribir, debatir y cuestionar, mientras que los profesores están en su lógica de trabajo, administrativa, escolar y además en pensar como día a día dar clases y pensar desde la “interculturalidad de la educación”. Desde la realidad docente están tratando de aterrizar todas esas exigencias nacionales y buscar articular eso nacional con lo local que hace “interculturalidad”, es decir, un tipo de interculturalidad, que como lo sustenta Sartorello; “es funcional para el modelo de estado nación neoliberal [...], que concibe las políticas interculturales como mecanismos asistenciales que contribuyan al proceso

de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado” (2009, p. 78).

Es decir, la preocupación interiorizada de la matrícula docente actual en México por lograr llevar a la par dos modelos de aprendizaje en las escuelas, debido a la exigencia nacional, permite que solo se caiga en una especie de enredadera donde se debe trabajar desde un “doble esfuerzo” del docente para lograr esas dos posiciones en su mayoría contrapuestas en valores e ideología, para poder lograr lo que Sartorello denomina “*oficialización de la interculturalidad*” (2009, p.78) a partir de la instauración poco a poco en las instituciones que componen no solo el ámbito educativo sino también ámbitos sociales, económicos y políticos desde la herramienta del discurso.

Por lo que es sustancial mirar estas discusiones de un nuevo modelo de educación “para” los indígenas como un parteaguas para cuestionar, modificar o construir bases sólidas y coherentes con las realidades geopolíticas de cada pueblo o región donde su voz y experiencias sean las que abonen a las decisiones de la política educativa. Así como también comprender que la historia de la educación mexicana ha generado estrategias de desintegración e integración de la población indígena, con objetivos claros de progreso, desarrollo y homogeneidad de la nación, pero que, en términos prácticos, le ha salido contraproducente. Por ejemplo, la preparación de maestros bilingües en su época bajo sus propias instituciones, ahora son los nuevos intelectuales indígenas que están demandando una educación óptima y necesaria para sus pueblos.

Sumado a los diferentes proyectos que a continuación se expresan, y que son “gestados en los márgenes del proyecto educativo oficial (Bertely 2006: 3), en los cuales, como el caso de la UNEM, educadores no oficiales electos, reconocidos y vigilados por sus comunidades de origen, comenzaron a definir desde abajo y desde adentro (Bertely 2009: 5) políticas, normas y modelos alternativos a la educación intercultural y bilingüe oficial”.

Cuestionamientos y experiencias que reafirman a la interculturalidad como “un concepto ni homogéneo ni unidireccional, sino que es en sí misma una idea debatida, en constante negociación y definición” (Sartorello, 2009, p. 78).

1.6 Entre luchas y resistencias socioeducativas

Las estrategias de resistencia están ligadas en su mayoría con reivindicaciones étnicas y demandas sociales, políticas, educativas y económicas que atraviesan las comunidades indígenas como parte de luchas de clase, de opresiones económicas, desvalorización del trabajo propio y programas nacionales verticales.

Existe la necesidad de mencionar aquellas luchas que han construido un panorama diferente un panorama posible para las diversidades, respetando y construyendo hacia ellos y desde ellos en la complejidad de la escuela.

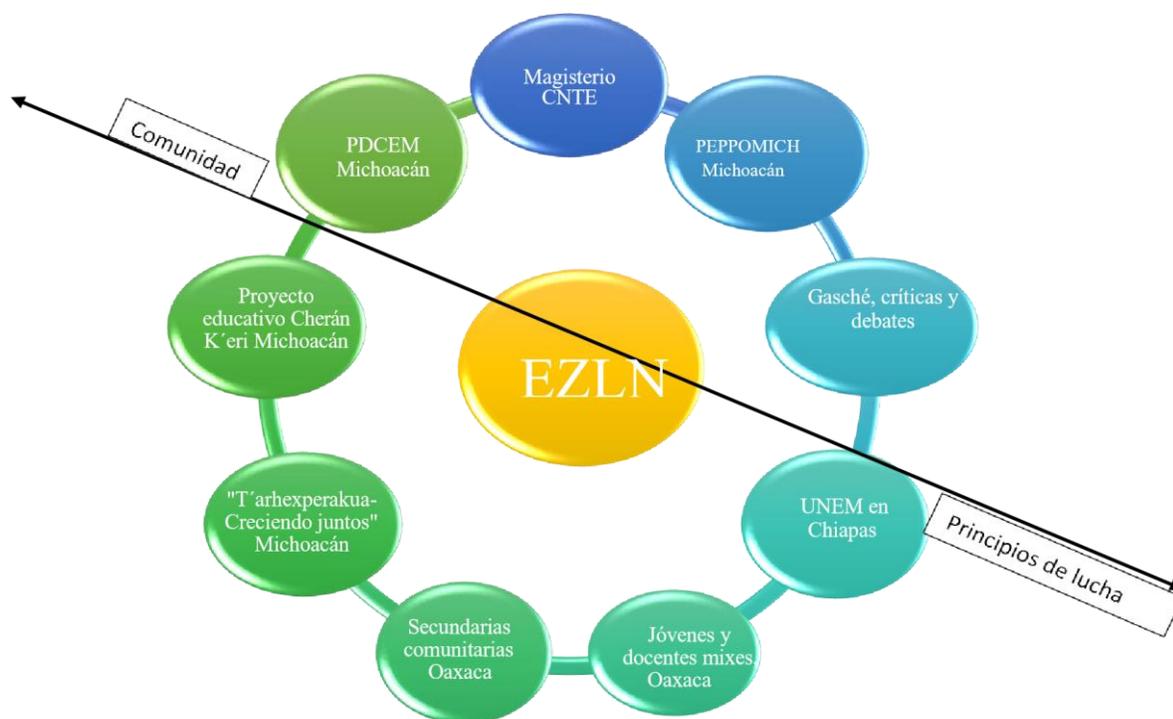


Figura II. Esquema de algunos de los diversos proyectos sobre educación y autonomía, no oficiales y contestatarios en diversas geografías del país derivadas del movimiento de 1994 en Chiapas. Elaboración propia.

La lucha y resistencia de un contexto emprendido por el movimiento zapatista en 1994, bajo donde se buscaban en reconocimiento jurídico y político a partir del despliegue de acuerdos como el de OIT y las diversas reformas constitucionales que reconocían la pluralidad cultural y lingüística constituye un parteaguas de procesos indígenas. El primero de enero de 1994, se levantó el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas

en contra de la reforma al artículo 27 porque contribuía a despojar a los campesinos e indígenas de sus tierras además de usarlas como mercancía para la propiedad individual mediante el tratado de libre comercio (TLC).

Por lo que a partir de ahí su lucha se enfocó en el “reconocimiento de la autonomía de los pueblos indígenas” y se articuló en torno a la consigna “Nunca más un México sin Nosotros”, con el fin de dejar de ser solo de uso exclusivo del Estado y sujetos de políticas indigenistas arraigadas. Esta resistencia organizada, estaba dispuesta a generar acuerdos claros y prácticos en términos de relación entre pueblos indígenas y Estado nacional, sujetándose a los Acuerdos de San Andrés y a algunos argumentos del Convenio 169 de la OIT. Sin embargo, el Estado Mexicano no cumplió con lo acordado así que el EZLN decidió renunciar a sus falsas promesas y comenzar a construir desde abajo su propia autonomía (Bertely, 2007) retomando el apoyo de otros países, pero también el cobijo jurídico que el convenio de la OIT y el estadio pluralista les respaldaba.

A partir de la autogestión en proyectos sociales y educativos se gestaron proyectos tanto autónomos, como semi autónomos y alternativos (Gutiérrez, 2005) que en base a la solidaridad civil nacional e internacional se inscribieron en un activo proceso de apropiación étnica de la escolarización oficial (Bertely & González Apodaca, 2003; citado en Bertely, 2007). El movimiento de reivindicación en la lucha educativa desde el EZLN, no solo se argumenta desde la organización interna respecto a lo escolar, sino también en las formas y estrategias de comunicación de escucha, de respeto, de consenso, de devolverle la fuerza a la palabra, de construir desde abajo, de retomar saberes medicinales de re conceptualizar la alimentación y la salud: todos, elementos que constituyeron para los indígenas principios de lucha en todo momento. Existe una escuelita zapatista, los materiales que tienen fueron escritos en su momento por personas que había pasado por alguno de los tres niveles de gobierno.⁶ Allí los maestros eran gente del pueblo, no ganan dinero, el pueblo les da lo que necesitan, las escuelas tienen una parcela para trabajar la tierra, los maestros no se consideran “sabelotodo” entienden que el aprendizaje es mutuo” (Blanco Galdós, 2019, p. 330).

⁶ Los tres niveles de gobierno del EZLN, son 1) el pueblo, 2) el de los municipios y 3) el de los cinco caracoles.

La lucha que emprendían los pueblos mayas de Chiapas en la búsqueda incansable de sus derechos válidos y prácticos abrió campo a comprender un argumento que desdibujaba totalmente el “armónico” ideal de pluriculturalidad:

En este contexto los modelos educativos alternativos arrojan múltiples aprendizajes que plantean como insuficientes el marco jurídico y normativo aplicado al reconocimiento del carácter pluricultural de la nación mexicana, establecido en el artículo 2º de la Constitución política de los estados unidos mexicanos. Esto se debe a que, aunque constitucionalmente se reconoce la autonomía y la autodeterminación de los pueblos indígenas y sus comunidades, estos derechos únicamente garantizan el respeto y promoción por parte del estado, de las manifestaciones simbólicas, sociales, económicas y políticas, culturales que atañen esta diversidad sujetándose [...] a las leyes, los principios y los procedimientos definidos en la carta magna y en las constituciones de las distintas entidades federativas, así como en los planes educativos, los programas de estudio y normas de acreditación y operación oficial (Bertely, 2007, p. 19).

Es decir, todo el discurso polisémico de las culturas y la incorporación a partir del respeto se desdibujó al comprender que lo que decían no era lo que hacían y no era bajo las normas de las comunidades sino bajo lo que el estado consideraba como “oficial” o “normativo”. Este descubrimiento, poco a poco fortaleció alianzas desplegadas a partir de este movimiento con otros pueblos indígenas o con otras organizaciones en pro de la autonomía. Por lo que esta resistencia generó no solo ideología y discurso alentador para las otras luchas en camino, sino que también fue inspiración de luchas actuales donde eran cruzados al igual que el EZLN por la comunidad y sus formas, así como por marcar principios de lucha.

Ubicando otras geografías contestatarias a modelos neoliberales y reformas para los pueblos originarios, el magisterio de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), de la sección XVIII, es un movimiento que sumado a luchas educativas compete luchas políticas y sociales como el reconocimiento de los docentes indígenas del gremio como parte de luchas disidentes en el Estado de Michoacán y su vinculación con el magisterio nacional.

Por esta razón se considera esta movilización un fuerte golpe para reformas educativas nacionales y para organizaciones que proclaman la educación occidental por encima de todo

ya que “en los contingentes de la CNTE el tema de la educación alternativa se discute y ha sido prioritario prácticamente desde su fundación. Acompañar 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” (Del Campo, citado en Colin, 2014, p. 118).

Junto con este magisterio se crean dos programas que han resonado desde el ámbito educativo indígena en Michoacán como parte del currículo y la praxis en la escuela. El Programa de Educación Primaria para los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPOMICH), está en contra de la castellanización directa y de los modelos que por más de cincuenta años han buscado que enseñando la lengua materna era la vía más fácil para llegar a la castellanización. Apela al reconocimiento lingüístico y cultural de manera práctica en las escuelas. Surge este proyecto a partir de los encuentros masivos entre maestros e intelectuales del magisterio, lo que se propone aquí es una “educación que realmente sirva a las comunidades, no al capitalismo, una educación donde todos convivan en una organización de trabajo colectivo, niños, niñas, jóvenes y adultos disfruten y vivan su cultura, su pueblo y su territorio” (Cruz, 2019).

El objetivo abarca el principio de formar docentes y alumnos conscientes por medio de las líneas temáticas de lengua, cosmovisión, etnología, medicina tradicional, historia y territorio, etno- matemáticas y vida y naturaleza. Pretende trabajar las bases de la educación a partir de los proyectos de base, la planeación ejecución y las fases de evaluación que se han creado. La idea de estos programas es que aporten a los mismos pueblos, lo difícil es su puesta en práctica.

En segundo lugar, está el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán PDECEM, es una propuesta educativa que representa una apertura pedagógica de crítica y construcción, propuesta que surge de las maestras y maestros de la sección XVIII, ha sido una propuesta que permite resistir como propuesta pedagógica a las otras reformas que ha lanzado el sistema en contra de los pueblos indígenas.

Es una herramienta que sirve a las comunidades de Michoacán con esquemas y marcos de trabajo, estrategias claras y posicionamientos para modificar tanto ideales occidentales como formas de enseñar de manera precisa a las comunidades. Este programa hizo una resistencia política a partir de una certificación alternativa a partir de este programa. Construyendo escuelas como las 26 Escuelas Integrales que para el 2009 ponen en práctica este programa y además tienen la capacidad de adecuarlo.

Este programa en Michoacán exige dar un salto político radical a la lucha pedagógica a un plan diferente de hacer escuela (Montaño, 2019); es decir, darles agencia a los maestros para hacer y crear, pero también herramientas para debatir. Ya que el programa contiene un modelo social y en modelo educativo curricular alternativo.

Al igual que EZLN, el hartazgo y la ineficiencia de las instituciones colocaron a este movimiento masivo de docentes disidentes en Michoacán a crear desde lo aprendido, lo vivido y lo que ha sido anhelado, un modelo alternativo radical de educación y de formas de ejecutarlas. Colocando en su favor, escuelas que lo desarrollan en la práctica para poder poco a poco ir mejorando y sistematizando lo encontrado y los errores que lo fortalezcan.

Bajo estos proyectos no oficiales, contestatarios y alternativos se ubica el esfuerzo de la comunidad de Cherán al crear entre algunos comuneros y comuneras docentes una propuesta que fuera aplicada en la educación institucional de la comunidad, con fines de preservar la lengua y de revitalizar otras prácticas culturales y naturales a raíz de un movimiento ideológico y organizacional emanado en abril de 2011. Este proyecto se abordará con mayor profundidad en el siguiente capítulo, pero es vital mencionarlo ya que no son acciones aisladas, teniendo un caso concreto como este en una comunidad que actualmente tiene ocho años de autonomía y libre determinación.

Así como otra comunidad que, si bien no cuenta con las características organizativas y políticas como Cherán, si es un proyecto efectivo para la población hablante del p'urhépecha mismo que lleva por nombre "*T'arhexperakua*-creciendo juntos" que surge bajo una historia amplia de políticas indigenistas de castellanización donde la eliminación de otras lenguas era el eje rector de la nación, el poder está en la iniciativa de maestros y maestras indígenas en 1955. Este proyecto fue una fusión de investigadores y habitantes de la región de la meseta en

Michoacán. Lo primordial de este proyecto es colocar la lengua nativa en el centro y utilizar el español como segunda lengua dejando al frente toda una cosmovisión vigente e importante para la vida misma de la comunidad y de sus nuevas generaciones.

La particularidad de este programa por lo cual se coloca como intercultural es porque su diseño curricular se basa en cuatro programas; 1) el plan de estudio de la SEP, 2) el programa de enseñanza de p'urhe como primera lengua, 3) el programa de enseñanza español como segunda lengua y 4) las unidades temáticas p'urhépecha (UTP) plasmados en planes bimestrales. Es decir, la fusión de interculturalidad se logró a partir del posicionamiento de la lengua nativa al frente articulándola con lo requerido en lo nacional, no deja de ser ambiguo, pero es útil para la comunidad de San Isidro. Todos estos proyectos cubren una particularidad que es la mirada hacia la comunidad y los principios de lucha, es decir, desde donde se posicionan para atacar y caminar.

Ahora bien, en otras geografías impulsadas por el hartazgo y por influencias de varios movimientos sociales aparecen estudios como el Bachillerato integral comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) ubicado en la comunidad de Santa María Tlahuilottepec Mixe, en Oaxaca, la lucha interna en la educación ha tenido lugar desde la creación de alfabetos regionales para homogeneizar la lengua en lo regional. “Las construcciones más grandes y notorias en la comunidad son las escuelas y centros educativos” (González Apodaca, 2008).

Este proyecto y proceso es un ejemplo claro de apropiación opuesta a la deseada por el occidente, el BICAP, es un complejo de gestión dirigida por intelectuales y profesionistas locales que se apropiaron de la institución y de los programas, de la selección del cuerpo docente para la escuela y propuestas pedagógicas. Es decir, son profesionistas mixes que cumplen dos funciones “hacia adentro, son gestores de servicios y escuelas, e ideólogos de un discurso comunalista- etnicista que busca la hegemonía local. Hacia afuera, cumple funciones de intermediación e interlocución con instancias oficiales y organismos civiles [...]” (González Apodaca, 2008).

La particularidad de este espacio de creación no solo es la formación y los planteamientos simbólicos o de reivindicación interna sino también la gran fortuna de que la planta directiva y docente de BICAP, son principalmente jóvenes profesionistas del sitio que

poco a poco van asesorando y siendo asesorados por otros maestros mixes que hayan pasado por ahí para poder ir consolidando un cuerpo docente amplio y consciente. Sus acciones y propuestas de líneas de investigación y aprendizaje se basan en principios de la cosmovisión Ayuujk (González Apodaca, 2008).

Sumado a estos territorios el proyecto de Secundarias comunitarias indígenas en Oaxaca, como parte de un proyecto más amplio donde el conocimiento comunitario lleva la cabeza de estas escuelas, siendo el instrumento cualitativo de las entrevistas comunitarias un medio y modelo pedagógico de trabajo e inclusión comunitaria.

Esta propuesta amplia surge “como resultado del movimiento indígena y magisterial de la década de 1980, donde surge una propuesta educativa que proponía ser pertinente al contexto comunitario de los pueblos indígenas y que respondiera a la realidad que viven los pueblos, llamada educación comunitaria (Meyer, 2010; Maldonado, 2011; Jiménez-Naranjo, 2009; citado en Briseño, 2015). Dicha propuesta pone énfasis en recuperar y trabajar desde la vida escolar el conocimiento comunitario y ponerlo en dialogo con el conocimiento disciplinar” (Briseño, 2015).

La recopilación desde la práctica como este caso en particular permite comprender que los modelos de educación pensados desde lo comunitario posicionan y valoran el conocimiento de los “portadores de conocimiento” pero también reconocer la complejidad del sistema nacional educativo. Estas experiencias son movimientos educativos que conforman y siguen operando actualmente, que crearon materiales visuales y audiovisuales como parte de su sistematización. Que tienen claro entender el diálogo tanto comunitario como indígena con apertura a la comprensión. Por lo tanto, el plan de estudios de la SCI, es “trabajar por proyectos de aprendizaje con una duración de un ciclo escolar. El papel del maestro es guiar, orientar y crear estrategias para que los estudiantes sean sujetos activos y autónomos en la búsqueda de conocimientos [...]” (Briseño, 2015) Comparten una lógica de investigar-haciendo o creando.

Las similitudes entre movilizaciones educativas y pedagógicas radican en lo social en lo comunitario y en principios de enunciación para poder debatir y crear. Estos casos al igual que otros como en el Perú donde Jorge Gasché remarca en comprender la preocupación de integrar en procesos formativos contenidos indígenas en temas de currículo nacional.

Buscando a partir de una crítica que evalúa y pone énfasis en el alcance político social que pueden tener los currículos de los saberes indígenas en ámbitos amplios nacionales.

Esta resistencia y luchas no solo se han dado en el ámbito nacional sino también en esferas como el caso de Perú, un texto y casos de estudio de nombre “una escuela amable con el saber local” textos escritos y formas de resistir y de luchar, donde se busca “hacer visible las posibilidades que el sistema educativo peruano brinda para crear un ambiente de respeto por el saber de las culturas nativas que miles de niños y niñas de comunidades y pueblos andinos y amazónicos llevan a la escuela” (PRATEC, 2004). Es un proyecto que se ejecuta en siete zonas del país teniendo como ejes principales “la comunidad y la escuela”.

Y por último, un entre luchas y creación de resistencias socioeducativas, la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, es un ejemplo de esas alternativas no solo de modelos o programas sino también de espacios de discusión y reflexión para quienes operativizan la educación, este grupo fue motivado por el impacto que creó el movimiento zapatista, en el campo de lo educativo, la dinámica y expectativas generadas por el levantamiento generaron nuevos posicionamientos por agentes en el campo de la educación indígena que con apoyo de otros actores no gubernamentales se pusieron en marcha propuestas educativas diferentes.

Para 1995, gracias a encuentros del programa del educador comunitario indígena (PECI) se creó la UNEM bajo el objetivo de “[...] implementar una profunda reforma de proceso educativo básico que combina la teoría y la práctica bajo el control de las comunidades indígenas en Chiapas [...]” (Bertely, 2007) con el apoyo de diversas instituciones exigían que los contenidos de la educación en el estado de Chiapas se reformulasen. Fue un grupo que coordinó y capacitó a otros educadores, generó presencia en cursos como la agroecología en diversas zonas de las regiones del norte, selva lacandona y los altos. Sus propuestas sumadas a otros intelectuales era poder poner en diálogo las culturas internas desde la autogestión y rescatar elementos locales. Esta organización ha permitido que se movilicen recursos y se coloquen como una organización vanguardista en el terreno de lo educativo (Bertely, 2007) desde sus sitios geográficos potenciales.

Poco a poco se fue consolidando, para 2005 gracias a financiamiento externo, la UNEM, consolida una política para la difusión de las “tarjetas de autoaprendizaje” (Bertely, 2007) siendo influenciados por pensamientos como el de Jorge Gasché y su mirada crítica.

Las trayectorias de movimientos, de experiencias, de luchas y resistencias forman parte de la vida cotidiana de este país, porque las normas sociales, económicas, de “participación” y racismo, no permiten que las luchas mantengan equilibrio o paz en sus procesos, ni las luchas más antiguas ni las luchas más recientes pueden dejar de resistir y luchar porque están en constante detrimento y en constante ataque desde el exterior.

Un re-nombramiento en esta investigación de este breve recorrido entre “alternativas” permite comprender las otras muchas luchas que se siguen reforzando y resistiendo y fortalecer las luchas que están creciendo porque, aunque se decida crear desde cada geografía aquello que se anhela siempre estará presente el seguir resistiendo y luchando por un bien colectivo de los pueblos indígenas, estén en la posición territorial que estén.

Al mismo tiempo estas luchas y experiencias auténticas permiten comprender las formas u concepciones del cómo se está pensando la educación, desde los pueblos, como se están interiorizando y creando la interculturalidad real y práctica en debate, que como lo menciona Stefano Sartorello (2009) “brotan de las luchas de los pueblos indígenas y de las sociedad civil nacional e internacional [...] reivindicando nuevas formas de democracia y de ciudadanía más participativas e incluyentes, cuestionando el *status quo* vigente” (p. 79) Porque si bien es cierto, que muchas de estas luchas no son reconocidas de manera internacional, si están generando cambios sustanciales en arenas educativas oficiales que merecen vital reconocimiento y motivación para seguir haciendo posibles las utopías.

Capítulo 2. Cherán K'eri, un territorio, un movimiento, un espacio para la educación comunal desde los procesos de escolarización indígena

Este capítulo tiene como objetivo principal, mostrar un panorama a partir de la descripción territorial sobre la comunidad p'urhépecha de Cherán, recordar la lucha jurídica-social que emana desde el hartazgo comunitario derivado de un puñado de acciones destructivas y violentas de narcotráfico. Pretende; mostrar cómo el movimiento en defensa de lo comunitario ha detonado como parte de su lucha no solo organización y resistencia hacia afuera, sino también ha construido hacia adentro con la generación de espacios de encuentro que han comenzado a pensar desde una forma distinta los procesos educativos.

Enfoca su análisis en tres elementos clave que configuran a Cherán K'eri desde una mirada de la complejidad. En primer lugar, el territorio, mismo que está definido geográficamente y significado socialmente por los comuneros y comuneras que lo habitan. En segundo lugar, el elemento de movimiento, que no solo pretende hacer referencia a lo ocurrido aquel 15 de abril de 2011 en la comunidad, sino también a lo que movió desde adentro y hacia afuera de la comunidad entorno a los procesos de aprendizaje y construcciones colectivas. Y el tercer elemento, combinado entre los procesos de educación comunitaria con los procesos de educación formal en escuelas Federales, Bilingües e Indígenas desde Cherán.

Por lo tanto, el capítulo estará organizado en cuatro apartados, el primero mostrará el contexto geográfico- social sumado con un breve recorrido sobre el movimiento de 2011, mismo que aportará para contextualizar la lucha y marcar algunos puntos de fortaleza entre el territorio, el movimiento y la educación. El segundo apartado, estará enfocado en explicar a partir de mostrar

¿qué fue lo que generó el movimiento desde los espacios comunitarios que aporta al proceso de reflexión y re- conocimiento de la práctica educativa formal actual en Cherán K'eri? Esta pregunta se abordará en dos ejes, por un lado, desde los espacios y procesos desde adentro (de la comunidad para la comunidad), y, por otro lado, desde los espacios y procesos generados desde externos y relaciones inter-actorales (de externo para la comunidad). Por ello la finalidad de este apartado, es comprender y reconocer la potencialidad de los espacios y

procesos emanados desde y con actores comunitarios que construyen y aportan de manera expansiva al proceso de educación formal de la comunidad.

El tercer apartado, se enfoca en rescatar y señalar una producción concreta creada desde múltiples actores comunitarios en pro de la mejora y como respuesta a debates y reflexiones previas sobre el uso de la lengua en las aulas, el cuidado del medio ambiente y el cruce entre el conocimiento occidental y lo comunitario. Este esfuerzo y aproximación a la educación formal, es un referente clave de este proyecto de investigación aplicada en colaboración con dos escuelas. Por esta razón resulta relevante reconocer el documento y además tratar de comprenderlo para poder contribuir a su apropiación y ejecución desde los principales actores educativos, los docentes de cada una de las escuelas de esta comunidad.

Y el último apartado, pretende explicar que ocurre desde la educación institucional indígena y qué sucede desde la vida comunal que crea procesos de educación comunitaria. La intención es argumentar la importancia que tienen ambos procesos en la construcción de una educación practica-funcional completa para un comunero o comunera de Cherán, perteneciente a una comunidad simbólica más amplia, una comunidad p'urhépecha. Explicando la necesidad de conocer, vivir y compartir ambos procesos entrelazados que respondan a la necesidad que reclama una modificación en los estándares de enseñanza aprendizaje de las instituciones educativas.

2.1 Contexto geográfico y social

A partir de 1533 con la llegada de los españoles se le da el nombre de San Francisco Cherán (Colin, 2014) como parte de un periodo de conquista en territorios desconocidos. Mismo nombre que perdura hasta la actualidad. Según José Velásquez, Cherán, “es uno de los asentamientos más antiguos de la región étnica al constituirse a principios del segundo milenio”. Es reconocido como uno de los pueblos más antiguos de la meseta o sierra p'urhépecha congregada por misioneros franciscanos a las faldas del cerro San Marcos, en el estado de Michoacán (Calderón, 2004).

Cherán es una comunidad indígena ubicada en la meseta p'urhépecha, en el estado de Michoacán, México. Limitando al norte con Zacapu al este y sur con el municipio de Nahuatzen, al suroeste con el municipio de Paracho y al noroeste con Chilchota. Cherán se

localiza al noroeste del Estado de Michoacán, perteneciente a la región denominada como “Tierra Fría” (Colin, 2014).

Mapa de localización de Cherán en el Estado de Michoacán.



Figura III. Recuperado de Cherán K´eri: Atlas Cartográfico, mapa de ubicación geográfica de Cherán a nivel Estatal, así como sus colindancias, 2015.

En 1868, Cherán adquiere la categoría de municipalidad del distrito de Uruapan; antes de esta fecha formaba parte del municipio de Nahuatzen. Como parte de una lucha jurídica y social para el siglo XXI, la comunidad indígena de Cherán es la comunidad p´urhépecha más grande en cuanto a territorio de Michoacán, lo que le da la característica exclusiva de ser la única comunidad p´urhépecha que al mismo tiempo es cabecera municipal; esto quiere decir que este pueblo es la única comunidad indígena que domina la jurisdicción municipal en Michoacán (Aragón, 2013).

“San Francisco Cherán”, nombre bautizado por misioneros franciscanos que colocaron la parroquia y la festividad a dicha figura como parte del proceso eclesial. Este nombramiento es respetado en este texto al referir a una historicidad por la cual la comunidad ha transitado, Cherán tiene el mismo significado cargado de peso histórico, político, social y religioso previo al movimiento del 15 de abril de 2011.

Por otro lado, Cherán K'eri; constituye; un nombramiento que se da a partir del movimiento de lucha de 2011, por las primeras comunidades que comenzaron a visitar a Cherán, mostrando su apoyo en los primeros meses de la lucha por medio de un apoyo simbólico de apoyo moral u otros pueblos o comunidades que apoyaron a la comunidad con despensas, granos de maíz y frijol. Por medio del discurso que estas otras comunidades daban al visitar a Cherán y al hablar para la comunidad, es que se decidió entre todos que se le nombraría *Cherán K'eri*. Derivado del significado que tiene el *K'eri* de gran o grande, era en relación a reconocer que la comunidad era grande como pueblo por lo que estaban haciendo en ese momento de lucha y levantamiento comunitario.

Por ello el reconocimiento de los otros pueblos comienza a manifestarse a través de esta palabra, comenzado a utilizarse este nombre desde 2011⁷ como un reconocimiento en lenguaje y pensamiento p'urhépecha desde el respeto y valor comunitario. Este nombramiento es privilegiado y respetado por la comunidad, ya que no solo reconoce las buenas acciones o la lucha que emprendieron, sino también el saber y aceptar lo que los otros observan y valoran de ellos mismos, así como de la responsabilidad y compromiso que lleva consigo ese reconocimiento.

Comenzando a partir de ahí a hacer referencia y presentación hacia afuera desde esas dos palabras, respetando las voces y decisiones de las comunidades externas que decidieron dar en su discurso y su lenguaje ese reconocimiento a una lucha que se comenzó y sigue de pie. “un título que los demás nos dieron, algo que se nos ha otorgado desde los otros pueblos indígenas p'urhépechas: Cherán K'eri⁸” (Torres, 2019).

Algunas de las modificaciones que Cherán transitó entre 1940 y 1950 fueron, por un lado, Cheranástico se separa de Cherán para unirse a Paracho y por otro, Tanaco se deslinda de Paracho para añadirse a Cherán (Calderón, 2004). Generando cambios internos y entre comunidades de corte político y administrativo. Actualmente en su distribución como

⁷ Este nombramiento solo puede ser utilizado a partir del 2011, a partir de la lucha que emprendió Cherán, antes de ello no es ni utilizado ni reconocido este nombre, antes de esta fecha solo era Cherán.

⁸ Por esta razón en momentos que refieren a antes del movimiento del 2011 en este texto se usa y usará el “Cherán”, y en los momentos señalados en el cuerpo de la tesis como Cherán K'eri, hará alusión y respeto a la categoría que se les adscribe como comunidad y contemplando el compromiso que ello implica. Es decir, pensando al escribir desde lo colectivo, para la comunidad.

municipio cuenta con una sola tenencia Santa Cruz Tanaco y una ranchería bajo su organización, el Cerecito.

Mapa Municipio de Cherán

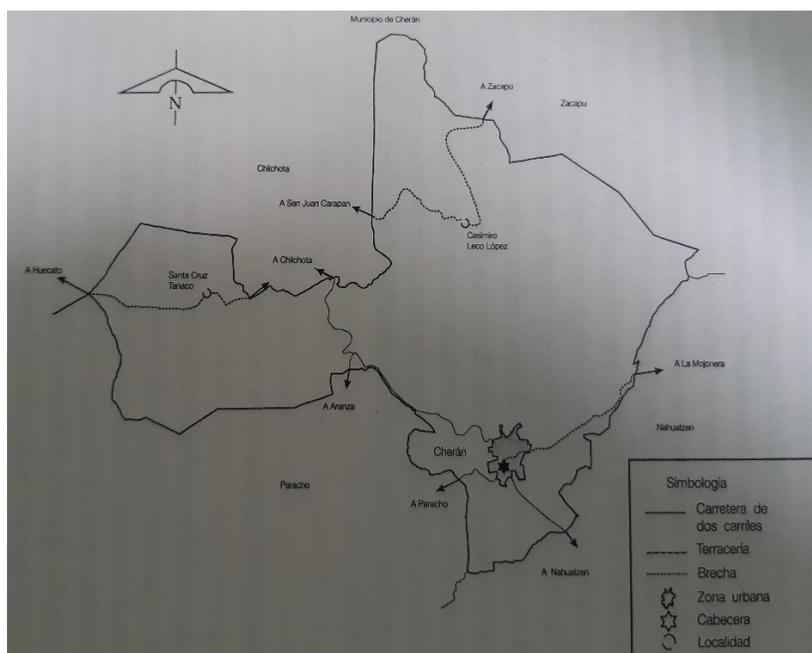


Figura IV. Recuperado de INEGI, Cherán Estado de Michoacán. Cuaderno estadístico municipal, Calderón, M., 2004 Aguascalientes, INEGI, p.7.

De manera interna Cherán se divide en cuatro barrios; barrio primero, “*Jarhukutini*”, barrio segundo, “*Ketsikua*”, barrio tercero, “*Karákua*”, barrio cuarto “*Parhikutini*” (Colin, 2014). Cada uno cuenta con especificidades determinadas, observando que mientras más alejadas estén las viviendas del centro de Cherán, cuentan con problemas de marginación considerable. Sin embargo, algo clave a tener en cuenta es que cada barrio cuenta con al menos una escuela primaria a su alcance.

Los datos estadísticos del Censo de INEGI 2010 nos arrojan que la población total en Cherán es de 18,141 habitantes. Actualmente la población total es de aproximadamente 20 mil habitantes. Teniendo registro en pleno siglo XXI los más de 12 millones de indígenas hablantes al menos de 85 lenguas distintas al español, que corresponden al 13% de la población mexicana actual (INEGI, 2004).

Las áreas forestales de este sitio son una riqueza inmensa⁹, Aguirre Beltrán (1952), expone que tan solo “la Meseta Tarasca (P’urhépecha) se encuentra cubierta de bosques en casi la tercera parte de su extensión superficial” (Citado en Velázquez, 2013). Es decir, no solo una riqueza cuantitativa, sino también una riqueza cultural que es parte fundamental en la economía de las familias y en las dinámicas festivas. Ya que dentro de las actividades económicas de esta comunidad se encuentra el manejo de uso de suelo para la agricultura siembra de maíz o frijol en menor escala, así como árboles frutales. Sumado al consumo de madera para uso doméstico, leña u ocotes. Así como también el bosque como elemento fundamental de su identidad Cheraní y p’urhépecha, no solo por la relación entre festividades o elementos como el “huinumo”, extraído de los pinos, para rituales o eventos eclesiales. Sino también elemento que constituye la identidad de pertenencia al lugar y a su pasado.

Esta riqueza natural no solo fue vista así para la población interna sino también para los ojos externos que buscaban de extracciones en masa para beneficios propios y explotación de áreas productivas.

Varios estudios describen al pueblo p’urhépecha como un grupo étnico con características culturales singulares y un origen lingüístico peculiar que, en la época prehispánica, a su llegada a las tierras que hoy son parte del estado de Michoacán, buscó adaptarse a un hábitat, aprovechando los abundantes recursos naturales conforme a su propia cultura y costumbres tradicionales, heredadas de generación en generación a lo largo de quizá por lo menos mil años (Amezcuca, 2015).

Otros logran tener descripciones con más detalle y calidez como en el caso de Cherán;

El clima es frío, húmedo y sano. Su situación poco despejada en terreno desigual, y a los lados de un cerro aislado, que parece nacido de la población. Tiene sus callejones derechos de comunicación y los solares abundan de capulines, con manzanos y duraznos, las casas son todas bajas, hechas de madera, de adobe, piedra y lodo (Bravo Ugarte, 1960).

⁹ “el territorio actual de Cherán tenía un área aproximada de 24 mil ha, de las cuales 2695 son privadas, 283 corresponden al fundo legal y 20826 son comunales” (Calderón, 2004, p. 43). [...] “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 km². y alrededor de 20826-95-57 hectáreas de territorio comunal” (Colin, 2014).

Del mismo modo se sabe que los púrhepechas constituyeron uno de los grupos más importantes numéricamente entre los 12 millones de indígenas que conforman México. Este grupo se distribuyó geográficamente en lo que ahora se conoce como la región púrhepecha del estado de Michoacán.

Dicha región está conformada por cuatro bioáreas geográficas diferenciadas; es decir, por cuatro lugares o espacios diversos con dinámicas sociales y naturales internas; la bioárea Lacustre en otras palabras, “lugar del lago”, bioárea de la Ciénega de Zacapu “La Ciénega”, bioárea de la Cañada de los Once Pueblos y **la bioárea de la Meseta o Sierra** que hace referencia a lugar o Meseta Boscosa donde se localiza el municipio de Cherán (Amezcuca, 2015). Misma distribución que se puede observar en el siguiente mapa;

Mapa de las cuatro bioáreas de la región púrhepechas, Michoacán.



Figura V. Recuperado de google, Mapa de las cuatro bioáreas de la región púrhepecha Michoacán, 2012, México.

Ahora bien, es relevante puntualizar algunos datos históricos que fueron colocando a la comunidad de Cherán en la actualidad como uno de los ejemplos claros de resistencia y autonomía en contra de un sistema depredador. Calderón señala que a partir de la llegada del

Cardenismo¹⁰ se suscitaron una serie de cambios políticos y económicos que permiten comprender la forma en que diferentes actores nacionales al insertarse en ámbitos locales modifican dinámicas, logrando por un lado combinar ideologías sumando aliados en las comunidades y por otro, dividir poblaciones, en contra o a favor de procesos emergentes.

En el caso de Cherán durante la década del siglo XIX, al ser uno de los pueblos con mayor capacidad forestal, ha sido objeto de múltiples intervenciones y formas de comercializar el bosque. La inserción de modelos extractivos y el paso del ferrocarril además del inicio del periodo de revolución mexicana afectaron de diferentes formas a la población de la sierra (Calderón, 2004). No solo afectaba al territorio con los cambios de “tierras comunales” a “ejidos” sino también a la cultura local y al papel paternalista que la iglesia y el estado tomaban para la población indígena.

Durante la década de 1920, con la transición del Estado liberal al Estado populista, “la sierra fue un escenario de importantes conflictos derivados del control estatal sobre la iglesia católica; muchos habitantes recibieron de mala gana la educación del Estado sumado a los conflictos faccionales entre agraristas y tradicionalistas que se generó” (Calderón, 2004)

Durante el periodo donde Lázaro Cárdenas del Río estuvo al frente como gobernador de Michoacán, generó el terreno apto para impulsar la constitución de escuelas públicas federales y, nuevas formas de comportamiento y fragmentaciones locales al interior de la región (Calderón, 2004). Menciona Luis González (1988) que, “los indígenas tenían que convertirse en ejidatarios y debían construir cooperativas” (Citado en Calderón, 2004) es decir, se buscaba durante este periodo, generar cambios a las comunidades de los cuales la mayoría no estaba de acuerdo.

El descontento de algunos de los serranos ante la figura y las decisiones que estaba tomando Cárdenas estaba ligada a una relación Estado-Iglesia frente a un proyecto nacional, a la intervención del estado en la educación y también a los diversos conflictos generados a partir de los intentos por convertir la comunidad indígena en comunidad agraria. John Gledhill (1993) afirma que “si el cardenismo originó algo parecido a una revolución social desde arriba

¹⁰ Cardenismo no solo como política sino también como; a) culto popular a la figura de cárdenas, b) una ideología que “legitima” un orden político dado, c) así como a la justificación de prácticas políticas que buscan modificar aspectos relevantes de una configuración específica de relaciones de poder (Calderón, 2004, p. 18).

en arbitrariedad desde Michoacán, en buena medida fue experimentada por los de abajo como una arbitrariedad, corrupción y caciquismo” (Citado en Calderón, 2004).

Por ello, es importante mirar este periodo de manera compleja, ya que es muestra de cómo una figura política genera múltiples cambios y modificaciones en las regiones locales a partir de su mandato. Siendo en el caso de Cherán, que como lo menciona Marco Calderón, a pesar de que esta figura ideal política de poder en su momento causó revolución interna en las comunidades también con el paso del tiempo se logró convertir por medio del discurso de unos cuantos en un héroe político.

Durante el siglo XX, los episodios políticos que Cherán atravesó fueron derivados de las pugnas entre partidistas, entre el control de los recursos forestales a partir de los cacicazgos controlados desde puestos municipales con fines extractivistas. Los enfrentamientos según menciona Marco Calderón (1999) eran, épocas de inestabilidad para esta comunidad ya que eran enfrentamientos entre grupos faccionales de la misma comunidad o comunidades vecinas llegando a puntos donde el saldo de muertos era considerable.¹¹

Sin duda, la época donde Lázaro Cárdenas estuvo al frente generó cambios y dejó huellas en la región purhépecha, pero ese no es el único hecho que coloca a la comunidad de Cherán en la posición política y social actual. Ya en el siglo XXI, la intervención del crimen organizado que pasó de una esfera estatal a invadir una esfera comunitaria insertando el miedo y la inseguridad a la dinámica cotidiana de los pobladores por medio de la tala ilegal de sus bosques: “Desde hace décadas la tala ilegal en los territorios de las comunidades purhépechas ha sido un permanente foco de conflictos en la región” (Aragón, 2016).

El exceso de tala ilegal aumentó a la par de los delitos y acosos internos apoyados por la corrupción de autoridades municipales. “Así como se llevaban la madera de la comunidad a plena luz del día, los miembros del crimen organizado extorsionaban a los Cheranenses sin restricción sanción alguna.” (Aragón, 2016)

¹¹ Por ejemplo, el “Zafarrancho” de 1932 entre comuneros y comuneras de la zona de la cañada de los once pueblos afiliados a la confederación revolucionaria Michoacán del trabajo y los habitantes de Cherán. Con un total de muertos y lesionados de al menos 30 personas (Colin, 2014, 36).

Como lo menciona Orlando Aragón, la suma de despojo, violencia, inseguridad y descomposición estatal, en su momento encabezada por Felipe Calderón desde la presidencia y Leonel Godoy a nivel estatal. Situación y escenarios que actualmente continúan encubiertos por líderes políticos. Se sumaron a un evento que los propios cheranenses tuvieron que enfrentar, “una profunda crisis electoral en la última renovación del presidente municipal” (2016) esto de la mano de la competencia entre partidos políticos dejando fracturada en mayor medida a la comunidad y al municipio.

Por todo lo anterior, resulta sustancial comprender que esta comunidad no sólo tiene como elemento histórico la lucha por la tierra y defensa comunal, la inconformidad en su momento con el papel de la Iglesia en temas de educación o las construcciones de escuelas en la región. También lo que el cardenismo, a lo largo del siglo XX, logró dejar en temas sociales y culturales, es decir, “las variaciones significativas del ethos moral, como la sustitución de un ethos local por un ethos nacional”, mirando así la apropiación de ciertos comportamientos o formas que se adoptaron a raíz de un proceso de construcción de poder local y disputas internas (Calderón, 2004).

Las diversas estrategias en busca de la extinción del territorio de Cherán que no solo se compone de sus bosques y recursos productivos sino de los actores y sus relaciones en la vida cotidiana que dan significado al propio territorio. No fueron suficientes para desaparecer a esta comunidad, ante este escenario el apoyo de actores militantes y la personalidad de un Cheranense hicieron posible la construcción de la resistencia y la autonomía de la “experiencia política de sur entre sur de México [...]” (Santos, 2002; citado en Aragón, 2016).

2.2 La mañana del 15 de abril de 2011 en Cherán: “despertar étnico” “reactivación de la (s) memorias comunitarias”

“Cherán es posible no por casualidad, sino por la activación de la memoria encarnada en su forma comunitaria”

Fogata Kejtsitani, Memoria Viva

La comunidad indígena de Cherán, durante el siglo XXI enfrentó un cambio que muchos autores han denominado como “étnico-político” debido a la reivindicación de la

población que ponía sobre la mesa y estandarte los usos y costumbres, así como la vida y la seguridad misma de sus habitantes.

Sin embargo, desde una mirada más amplia esta lucha también tiene sus cimientos, en la identidad, en la necesidad y exigencia de modificar la dinámica política para poder conservar su dinámica comunitaria, pero también, sienta sus bases en tres elementos culturales. Por un lado, en la activación de la memoria recordando las formas en cómo se gobernaba, se tomaban decisiones o se participaba de manera colectiva. Por otro lado, la activación de los saberes comunitarios poniéndolos en diálogo con las nuevas generaciones que encabezaban esta lucha. Y, por último, los valores y saberes en *compartencia* a partir de escuchar y aprender de los ancianos, comuneros y comuneras con experiencia, que dieron luz y fortaleza al movimiento.

Por esta razón, la frase inicial cobra sentido al comprender a Cherán como una comunidad con historia y legados; es posible gracias a los procesos de activación de la memoria sustentada en la base comunitaria, es decir, un Cherán que recordando su pasado logró cambiar su presente para bien de la revitalización de la vida comunitaria desde sus ancestros p'urhépechas.

Para comprender el proceso que la comunidad emprendió a partir del 2011, es necesario retroceder un poco y reconocer por un lado, el contexto nacional que se arrastra desde épocas coloniales como se menciona en el capítulo uno, donde a los indígenas se les veía como inferiores además de despojarlos o limitarlos de sus derechos y recursos, así como también comprender, por ejemplo, que desde la época independentista el control religioso era desplegado ante esta población para poder generar procesos de castellanización y adecuaciones evangelizadoras.

Por lo que no es raro encontrar que en épocas cardenistas las inconformidades también se ligen con el control de la Iglesia o el Estado ante asuntos comunitarios y que tampoco son aislados de los conflictos intercomunitarios que se generaron durante el siglo XX como parte de la vida política de Cherán.

Lo que se pretende reconocer son las múltiples arbitrariedades que desde registros históricos y también actualmente como parte del discurso del movimiento, los recuerdos de

despojos desde comuneros de Cherán no remiten solo al 2011 sino también a años previos que indican los abusos de autoridades, pues comentan algunos comuneros que “eran parte de la vida de Cherán por los mismos presidentes municipales o aliados de ellos”. El ejemplo, de la instauración de las escuelas en periodos cardenistas, al respecto comenta Velázquez, 2019

“construyeron en esos tiempos algunas escuelas, quizá porque consideraban que las necesitaríamos, más no porque era algo que nosotros pedíamos”¹² entonces, ¿para que construyeron las escuelas? ¿para que los indígenas desarrollaran sus saberes o para reproducir la educación estatal? es decir, no podemos reconocer la lucha que emprendió esta comunidad solo mirando los abusos o violaciones inmediatas. Sino también mirar los abusos que desde épocas antiguas los indios sufrían y no para justificar las acciones de Cherán sino para comprender que no solo esta comunidad las sufre sino otras tantas del estado y del país que no son explícitamente comunicadas por medio de un ¡Ya basta!

Para comprender como es que comenzó este movimiento dirigido por comuneras y comuneros de Cherán, se abordará en primer momento un escenario local que aportara a entender de manera breve la situación interna que generaba destellos de inconformidad y en segundo momento se mencionarán los factores inmediatos a la acción colectiva emanada desde la comunidad en el 2011.

Dentro del escenario local, las tierras comunales eran un tema de conflicto ya sea por invasión, despojo o límites entre comunidades cercanas, entre ellas Cheranástico y Carapan. Los grupos y facción entre partidos políticos, así como oligarquías¹³ que tenían los ojos puestos en los recursos de Cherán, desataron eventos conocidos en la comunidad como parte de disputas entre poderes locales. El “zafarrancho” es uno de ellos, pues según narraciones locales, cobro la vida de muchos comuneros durante una tarde de 1975 en la plaza principal con armas en mano desatada.

¹² Fragmento de una entrevista respecto a que opinaba de la figura de Cárdenas en Cherán, a un comunero y director de Cherán nivel primaria.

¹³ Menciona Alberto Colin que; el famoso toledismo potencia el control de puestos municipales clave para extraer recursos monetarios de la extracción de resina, la mina de arena y el manejo forestal (ver Calderón, 1999).

Y por otro, lado obtener la resolución presidencial de restitución de tierras comunales de Cherán, “provocó que se intensificará la explotación forestal y se habilitará el uso de animales en el trabajo para la movilidad de la madera talada” (Colin, 2014, p. 27). Es decir, la tala ilegal del bosque, los conflictos internos por la mala función de poderes locales, la profunda crisis electoral en la última renovación del presidente municipal (Aragón, 2016) la emigración de habitantes de la región de la sierra y en especial de Cherán hacia Estados Unidos principalmente, así como las discusiones con otras comunidades y la fragmentación entre mismos comuneros de Cherán constituyen muestras de que el siglo XX no sólo cargaba consigo cambios estructurales, sino también impactaba en las arenas locales de formas diversas y que en suma se añaden a contextos nacionales complejos (Calderón, 2004).

A nivel estatal, durante la gestión presidencial de Felipe Calderón, se intensificó la presencia del crimen organizado, el narcotráfico y la toma de poder de la inseguridad en todo el estado de Michoacán. Para posteriormente combatirla con un tema de “militarización” donde era evidente que la coalición entre funcionarios y policías aumentaban la tortura y fragmentación de la población en general.

Con esta apertura estatal se dio paso a que estos grupos de poder, como el crimen organizado, entraran a las regiones con riquezas naturales Cherán fue un foco importante porque el crimen no solo generaba la precariedad al despojar de lo que los mismos comuneros trabajaban, sino también al tener el “descaro de pasarnos por enfrente de nuestros ojos la destrucción masiva de nuestros bosques” (Torres, 2018).

El incremento de tala ilegal de madera, la inseguridad en su máxima expresión, el mal funcionamiento de las autoridades municipales, las diversas formas de violentar a la población, así como la fragmentación política de los habitantes de Cherán, contribuyo a eso que Dietz y Mateos (2011) denominaron en la década de los noventa como el “despertar étnico”, impulsado no solo por una reivindicación de la identidad sino también por factores políticos, sociales y económicos. Cherán es un ejemplo claro de que este despertar étnico surgió de la combinación entre lo que ocurría en la arena estatal y la realidad situada impactando de manera negativa a los comuneros de forma local.

De manera que, bajo este panorama, la mañana del 15 de abril de 2011¹⁴ las comuneras y comuneros decidieron poner un alto a estas adversidades, enfrentando cara a cara a los actores tanto locales como externos que sabotaban su seguridad y sus propios bosques, dejando varios muertos y otros tantos encarcelados por los mismos comuneros. Generando a partir del “miedo” medidas de carácter defensivo, mismas que consistieron en: la instalación de barricadas resguardadas por los propios comuneros en todas las entradas de la comunidad, así como el establecimiento de fogatas en cada una de las esquinas de la comunidad que fueron veladas y alimentadas por los vecinos de cada una de las cuadras del casco urbano de Cherán.

Posterior a este estado de auto- sitio, surgió un proceso organizativo al interior donde la base eran las asambleas para la toma de decisiones colectivas evocando la memoria de los abuelos. De estas asambleas sale la primera comisión integrada por cuatro personas una de cada barrio denominada “coordinación general” misma que encabezó el movimiento social y judicial hasta el reconocimiento e instalación del nuevo gobierno municipal por “usos y costumbres” (Aragón, 2013).

A partir de este primer paso de organización, se decide por asambleas crear comisiones que cubrieran las necesidades de la comunidad o los “vacíos que había dejado el gobierno municipal” (Aragón, 2013) siempre y cuando tuviera representación de los cuatro barrios de la comunidad sin recibir sueldo. Surge a la par la ronda comunitaria¹⁵ para la protección de los comuneros y comuneras. Es relevante mencionar que estas acciones tienen base en su vivencia, su común denominador que impulsaba su lucha, la experiencia de los ancianos y la voluntad de las nuevas generaciones.

Por lo que, el 2 de noviembre de 2011 se resuelve a favor del municipio de Cherán el reconocimiento del derecho de municipio indígena conformada de acuerdo a sus “usos y costumbres”. Todo fundamentado jurídicamente en el Convenio 169 de la Organización

¹⁴ “justo a la hora de la primera misa de ese día se produjo el enfrentamiento entre Cheranenses y los talamontes. Los testigos presenciales de este encuentro cuentan que las mujeres fueron las que hicieron frente a los talamontes y posteriormente se sumaron los hombres” (Aragón, 2016;148).

¹⁵ Esta ronda funcionó con el trabajo de voluntarios que se encargaron de reforzar los esfuerzos hechos en las barricadas y de cuidar algunos de los espacios más importantes de la comunidad. (Aragón, 2016;149) ¹⁶ El nombre de “concejo mayor” se escribe con c por procesos jurídicos y de conformación de un órgano ante la ley regulador y diferenciado de los otros “consejos” operativos. Pero todos tienen la misma responsabilidad y

Internacional del Trabajo, la Declaración Universal de los Pueblos Indígenas de la ONU, el artículo segundo constitucional y como actor clave, el tribunal electoral del poder judicial de la federación de noviembre de 2011 (López y Rivas, 2017).

Para febrero del 2012 se posiciona frente a la comunidad una “nueva autoridad municipal”, el Concejo Mayor¹⁶, integrada por 12 “*keris*” (Aragón, 2013) y la conformación de Consejos Operativos sin la intervención de partidos políticos (López y Rivas, 2017). Esta base fue el pilar para caminar a lo que actualmente después de ocho años del proceso de construcción de autonomía derivada de un proceso jurídico sigue debatiendo y construyendo en algunos ámbitos líneas de cambio. Actualmente la comunidad de Cherán cuenta con una forma de organización por nueve consejos: Concejo mayor de gobierno comunal, Consejo de Barrios, Consejo de administración local, Consejo de Bienes Comunales, Consejo de Programas sociales, Consejo de Asuntos Civiles, Consejo de la mujer, Consejo de jóvenes y Consejo de procuración mediación y construcción de justicia.

Finalmente, la riqueza social y cultural que este movimiento expandió tiene que ver con la reflexión que Orlando Aragón (2016) muestra al argumentar que eficacia de este movimiento y nuevo gobierno se basa en la capacidad de volver a unir a la comunidad en consenso, recuperar poco a poco su territorio, la seguridad de los comuneros y comuneras logrando dejar una huella histórica en los procesos judiciales de reconocimiento del derecho a los indígenas en elecciones de su propia forma organización comunal. Es sustancial este argumento, ya que, al conocer y comprender el vasto recorrido de inestabilidad política en Cherán, es un gran logro interno comunitario merecedor de reconocer.

Por otro lado, conocer desde la voz de los actores comunitarios que vivieron, lucharon y sintieron el movimiento de 2011, obliga a comprender que ese proceso se vivió, luchó y sintió no solo desde adentro, sino también desde los múltiples actores y comunidades vecinas de la región que apoyaron la lucha. Medios alternativos de comunicación nacional e internacional, académicos, estudiantes y la presencia fortuita durante todo el proceso de los abogados militantes. Por esta razón un eje que articula esta lucha con las creaciones emanadas de diferentes actores externos a la comunidad es la empatía, reciprocidad y compromiso social, militante de esos actores.

2.3 El movimiento de 2011 como detonante de reflexión hacia la práctica educativa: ¿Qué generó el movimiento que aporta a la práctica educativa de Cherán K'eri?

Desde el inicio del levantamiento, ese 15 de abril de 2011, con la acción protagónica de las mujeres y compromiso comunitario, jóvenes, se ha demostrado que estos procesos autonómicos contemporáneos democratizan las sociedades indígenas, politizando e innovando sus estructuras políticas y socioculturales

López y Rivas

Durante el movimiento de lucha se crearon distintos espacios y procesos que fueron ayudando a que el movimiento tuviera fuerza y vida comunitaria. Después de haber ganado una batalla frente a un sistema que pretendía acabar con sus bosques y su integridad personal y comunitaria, diferentes actores comenzaron a crear procesos y espacios de reflexión y diálogo al interior de la comunidad.

En este apartado se abordarán algunos de esos procesos que fueron detonados a partir de la creación de espacios seguros y libres. En dos momentos, el primero desde lo emanado de la comunidad para la comunidad y en segundo momento los procesos y espacios que poco a poco fueron abriendo actores externos desde y con algunos actores comunitarios. Esto entrelazado desde cada momento con las producciones que dejan un aporte a los procesos educativos comunitarios, pero también a los procesos educativos institucionales pensando siempre desde la interlocución la una con la otra.

Actualmente y tras el proceso de lucha del 15 de abril de 2011 donde la comunidad de Cherán decide frenar el saqueo de sus recursos y luchar por la defensa de sus bosques, la seguridad comunitaria y la vida misma de sus habitantes, se reconocen las diversas estrategias que ha generado la comunidad para poner alto al saqueo y la violencia capitalista a partir de “la construcción de una nueva forma de gobierno y organización basada en los usos y costumbres” (CBC) & A.C, 2015).

Así mismo se debe reconocer que en Cherán se revitalizaron las costumbres y tradiciones ancestrales que generan organización, como las faenas, las fogatas como herramienta de toma de decisiones, las barricadas, así como la ronda conformada por comuneros y comuneras para la protección de la comunidad.

Ahora bien, dentro del proceso de construcción de autonomía, se han realizado diferentes acciones o cambios, impulsando iniciativas o proyectos que involucran la participación de los jóvenes y adultos en pro de la mejora y construcción de formas o estrategias diferentes de hacer y pensar la comunicación, la participación y la educación en Cherán. Este movimiento social no solo movilizó acciones de resistencia en seguridad sino también movilizó formas de pensar, espacios, y procesos internos que benefician de manera paulatina la lucha de la comunidad en diferentes ámbitos como el educativo.

Como primer momento, el movimiento de 2011 generó espacios de la comunidad para la comunidad, uno de ellos es el Consejo de Jóvenes, mismo que movilizó el diálogo entre actores comunitarios como jóvenes de distintos barrios con diferentes gustos culturales. Creó espacios de vinculación con otros actores en temas de arte, murales, expresiones callejeras, aprendizajes compartidos entre otros. El Consejo de Jóvenes ha tenido un papel fundamental en la búsqueda efectiva de la participación juvenil en diferentes campos culturales, deportivos y sociales, así como de las múltiples alianzas externas nacionales e internacionales que ha logrado adquirir Cherán como parte de un proceso de apoyo y comunicación hacia afuera.

Sumado a los espacios que generaban de diálogo, como foros, talleres de medio ambiente, lectura, cine comunitario etc. Se generaron espacios de debate, reflexión y participación respecto a los “saberes comunitarios”¹⁶, concursos de día de muertos, acercamientos con niños y niñas con recorridos al territorio, recorridos en bicicletas, conciertos, jaripeos, así como foros educativos en colaboración con otros consejos, espacios de biblioteca comunitaria entre otros.

Otro espacio que vincula la participación activa de Jóvenes Unidos por Cherán es actualmente Radio Fogata, espacio de interacción comunitaria que nace en 2011, junto con el levantamiento por la defensa del territorio, como respuesta “a la necesidad de comunicar a la

¹⁶ “Los saberes comunitarios se basan en los conocimientos locales, de un lugar determinado, son conocimientos ancestrales que se han transmitido de generación a generación a través de la oralidad. Estos conocimientos se han adquirido también en base a la prueba y error, por ello la seguridad de que lo compartido por nuestros ancestros tiene una confiabilidad para ser usados y replicados. Estos saberes a través de la memoria hacen que las culturas perduren y que como comunidades nos permitan mantenernos” (Torres, 2017).

mayor parte de la población todo lo que ocurría o se sabía sobre las condiciones y vida de la comunidad” (Anónimo, comunicación personal, 2017).

A su vez el espacio de la radio, generó procesos de reflexión a partir de pensar qué tipo de comunicación se busca, que necesitamos comunicar y a quienes queremos que nuestra voz llegue. En su momento este espacio sirvió para expresar y motivar a otros a participar de la voz de la comunidad. Se crearon contenidos educativos que toda la comunidad escuchaba, varios actores estuvieron en ese espacio donde más que ser sabio se iba a aprender y compartir.

Actualmente la radio, junto con la *Fogata Kéjtsitani: Memoria Viva*, ubicados en el mismo espacio de la comunidad, han comenzado a trabajar y poner sobre la mesa temas como la recuperación de la tradición oral del pueblo, el conocimiento de la medicina y comida tradicional, la cosmovisión p'urhépecha, cuentos, leyendas, aprendizaje mutuo, educación para la defensa del Territorio y el movimiento de Cherán. Todos estos acercamientos y recopilación de diferentes voces tienen el objetivo de “lograr producir una narrativa propia que capture la naturaleza compleja del esfuerzo de Cherán K'eri por desarrollar instituciones políticas, educativas y culturales autónomas” (*Fogata Kéjtsitani: memoria viva*, 2017).

Este espacio como lugar de encuentro para la reflexión y el diálogo han motivado a la creación de varios textos en la web, pero también de varios acercamientos de diferentes voces pensando, debatiendo y argumentando sobre procesos internos de interés comunitario.

Por otro lado, el espacio de creación de murales a partir de la expresión artística comunitaria deja no solo elementos culturales plasmados en calles, sino también nuevas formas de relacionarse entre jóvenes, niños y adultos, deja una referencia de lucha y de vida en cada mural, desde los murales plasmados con consentimiento y colaboración desde lo local.

Además, en estos últimos años han surgido, una serie de propuestas educativas creadas desde la comunidad tales como: el Proyecto Educativo Cherán K'eri (2013), donde se sabe que “el antecedente a este proyecto educativo, fue un “Plan de educación comunitaria integral” promocionado inicialmente por el Concejo Mayor de Gobierno Comunal (CMGC) a través de la comisión de Educación y Cultura órgano desplegado del Consejo de los Asuntos Civiles.

Posteriormente esa idea se consolida en un proyecto que acumula la participación de un sector de la comunidad” (Colin, 2014).

Es un proyecto con una idea educativa que busca “integrar elementos culturales y lingüísticos sustanciales en todos los procesos educativos de todos los niveles básicos y modalidades establecidas al interior de la población” pero “sin menospreciar los planteamientos filosóficos de los planes y programas nacionales educativos” (K’eri, 2013). Dicha propuesta fue realizada en colaboración de Concejo Mayor, Comisión de Educación y Cultura, profesores y comuneros de Cherán.

Dentro de esta propuesta se propone trabajar bajo cinco líneas temáticas:

- 1) Estudio y análisis de las lenguas indígenas p’urhépecha como segunda lengua.
- 2) Los saberes propios o comunitarios a través de la lengua.
- 3) La práctica colectiva y la comunalidad en la escuela.
- 4) El respeto al medio ambiente y a la naturaleza.
- 5) La disciplina del deporte, el arte y salud.

Esto con una visión clara de “garantizar el trabajo de la lengua, cultura e historia de la comunidad en los procesos escolares” (K’eri, 2013).

También se han creado cuadernos educativos comunitarios como el libro “Cherán K’eri: Atlas Cartográfico Comunitario”, (2015) elaborado por Consejo de los bienes comunales, el grupo interdisciplinario de Tecnología Rural apropiada A.C GIRA, y la comisión de educación del Consejo de Asuntos Civiles de Cherán. Con la finalidad de “fortalecer la educación, la visión comunitaria y contar con información actualizada y contextualizada a las circunstancias” (Consejo de Bienes Comunales (CBC) y GIRA A.C, 2015).

Se busca que este material sea de uso en las escuelas de la comunidad, pero también que sea un referente del proceso de la lucha por la preservación del equilibrio ecológico, social y político de la comunidad, esto en voz de los creados del material.

De manera local también se han escrito diferentes libros creados a partir de la organización con un fin común entre actores comunitarios. Cuya intención es aportar, por un

lado, a la reflexión interna del movimiento, a reconocer relaciones dialógicas entre naturaleza territorio como parte de la identidad, así como algunos otros libros que buscan a partir de poemas en p'urhépecha acercar y recuperar la lengua y las palabras en su lengua materna.

Y, por otro lado, estos mismos textos motivan a la reflexión de la práctica educativa en relación al territorio, y a todos los elementos que lo componen. La relevancia de estas obras emanadas desde abajo es otorgar una mirada interna a los propios procesos y espacios desde la reflexividad y la crítica, dando la posibilidad de que el autor o autores conozcan y reconozcan aún más sus componentes culturales, pero también dejando que el lector conozca desde los textos una verdadera mirada cualitativa e investigativa de Cherán.

En específico algunos de los textos a los que se hace referencia en el párrafo anterior son: “Educación para la defensa del territorio” capítulo que pertenece al libro del quinto aniversario de la lucha de Cherán. *Juchari Eratsikua, Cherán K'eri: Retrospectiva Histórica, Territorio e Identidad Étnica* (2018), libro que es parte del acervo comunitario creado a partir de la reflexión de actores comunitarios. Mismo libro que se presentó como parte de las actividades del aniversario número ocho. Y, por último, “*Kuínkakatsi*” El que desata las palabras, (2017) edición que pretende a partir del uso y combinación de palabras p'urhépechas crear poemas e ilustrar visualmente significados, colores y sujetos desde las obras de artistas comunitarios. Aportando todos estos escritos a la educación de Cherán desde sus reflexiones y elementos identificados comunitariamente.

De la participación desde el arte, se han creado diversos murales que permanecen en las calles de la comunidad con referencias culturales desde el movimiento, así como murales en espacios como la Casa de la Cultura, la Casa Comunal, y de manera más reciente han llegado a ser creados en algunas escuelas de Cherán. Estos espacios no solo han sido estáticos, las producciones de obras artísticas como las de Ángel Pahuamba, que son expuestas de manera pública en Cherán, así como algunas exposiciones fotográficas expuestas por jóvenes principalmente de Cherán, mismas que son admiradas en la plaza principal en eventos como los aniversarios, donde se reflejan momentos y rostros Cheranenses que son admirados por la misma comunidad evocando el recuerdo, pero también la capacidad de asombro y emotividad.

Por otro lado, es importante reconocer aquellos espacios y procesos que son creados desde actores externos y que como bien se comentó en el apartado anterior, representan un aporte para el caminar de esta lucha. Los procesos que se han creado han sido a partir de crear nuevas significaciones a los propios espacios comunitarios, es decir, actores que se han sumado a los espacios de debate interno, apoyando a los actores locales a poder volver a reconocer sus propios espacios ya que estos actores externos a partir de entrevistar, escuchar, dialogar, conocer el territorio, crear producciones visuales entre otros, lo que genera es que se vuelva a esos espacios de tradición con el fin de aprender.

Se crea entonces en algunos casos, un puente entre el comunero que conoce y desea compartir, con el que es externo que respeta, está dispuesto a conocer y a escuchar.

Construyendo un puente entre el pasado conocido del comunero con el presente curiosos del externo. Los procesos que se han construido a partir de las referencias que conozco, aportan al repertorio intelectual de producciones desde Cherán. Al generar estos espacios se construyen entre actor externo-actor interno, nuevas relaciones de convivencia, de respeto, pero también de comunicación, y en algunos casos de parentescos nuevos como, por ejemplo, el abuelo de la comunidad que menciona como su nieto, aunque entre los dos no tengan ningún lazo sanguíneo, pero el simple hecho de que el comunero haya encontrado una afinidad y unidad de respeto y valor hace que se genere una nueva relación de parentesco desde la palabra.

Comprender que lo que deja el movimiento desde los actores externos, son nuevas formas de construir conocimiento, pero también de que los actores locales re-conozcan y hasta revivan la memoria de aquel suceso en 2011 o de espacios concretos como el bosque, fogata o la siembra.

Por ello, existen diferentes trabajos realizados entre actores externos (académicos, antropólogos, estudiantes, organizaciones civiles etc.) y algunos comuneros y comuneras, que tenían como fin aportar a la mejora y el proceso de reconstrucción para la comunidad no solo respecto al movimiento sino también al aprendizaje educativo en Cherán tales como; “Conociendo y reconociendo nuestro Territorio”, (2013) realizado por Espacio para la cultura ambiental ECA A.C, Red de Etnoecología y patrimonio biocultural, Gira A.C., en

colaboración con Concejo Mayor y Consejo de bienes comunales. Buscando más allá de la creación de un material físico, la participación de niños, niñas y jóvenes en el reconocimiento de su territorio mediante juegos, talleres y charlas intergeneracionales.

El proyecto en temas educativos también ha sido nutrido con las aportaciones e investigaciones de actores externos como, por ejemplo, la tesis de Colin Huizar aportando su texto “Comunidad, Autodeterminación y Realidad Educativa en Cherán, Michoacán” (2014). Esta tesis muestra desde una visión etnográfica de las particularidades del movimiento desde diferentes esferas (social, organizativa, política, económico) una mirada a la comunidad, pero también una de las primeras aproximaciones a las educaciones institucionales como parte del reconocimiento de la existencia de este proyecto propio emanado de la primera administración comunal.

Artículos en la web e investigaciones académicas acerca del “Diseño conceptual de soluciones multimediales en el manejo y enseñanza de contenidos de lengua y cultura p’urhépecha”¹⁷ (2013) por intelectuales comunitarios. Este texto aporta a comprender y mostrar algunas formas de como acercar los medios digitales a las escuelas indígenas de Cherán. También otros textos que abarcan espacialidades regionales entorno a la educación rural en México (2018)¹⁸ y recientemente el libro colaborativo¹⁹ editado por la UDG en diálogo con comuneros y personas externas, producción que marca una pauta muy importante en los caminos de la educación, así como en la mirada reflexiva y crítica respecto a este tema detonando procesos desde las narrativas y experiencias de maestros de Cherán en diferentes niveles escolares. Retoma las experiencias que desde el ámbito comunitario se han creado y que comparten elementos comunitarios y organizativos, como el caso de la ronda comunitaria o las fogatas en el movimiento.

Y por último, el Proyecto de Educación Primaria para los Pueblos Originarios de Michoacán por sus siglas (PEPPOMICH) que surge por parte de la Secretaría de Educación

¹⁷ Autor, Francisco Rosas Tomás, investigación para obtener el grado de maestro en Comunicación Social, por la Pontificia Universidad Católica de Chile.

¹⁸ Educación Rural, Experimentos sociales y Estado en México 1910-1933 Marco A. Calderón M. (2018)

¹⁹ Cherán K’eri: *XANARUECHA ENGAJTSINI MIATÁNTAJKA JUCHAARI JURHÉNTPERAKUANI* Caminos para recordar nuestra educación (Moreno, 2019).

del Estado, y que se encuentra vigente para las escuelas de educación básica, así como otros trabajos que han contribuido en la reflexión del proceso educativo de la comunidad y a procesos endógenos sociales y educativos como el estudio de caso entorno a las fogatas, mismas que surgen como eje articulador y estrategia de vigilancia y seguridad en un estado de “auto sitio” durante el movimiento, y que a la par fungía como espacio de intercambio de saberes y puesta en práctica de creatividad pedagógica no solo por parte del “maestro” sino también del aparato familiar que ahí confluían.

En síntesis, las reflexiones que surgen desde los espacios y los textos, ya sea producidos por la comunidad o por actores externos, ayudan a comprender la complejidad de la tarea de los procesos educativos como parte de una comunidad con historia y luchas entrelazadas con elementos culturales y sociales que definen la cotidianidad de su vida comunitaria. Pero también, permite comprender que a partir de los distintos elementos comunitarios es que el movimiento suma fuerza a su caminar con apoyo de lo que crean y debaten los actores alrededor de esta esfera social.

Todo lo anterior forma parte de su lucha y de la complejidad del propio proceso, las intervenciones artísticas, las exposiciones fotográficas, los recorridos al territorio, los espacios de diálogo, las diversas colaboraciones y creaciones de libros, artículos o videos, han servido de una forma u otra a este movimiento y el fin de esta investigación colaborativa aplicada se suma a esos ideales aportando una mira situada al ámbito educativo institucional.

Por lo tanto, es mirar las potencialidades que tienen los comuneros y comuneras de Cherán para poder generar los cambios necesarios pertinentes para y desde ellos mismos, en este caso en particular se ve al movimiento como un parteaguas no solo para la reformulación de la organización social y política sino también para la reformulación, reflexión y debate de la arena educativa en y desde las aulas que por muchos siglos han sido la mano derecha del Estado Nación para integrar a todos y todas en un sistema homogéneo a partir de un marco de políticas educativas en gran medida ineficientes para la vida y formación de las comunidades indígenas, pero que actualmente bajo la jurisdicción que la comunidad de Cherán K’eri mantiene como municipio con principios de libre determinación y autonomía, ese ideal de “escuela” o institución como herramienta del estado puede ser modificada.

2.4 Un sendero hacia la vinculación de conocimientos desde la Educación Institucional

A lo largo de estos ocho años del movimiento político, jurídico y social, la comunidad de Cherán, en específico la primera administración de Gobierno Comunal, impulsó un proyecto educativo que nombraron “Proyecto Educativo Cherán K’eri”. Se trata de un esbozo general de propuestas articuladas e integradas desde el gobierno, los docentes y algunos comuneros, que desembocan en un pequeño y conciso documento con cinco líneas principales; 1) Territorio, 2) Cultura y arte, 3) Lengua, 4) Conocimientos y 5) Gobierno (K’eri, 2013).

Es importante mencionar que, en este proceso, participaron alrededor de 108 comuneros y comuneras de la comunidad de Cherán, en especial todos los interesados en el tema educativo. Así mismo, este plan educativo alternativo, se elaboró, discutió, revisó y autorizó conjuntamente con la comunidad en las asambleas de cada uno de los cuatro barrios, 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 (Colin, 2014).

El objetivo general de este proyecto es “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” (K’eri, 2013).

Es relevante plasmar el objetivo general ya que muestra que este proyecto educativo plantea no desvincular los programas nacionales de los planteamientos comunitarios, es decir, este documento busca más allá de eliminar a los programas nacionales, integrar a los procesos de educación formal ya establecidos los elementos que fortalezcan la identidad de los comuneros. Misma idea que corresponde a la propuesta de educación intercultural de los 90’ y que responde a una estrategia interna de ligar la lucha del movimiento, los elementos comunitarios desde las aulas teniendo como eje vinculatorio la lengua materna. Pero, cabría preguntarse, ¿cómo conjugar/articular paradigmas comunitarios propios de Cherán con ideales nacionales en el ámbito educativo formal?

La respuesta iría entorno a que los cimientos del proceso educativo deseado sean los principios y las formas que una educación comunitaria, es decir, que las formas en cómo se vive y se aprende en la vida cotidiana de Cherán desde el ámbito familiar hasta el ámbito comunitario deben estar articuladas con la educación formal con un fin común, formar ciudadanos de Cherán (Lemus, 2019).

Retomo esta idea, ya que considero que es una propuesta muy válida para la comunidad, el que decida de qué manera y como quiere abordar el proceso educativo. Sin embargo, es un reto que a primera vista puede pasar como solo un planteamiento teórico del grupo de trabajo pero que en realidad responde a una demanda y necesidad que viven día a día los pueblos indígenas de México en el quehacer cotidiano de las practicas escolares, es decir, el reto mayor está en cómo implementar está solución “integradora” (nacional-local) a cada contexto escolar de Cherán.

Por lo tanto, es también sustancial preguntarse ¿Por qué surgen estos proyectos? ¿Y qué es lo que mueven estas propuestas en un tejido comunitario complejo? Y esa respuesta la podemos encontrar en la historia educativa nacional, en los paradigmas indigenistas, en las nuevas concepciones de educación, en los resultados no favorables de esas políticas que impactan en un país heterogéneo. Surgen estas propuestas desde abajo por la vital carencia de sentido entre el objetivo de la educación nacional con el objetivo de las comunidades. Surgen porque las políticas indigenistas han tratado de acoplar y eliminar la lengua, la cultura y la propia cosmovisión relegando sus conocimientos sustanciales para la vida. La respuesta está en comprender y preguntarse también porque surge el paradigma de educación intercultural, ya que surge de una necesidad local consciente.

La presencia de instrumentos educativos emergentes en Cherán es la consecuencia de que los planes educativos nacionales no forman sujetos colectivos sino sujetos individualizados y occidentalizados. Los planes educativos deben responder y respetar la diversidad la diferencia y dejar cabida al contexto situado. No se trata de hacer miles de planes educativos desde el estado dirigidos a todos los pueblos y comunidades indígenas, sino de respetar de hacer valer que México es un país plural y multicultural dejando que las adaptaciones se hagan y sean válidas desde cada uno de esos pueblos.

Por último, este proyecto sienta sus bases en un marco jurídico argumentado en al menos cinco aristas; en primer lugar, en el convenio 169 de la OIT, en segundo lugar, la carta magna de derechos del artículo 2º, en tercer lugar, a los acuerdos de San Andrés del EZLN de 1994, en cuarto lugar, la presencia de la ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas donde tiene la obligación la federación de incluir los planes y programas de la cultura indígena. En quinto lugar, el reconocimiento de artículo 3º donde se aborda la composición multicultural, pluriétnica y plurilingüe [...] donde 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 (2013).

Este sendero construido desde abajo en apoyo con la comisión de Educación y cultura, así como el grupo de trabajo del proyecto “*T’arhexperakua*” Creciendo juntos²⁰, tenía miras de aportar a la consolidación de un proyecto propio de educación donde la lengua fuera el eje articulador y eje tanto para su revitalización como para la conservación de la misma en las futuras generaciones. Siendo este proyecto en diferencia de las otras experiencias una iniciativa que buscaba ser aplicada en todas las escuelas de nivel básico de la comunidad de Cherán. Con la finalidad de ser retroalimentada por las nuevas generaciones de gobierno y de docentes según las carencias o dificultades.

A continuación, se muestra el esquema de las cinco líneas temáticas del proyecto antes expuestas de manera general enmarcadas en el mapa curricular de educación básica donde desea incidir.

²⁰ Proyecto iniciado desde 1995 por docentes incorporados a la SEP, con la metodología de Investigación Acción. Actualmente colaboran investigadores-académicos y docentes purépechas en el fortalecimiento del proyecto que tiene como línea base un programa propio en purépecha contando con el español como segunda lengua. Insistiendo en la sistematización sociolingüística del aprendizaje, así como de todo un plan integral de la lengua materna como potencializadora de transferencia de habilidades que apoyen al idioma español. Ubicado en dos escuelas primarias en San Isidro Uringuitiro, Michoacán. Con aprendizajes, actividades y métodos comprobados y evaluados dentro de la esfera purépecha

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011												
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		Historia		Tecnología I, II y III		
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						Educación Física I, II y III		
										Artes: Música, Danza, Teatro o Artes Visuales		

Figura VI. Recuperado de Proyecto Educativo Cherán K’eri, mapa curricular de educación básica articulado con las líneas temáticas propuestas, 2013, p.12, Morelia, México.

Una vez desplegadas estas líneas y con la experiencia del movimiento del 2011, es importante notar como no se busca encerrarse en una burbuja interna, sino buscar las mejores formas de complementar lo que ha existido por muchos siglos y que no ha sido reconocido en ámbitos nacionales con el valor que tiene para los pueblos indígenas de México que es la lengua y la identidad que se refuerza dependiendo de cada contexto en su raíz comunitaria. Es decir, buscar un reconocimiento externo con el paso del tiempo, pero ¿existe ya un reconocimiento interno comunitario sobre la realidad necesaria educativa en Cherán en el centro y en la periferia? Y en caso de no ser así ¿es necesario comunicarlo?

Por lo que considero que más que compartir estas líneas comunes desde el currículo, el punto clave que está detrás de este discurso es reconocer y darle el valor que se merece la lengua p’urhépecha a través de esas cinco líneas poniendo en práctica lo comunitario para lograr no solo un proceso de reconocimiento interno sino externo para su conservación. Y reconocer que este proyecto educativo como parte de su proceso de creación y contexto local, mantiene el elemento de los recursos naturales muy presente para poder construir un futuro.

“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 p'urhépecha son muy escasos y en su mayoría son gente de edad avanzada” (Colin, 2014). Considero que el eje central, contemplando la historicidad de los procesos educativos en Cherán, así como la realidad educativa del docente actual, debería estar enfocado en lo “común” en algo que todos comprendamos, conozcamos y tengamos la oportunidad de compartir; es decir, que las prácticas comunitarias que muestran en las líneas de acción, sean el medio para llegar a reconocer, valorar y conservar la lengua p'urhépecha. Propuesta que se abordará en el estudio de caso de esta tesis.

Por otro lado, es relevante no solo describir que es lo que este documento como propuesta educativa expone de manera ordenada, sino también comprender algunos referentes políticos y pedagógicos que forman parte del documento. Conocer ¿qué discurso se encuentra detrás de este documento que fortalezca su aplicación? Y por último mostrar de manera general ¿cómo se conecta lo que está en ese proyecto con el proceso político de Cherán? Estas preguntas son con el fin de reconocer el documento y tratar de comprenderlo para contribuir a su apropiación y ejecución desde los principales actores educativos a partir del proceso de colaboración. Así como también para comprender que de manera compleja esta propuesta abarca elementos que las dos escuelas ejecutan en su día a día además de ser una propuesta que de fondo se suma al discurso del movimiento y a la recuperación de los elementos comunitarios.

Uno de los referentes políticos clave que se puede observar en este documento es su propio proceso de autonomía ligado a los derechos de los pueblos originarios, es decir, a la sentencia número SUP-JDC-9167/2011 del Juicio para la Protección de los Derechos Políticos-Electorales del Ciudadano, reivindicaciones étnicas, a respuesta de un Modelo neoliberal hegemónico.

Otro referente político que hacen explícito son las leyes nacionales que respaldan la existencia de estos pueblos, así como su derecho de crear una educación propia. Por ejemplo, la ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (2013).

Dentro de los referentes pedagógicos está presente elementos de la Educación Intercultural, al referir su articulación entre programas nacionales y dicha propuesta emanada desde lo comunitario. Educación ambiental, reflejada de manera explícita tanto en su justificación como en las líneas de acción, como el cuidado a la naturaleza y al territorio. De manera implícita se puede observar algunos planteamientos de la educación comunitaria de Freire, donde se aborda la idea de educar desde procesos vivenciales buscando vínculos directos entre lo comunitario y la escuela a partir de un conocimiento de lo existente para que, desde la base se posibiliten las transformaciones (Osorio, 2018, p.56). Retoman en el documento, un campo lingüístico- semántico de la lengua p'urhépecha y una idea de la Comunalidad como las practicas que generan ayuda mutua y sana convivencia para el fortalecimiento de la comunidad.

Ahora bien, detrás de este documento está presente una necesidad de reformular su educación, de no separarse de una lógica oficial nacional, considero que esto no es ajeno o nuevo para la comunidad, ya que a raíz del movimiento de 2011 algunos se pudieron dar cuenta, en primer lugar que si es posible lograr cambios y hacer respetar frente a grandes instituciones sus derechos y formas de organización, y en segundo lugar darse cuenta que no se separa al cien por ciento de las entidades de gobierno u oficiales ya que de cierta manera se debe acudir a ellos para exigir que cumplan sus obligaciones.

También su discurso tiene la intención de mostrar las incongruencias y la falta de atención hacia lo que es importante para los pueblos indígenas y que deberían incluirse en las políticas educativas nacionales y en el campo de la toma de decisiones. También está detrás, la necesidad de reconocer a esos “portadores de conocimiento” en el proceso educativo. “abrir a la participación de los ancianos, sabios y otras gentes de la localidad quienes son portadores de los saberes que la escuela no puede ofrecer en su totalidad” (K'eri, 2013).

Se muestra también la necesidad de que las futuras generaciones comiencen a producir y cuestionar la realidad social y educativa a favor de los pueblos indígenas, quien mejor que ellos para poder aportar y criticar su propia practica y teoría educativa.

Aunado a esta forma de mirar el proyecto se pone sobre la mesa algo que mueve o ponen en cuestión algunos autores o investigadores en el campo educativo es el pensar cómo un proyecto educativo alternativo pone sobre sus bases, ser complementario y no juzgar a un sistema nacional educativo que por años ha desplazado y hasta negado en su momento la existencia de los pueblos indígenas, como parte de su lógica de operación. Pero que, sin embargo, es un planteamiento importante a poner en discusión pensando la “interculturalidad” en qué áreas se aborda y con qué principios base se propone. No hegemonizando el pensamiento occidental sino desde mi punto de vista, dando paso a la cosmovisión de las comunidades para poder decidir que crear y como crear los procesos educativos internos.

Por último, reconocer que en este documento sigue estando presente al igual que en aportes del siglo XX, la lengua como elemento clave de la comunidad indígena, y aunque mencionan la presencia de la cultura, no es suficiente para englobar el complejo entramado que conlleva una educación realmente desde y para la comunidad de Cherán partiendo de la cultura. Ya que faltaría mirar de manera más profunda y compleja cómo y en qué contextos se pretende poner en práctica ese plan, contextos no solo como región sino como escuelas, donde lo ideal sería que se identificaran los errores cometidos en la historia para avanzar sin acumular fracasos.

Como parte de este análisis es sustancial identificar de qué manera y en qué aspectos generales este documento con discurso y referentes políticos pedagógicos se conecta con el proceso político de la comunidad ya que servirá para las aportaciones en los siguientes capítulos; la propuesta de trabajo enfoca su argumento en respuesta a las problemáticas más próximas que vivía Cherán, hay que recordar que este documento se concluyó en 2014 pero como lo menciona Alberto Colín; “[...] 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 p’urhépecha” (2014).

Lo cual demuestra que ya existía un interés, pero también una necesidad por comenzar a caminar la educación en Cherán. Vale la pena preguntarse si la educación convencional es, ¿Insuficiente? ¿Existe una falta de recursos? ¿Qué era lo que demandaba la educación de Cherán antes del movimiento? En efecto, como lo menciona la cita anterior, existía una

preocupación que hasta la actualidad está presente, principalmente por personas mayores, la pérdida de la lengua en las nuevas generaciones. De ahí que una de las líneas base de este proyecto educativo sea la pertinencia lingüística y cultural de la comunidad.

Siguiendo con la relación al movimiento, este texto se une en propuesta a reforzar por medio de una cultura ambiental, el cuidado del medio ambiente que es durante siglos, un eje de desarrollo social y económico de Cherán, el bosque y sus recursos naturales. Del mismo modo se retoma desde el marco de “usos y costumbres” como lo hizo el movimiento del 2011, reconociendo así la importancia que tienen estos aspectos en su vida cotidiana y en su organización social.

Ahora bien, el movimiento no se deslinda al cien por ciento del “Estado”, sino que por medio de estrategias se posicionan para hacer valer sus derechos y reconocer su forma de organización. Por lo que el proyecto educativo que aquí se menciona pretende en discurso no alejarse de estos planes establecidos que, aunque “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).

Este programa forma parte de una realidad que ellos pueden ver como complementaria, y quizá esta sea solo una estrategia para comenzar a “caminar la autonomía educativa” de Cherán. Se muestra también en su propuesta la presencia de un marco jurídico, donde al menos las personas que ahí convergieron conocen de esas leyes y artículos que fundamentan lo que ellos solicitan, pero a quien se lo solicitan: ¿al gobierno? ¿a la SEP? ¿o a los docentes y directivos de su comunidad, para favorecer la aplicación del proyecto comunitario?

Además de esto, aparecen las cinco líneas, donde se puede rescatar la importancia no solo a la lengua también a la puesta en práctica de lengua, es decir, saberes, práctica colectiva y “Comunalidad”. siguiendo la pregunta clave ¿Cómo y bajo qué contexto? Sumado a esto una línea base del movimiento, -el respeto al medio ambiente-, así como el deporte, el arte que es una línea que aborda el consejo de jóvenes y el tema de salud, que trabajan las “nanas” con medicina tradicional y el vivero comunal.

Víctor Toledo, hace un aporte significativo desde el área de las ciencias naturales que aquí puede aportar, el propone la creación de Comunidades Emergentes de Conocimiento Local, siendo estas comunidades emergentes una forma desde lo comunitario de generar conocimiento de su propia cultura y sitio donde habitan a partir de procesos organizativos. Teniendo como objetivo principal, “generar, registrar/sistematizar el conocimiento comunitario presente, pasado, ancestral” (Toledo, 2014). Esta propuesta pretende ser una base para construir conocimiento que junto con este proyecto educativo sería un buen complemento de formación y construcción de conocimiento desde los diferentes ámbitos de la vida comunitaria de Cherán.

Es decir, mirar el proyecto educativo como un parteaguas general para que los docentes tengan un marco de referencia con los elementos comunitarios que se desean sumar a la dinámica escolar. Pero también, contemplar la creación de pequeñas “comunidades emergentes”, como la estructura de una escuela, para poder a partir de ahí construir esas vetas internas de investigación que fortalezcan tanto la experiencia de los docentes y padres de familia como al propio proyecto educativo.

A continuación, se hará una propuesta de matriz de análisis breve de una de las etapas del mapa curricular de educación básica que el proyecto educativo ofrece a la comunidad educativa institucional de Cherán. Esta matriz puede ser utilizada por cada escuela para adaptar cada etapa y línea temática según el contexto y las condiciones de cada escuela.

Esto con el fin de que los docentes puedan ir articulando y resaltando los aportes que se pretenden por cada etapa, identificar la línea transversal para conocer si la forma en cómo se está proponiendo y esquematizando el proyecto alternativo contribuye a fortalecer la vida comunitaria. Esta matriz reflexiva puede ser una herramienta para identificar potencialidades o necesidades de las actividades que se proponen y motivar la creatividad y el pensamiento crítico de cada docente en cada escuela y nivel.

Finalmente busca aportar hacia una reflexión donde el docente más que solo reconocer o no los ejes de análisis en la matriz también puedan proponer e identificar de qué manera este proyecto alternativo curricular aporta al movimiento, a la arena educativa pensada desde la complejidad de cada escuela.

Tabla 2
Propuesta de Matriz de análisis práctico correlacional para fortalecer las líneas

Temáticas

	Nivel	Propone Vinculo comunitario	Refuerza o no la lucha 2011	Uso de la lengua	Presencia de actores comunitarios en el proceso	Tiempo marcado/ extra	Aporte
Nivel	Inicial						
Línea Temática	Estudio y análisis de la lengua indígena purépecha como segunda lengua.	Si	Si	Si	Si	Ambos	Se inicie por Conocer y reconocer la lengua purépecha, así como formas de aplicación básica
Contenidos que aborda	Proceso enseñanza- Aprendizaje lengua (escuchar-hablaescribir)	Si	Si	Si	Si	Ambos	
Ejes que se repiten y que se les da más peso	Familia/género/objetos/ Cantos/cuentos/ proceso de aplicación	Si	No	Si	Si	Ambos	Eje central sea el conocer y reconocer para valorar
Contenidos transversales	Lenguaje purépecha						
Contenidos centrales	Puesta en práctica de la lengua						
Actividades que aportan a la línea base	Escuchar al maestro Practicar saludo en aula y familia Aprender cantos en purépecha. Presentación ante comunidad	Si	No	Si	Si	Ambos	Las actividades tendrían que ser más ilustrativas/ agregar contenido del movimiento/ taller de lengua purépecha

Propuesta de matriz de análisis para poder reflexionar y poner en práctica las diversas líneas temáticas que propone el proyecto educativo Cherán K'eri, articulando elementos desde las aulas hasta ejes potenciales del movimiento de 2011 para la educación. Fuente: Elaboración propia

2.5 Educación y “rebeldía”

“Si está cambiando el gobierno también debe cambiar lo educativo [...] y ese cambio debe venir desde abajo”

Miembros del Magisterio de Cherán

Este último apartado pretende dar una mirada general a los procesos que ocurren desde de la educación institucional indígena en Cherán, así como también explicar que ocurre desde la vida comunal cotidiana que crea procesos de educación comunitaria. Ambos procesos son un complemento necesario para poder construir y pensar la educación desde y para un comunero y comunera que la comunidad necesita.

Bajo el contexto de un “despertar étnico”²¹, concientización y reivindicaciones étnicas, los esfuerzos de la comunidad de Cherán K’eri, se suman no sólo a demandas políticas sino a “las demandas de muchos otros pueblos de Latinoamérica por crear una educación que coadyuve al desarrollo, empoderamiento y fortalecimiento de la cultural p’urhépecha, una “educación verdadera” que responda a las problemáticas que enfrenta la comunidad con posibles soluciones, es decir, que exista una articulación entre lo escolar y lo comunitario” (Colin, 2014).

El proceso que Cherán tomó sobre sus hombros, no solo es un proceso emancipador, es un paso que en la actualidad otras comunidades cercanas a la región han exigido. A raíz del movimiento de 2011 se ha convertido en un referente de lucha comunitaria para los demás pueblos indígenas. Su ubicación en el centro del corazón de la Meseta p’urhépecha y su colindancia con comunidades con historias similares de lucha por el territorio, posicionan a Cherán como una mancha expansionista, es decir, pensando este proceso no solo como interno sino como posible catalizador de las muchas otras luchas por la libre determinación que el estado de Michoacán enfrenta en el presente.

²¹ Según Gunther Dietz el “despertar étnico” de las regiones indígenas en México está ligado a la falla de un proceso de “ciudadanización” como la quería el Estado, reforzándose mediante este proceso la etnicidad. Sumado a tres factores clave en la década de 1990; 1) la alternativa partidista que genera descontento [...] creando nuevas disidencias partidistas. 2) descontento por sindicatos de magisterio y otras organizaciones gremiales. 3) el cambio al artículo 27 de la Constitución Mexicana, fomentando la individualización, parcelación y privatización de tierras comunales. (2011, pp. 82-84)

Cherán y los pueblos de latinoamérica han sido el espacio donde las políticas nacionales en especial las políticas indigenistas han impactado de manera negativa impidiendo la búsqueda efectiva de un etnodesarrollo²². Se ha transitado de un proceso de negación de la cultura de los pueblos indígenas a buscar, a partir de los intelectuales comunitarios posicionar el reconocimiento y apropiación de lo suyo desde los espacios o instituciones donde están actualmente.

Se sabe que la Meseta p'urhépecha ha sido un “laboratorio” de experimentos desde políticas colonizadoras e integracionistas hacia un modelo “modernizador”. Sin embargo, un elemento fundamental de este pueblo es a lo que Martí Puig y Dietz, (2014) mencionan como “comunidad letrada”, donde son conscientes del valor de la educación y del peligro que esta corre al no responder al contexto de un pueblo (Citado en Calderón, 2004).

Dicho de otra manera, lo que se movilizó con más fuerza el 15 de abril de 2011, fue la memoria y esa memoria traía consigo dolor, miedo y repudio ante un estado fallido que sistemáticamente ha relegado a los pueblos indígenas, esa memoria comenzó a dar pistas del proceso de concientización que la comunidad experimentaba. Estos procesos internos son los que generan cambios socioculturales en las estructuras de interés común, como lo fue el movimiento desde la organización social.

En algún momento al acercarme a esta comunidad escuche un comunero decir, “aquí somos rebeldes aquí existe la rebeldía” y no es tan solo una palabra, sino una forma de comprender desde la vivencia, es una forma de vida que cuestiona el seguir atados a un sistema que solo destruye lo que con esfuerzo se construye día a día, un sistema que debe ser enfrentado por eso que él llamaba rebeldía, por entender lo que es propio y lo que es ajeno o bien decían “por aquello que es apropiado o enajenado” y accionar ante ello. Situación que el movimiento del 2011 encaró con el “¡ya basta!” y con procesos de toma de conciencia hacia las propias dinámicas internas (Dietz, citado en Moreno, 2019).

²² En palabras simples y como una suerte de creación colectiva este concepto refiere a la capacidad que tienen las comunidades o grupos para generar estrategias de desarrollo a partir de lo que su contexto les permita y forme parte de su “buen vivir”.

Por ello, cabe preguntarse, ¿cómo es un comunero o comunera de Cherán? La respuesta es extensa, pero abarca puntos muy importantes que forman sujetos, ciudadanos de Cherán, elementos como la identidad, el orgullo hacia ser de Cherán, ser y pensar en colectivo, tener un compromiso social comunitario, hacer y vivir comunidad y compartir una cosmovisión y una serie de reglas normativas internas (Lemus, 2019).

Esta pregunta surge desde una visión comunitaria, así como su respuesta, pero suma a sus características un elemento particular, “ser rebelde y ser aguerrido”. Porque todos estos elementos conforman a un sujeto de Cherán y a un maestro de Cherán. El decir, “somos rebeldes” implica ser conscientes de luchar y de no dejarse, un niño de la comunidad en una entrevista comentaba “[...]dicen que somos peleoneros y si somos peleoneros por eso tenemos lo que tenemos para nosotros” (Anónimo, 2018). La rebeldía en Cherán se construye y se comparte.

La educación en Cherán tiene historia desde los impactos que han dejado políticas educativas en especial las indigenistas, actores políticos y experimentos sociales. Un ejemplo de ello es el famoso “proyecto tarasco” que se originó en Michoacán, impulsado en la época cardenista, siendo este una iniciativa que combinaba actividades de alfabetización directa al p’urhépecha-castellano y lingüística aplicadas con investigaciones antropológicas desde la aculturación (Moreno, 2019). Gracias a este tipo de proyectos, la comunidad se volvió foco importante de experimentos e investigaciones extensionistas no solo para la académica sino también para planes gubernamentales.

Es relevante mirar, que esos modelos bilingües o biculturales de los setenta del siglo pasado, tenían consigo no solo la búsqueda expansiva del propio modelo, sino también la expansión de los mecanismos claros de promoción y aculturación a partir de la capacitación a los miembros de las comunidades, muchos de ellos egresados de las normales o de internados, que se insertaban directamente como maestros bilingües, en otras palabras, generar el castellano a partir de la profesionalización que el estado promovía.

En el caso de Cherán, según estudios de Castile (1974) en la década de los setenta la primera escuela de educación indígena, “General Lázaro Cárdenas” se combinó con otras cuatro escuelas de corte monolingüe al castellano. Mismas que según este autor funcionaban

para reproducir los sentimientos de “nacionalismo” en la niñez, es decir, la escuela como espacio y escenario de procesos castellanizadores y culturales propios de un modelo nacionalista que no tenía comparación con la realidad de la comunidad y que aun así se instauro mediante los mecanismos desprendidos por modelos estatales generando repercusiones para la población nativa.

2.5.1 Educación Formal Indígena en Cherán K’eri

En Cherán, las escuelas del nivel primaria están divididas en dos sectores; por un lado, las escuelas federales del sector administrativo Indígena Bilingüe y por otro lado las escuelas del sector General Urbano, ambas administraciones centralizadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) pero con diferente control administrativo (uno al sector indígena y otro al general), respondiendo a normativas distintas (Colin, 2014).

Como parte de las funciones que desempeña el Concejo Mayor, se encuentra la distribución de dos personas de esas 12 que lo conforman para decidir, aportar y apoyar a los diversos consejos operativos, en este caso dos *keris* de CMGC apoyan al Consejo de Asuntos Civiles del cual se desprende la comisión de Educación y Cultura donde su función es el monitoreo y toma de decisiones hacia lo que refiere la educación institucional de Cherán así como “la administración en materia de gobierno local en referencia a las escuelas.

También tienen la libertad y el deber de apoyar en la elaboración de planes educativos propios, además del estudio y análisis de la reconstitución de la lengua p’urhépecha y el fomento de actividades deportivas y culturales para la recreación de los jóvenes” (Colin, 2014). La jefatura de sector 054 que es la zona a la cual pertenece el sector noveno de Educación Indígena de Michoacán como parte de la CNTE, además es un actor más en el desempeño de las instituciones educativas pertenecientes al municipio de Cherán.

Se sabe que en la década de los ochenta la población de Cherán aumenta de forma considerable y con ella la demanda y oferta educativa (Moreno, 2019). Teniendo como dato estadístico para 1990, una población total de 11 mil 846 habitantes; con población menor de 5 o más años hablantes de la lengua p’urhépecha representada por el 27% (INEGI, 1990). Estas condiciones generan el incremento en esa época de escuelas de nivel básico, existiendo desde entonces centros escolares perteneciente al “subsistema” de educación indígena.

Teniendo de 1960 a 2004 aproximadamente, siete escuelas de nivel primaria como parte del “subsistema” indígena.

Como parte de datos etnográficos y fuentes consultadas, la mayoría de estas escuelas se encuentran en la zona periférica de la comunidad que responden a su vez al incremento y expansión en los barrios por la población. Las condiciones específicas de las escuelas del subsistema indígena no están tan alejadas de las demandas de los setentas del siglo pasado, por una educación igualitaria, y presupuesto justo. Por lo general se sabe que al inicio son centros multigrado en lo que toman posición y “formalidad” en el sitio educativo nacional. Se reconoce que la fundación de estas escuelas, han sido por demandas de maestros y de padres de familia que han ido poblando las áreas periféricas de Cherán.

Sin embargo, para comprender el terreno que ha ganado la educación indígena en Cherán, se debe tener en cuenta no solo que surge de necesidades sociales sino de un tema de “profesionalización” donde se ha motivado a que los maestros bilingües se formen en el área de educación indígena mediante la reproducción de cursos a la docencia, capacitaciones, ascensos y especializaciones. Como parte de esto en 1970, a través del curso de inducción a la docencia en el medio indígena, comenzaron a instruir a los docentes en áreas no solo prácticas sino extraescolares con planes indigenistas de aculturación ya planificados. También profesionalizaban a los maestros para que recibieran un título de grado superior.

Es decir, con la necesidad de crecimiento poblacional a la periferia de Cherán, la demanda social por educación y la insistente profesionalización, convirtió a este sitio en un escenario para la formación del magisterio p'urhépecha (Moreno, 2019). Dejando como legado no solo las escuelas con su trayectoria significativa a cada contexto sino también el gremio magisterial que dentro del mismo pueblo se formó. Contando aproximadamente con que el 60 o 65% de la población son maestros y maestras que habitan y trabajan en Cherán [...] siendo este uno de los elementos que caracteriza a la comunidad dando un poder de respeto y status a este gremio (Colin, 2014).

Sin embargo, el papel del maestro profesionalizado en Cherán no es suficiente para obtener un absoluto reconocimiento, debe sumarse a los elementos de ser un comunero, pero también de hacer comunidad. “Los maestros de Cherán son muy importantes, pero no tiene la fuerza para convencer a la comunidad porque desde hace tiempo se les ha asociado con grupos

de interés. Como el magisterio, sindicatos y hasta partidos políticos, lo cual genera una desacreditación de la comunidad hacia ellos” (Lemus, *comunicación personal*, 2019).

El estatus de la educación formal indígena en Cherán, siempre ha sido combinada con elementos de educación comunitaria siempre y cuando los maestros sean de Cherán, los procesos que se generan desde esos espacios en su mayoría siguen siendo regulados por normatividad nacional. Los procesos que se generan de aprendizaje al interior de estos espacios institucionalizados forman sujetos aptos para responder a las lógicas competitivas de educación y normas sociales hacia afuera. Si forma sujetos y ciudadanos, pero a partir de programas que no responden a la lógica ni al “ideal de un ciudadano de Cherán” (Lemus, *comunicación personal*, 2019). Por esta razón es que las instituciones educativas formales tienen la tarea y el deber de comprender y emprender desde la educación formal, la educación comunitaria que comprende mucho más allá de un quehacer lingüístico y que busca más allá de formar sujetos aptos para que le sirvan a la nación, formar y educar niños y niñas que se entrelacen con las formas de hacer y seguir construyendo la comunidad de Cherán.

2.5.2 La Vida Comunal como escenario de Educación Comunitaria La intención de este breve apartado es reconocer lo que la comunidad in situ está generando a un proceso de educación con tintes comunitarios y comunales, es importante comprender que mirar los procesos de educación no solo implica cuantificar cuantos niños o niñas asisten a las aulas ocho o nueve horas diarias durante siete días, sino conocer y opinar sobre lo que se les enseña, aprenden o desaprenden dentro de esos espacios. Pero también lo que se germina desde los hogares, la vida en comunidad, las fiestas, las faenas, las asambleas de barrio entre otros.

El papel que desempeñan las estrategias que usan las familias para formar y enseñar a un sujeto (niño, niña, joven, adulto) dentro de los ámbitos individuales y comunitarios, son estrategias válidas de educación comunitaria socializadas en ámbitos cotidianos no institucionalizados.

Una reflexión que aporta al caminar de la educación de esta comunidad es comprender en palabras de Paulo Freire “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo.” “Para nosotros, la educación es un acto de amor, de amor a los otros, de reconocimiento a su humanidad y respeto a su sed de justicia” (Chávez, 2019). Estas

dos reflexiones arrojan elementos sustanciales para comprender la finalidad de una “educación verdadera” una educación desde las aulas y una educación desde la cotidianidad de las comunidades. Cualquier proceso que se decida emprender debe llevar consigo una reflexión una acción y un objetivo en busca de una justicia propia.

La vida comunal que Cherán ha llevado desde hace años, las prácticas cotidianas que retoman la vivencia de sus ancestros, así como la cosmovisión p’urhépecha que envuelve a cada pensamiento, es lo que se revivió con más fuerza aquella mañana del 15 de abril de 2011. Todo esto ha traído consigo no solo el refuerzo de los procesos de carácter colectivo desde la enseñanza- aprendizaje en las aulas sino también el reconocimiento y posicionamiento de la educación comunitaria cotidiana como parte de la formación de sujetos funcionales para Cherán.

Esto nos invita a situar una forma de mirar, respetar y conceptualizar un tipo de educación que emana de los pueblos de la Sierra de Juárez, Oaxaca. Misma que ha servido de referente práctico y teórico para luchas de pueblos latinoamericanos. Jaime Martínez Luna y Floriberto Díaz son dos intelectuales de Oaxaca que exponen esta idea a desarrollar; del cual se desprenden dos nociones: Educación comunal, “la cual sienta sus bases en la organización y el conocimiento comunal; el concepto de “Comunalidad”, que se reconoce como una forma de vida contextualizada y que tiene como principios base, el respeto, el trabajo y la reciprocidad.

Estas dos nociones desde su contexto geográfico y social, pretenden ser parte integradora de una forma de vida basada en cuatro elementos: territorio, autonomía, trabajo y fiesta (Martínez Luna, 2015). Buscando que cada integrante de la comunidad reconozca y comprenda eso que él llama “la raíz” es decir, aquellos elementos o principios que permiten que la comunidad comprenda el universo educativo en el cual se basa la educación que como pueblo se anhela.

Esta noción de “Comunalidad” fortalece la brecha de las prácticas cotidianas que generan conocimiento y re-conocimiento de una “unidad” posible de reforzar en Cherán, a pesar del duro trayecto histórico a favor del epistemicidio. Comprendiendo el ¿Cómo? ¿en qué espacios?

¿Quiénes? ¿Qué? Y ¿con que fin? es lo que se construye la educación desde y para Cherán. Respuesta que en apartados posteriores se busca visibilizar a partir de casos de estudio situados.

Existen cuatro elementos que aportan a eso que los habitantes llaman como la reproducción o praxis de “saberes comunitarios” o “educación comunitaria”, ya que parten desde lo comunal. Estos elementos enunciados no son los únicos; sin embargo, son los que atraviesan todas las formas de hacer y pensar lo comunitario dándole sentido a la vida comunitaria actual y a la reproducción de las prácticas comunitarias cotidianas. El primero de ellos es la ronda tradicional; la cual funge como eje transmisor de valores propios de la cultura que se comparte entre varias generaciones. Es decir, la educación comunitaria basada en los siguientes valores; buena crianza o buena educación (*Kaxumbekua*), vivir bien colectivo (*sesi irekani*), guardar respeto a lo sagrado y a la sociedad (*janhanharhperakua*), servir a la gente y a los dioses (*marhuatspekua*), ayuda mutua, faena (*jarhojpikua*) y reciprocidad (*uéchantani*) (Lemus, 2019, p. 90). Todos estos valores se desenvuelven en la práctica y en el pensamiento de los y las integrantes de este espacio en pro de la defensa de los bosques y la comunidad.

En segundo lugar, están los aprendizajes que se generan frente al fuego, en “las fogatas” (*parhankua/parhangua*) que fungen como espacios de dialogo, toma de acuerdos colectivos y resistencia para los menores de la comunidad quienes vivían la lucha del movimiento. Implica comprender lo que estos espacios eran y son actualmente, no solo por la movilización del fuego a las puertas de cada barrio sino a lo que significa en un sentido más complejo para la población, “centro de las cocinas p’urhépecha”. Este espacio no se refiere solo a un saber escolar, sino al saber diario, que moviliza la vida comunitaria de Cherán, como la participación de adultos y jóvenes, así como el compromiso para que ellas hasta la fecha sigan vigentes. Es decir, aquello que Hinkelammer, aludía como “la reproducción de la vida ampliada” (2009) desde el enfoque la economía donde se pone sobre la mesa fomentar aquello que hace que lo comunitario permanezca vivo.

En tercer lugar, está un caso de inter colaboración entre comuneros y comuneras educadoras del nivel preescolar e inicial, agrónomos y antropólogos, así como el pilar fundamental para la reproducción de estos saberes, los padres de familia. Con el fin de educar a los que venían en el caminar sumando apoyo al movimiento de defensa y seguridad

comunitaria. “Las milpas educativas” surgen desde los diplomados de sistematización indígena y diseño de materiales educativos bilingües, con base en el “método inductivo intercultural”, mismo que implica un compromiso político “desde abajo” y “desde dentro” (Bertely, 2006) requiriendo un trabajo de investigación para lograr la articulación entre conocimiento indígena y escolares (Keyser, et al., 2019).

Esta forma de trabajar implica que los educadores se conviertan en investigadores, tomando como punto clave un diagnóstico y planeaciones para cada actividad a partir de lo que viven en la comunidad. Es un referente importante de pensar la educación institucional de forma distinta, y sobre las bases de la interculturalidad, el método inductivo intercultural (MII). Este método es el referente más próximo y real a lo que se propone desde esta investigación aplicada que se explica en el capítulo siguiente. El método que se aborda desde este nivel preescolar en algunas escuelas pretende aportar a la articulación de escuela comunidad a partir de los conocimientos y prácticas propias. Pretende significar a partir de lo que se vive para poder sistematizar lo que se aprende y después llevarlo a la arena de compartir entre las otras culturas. “Se procede desde abajo y hacia adentro” (Bertely, 2006).

Sin embargo, considero que este estudio muestra la mira de comunidad llevaba a la escuela, teniendo que reforzar, la parte de las estrategias para que no todo ocurra dentro de la escuela y tenga más terreno para socializar y aprender desde la comunidad.

Y, por último, dos aportaciones desde el pensar reflexivo de 5 años de autonomía al movimiento de Cherán, por un lado, la noción de “geo-pedagogías”²³, que implica y obliga al investigador externo a comprender la manera en cómo se piensan los espacios de territorio, resistencia, o educación a partir de la colectividad que a su vez permita recuperar el proceso que conlleva esos entendimientos colectivos. Por otro lado, la idea de comprender el papel que tiene la escuela en la construcción de la comunidad y de la educación para el fortalecimiento de la comunidad. Del cual resulta la frase clara del maestro comunero de Cherán Elías Silva; “la educación no inicia en la escuela, así tampoco concluye cuando se

²³ Están pensadas en un espacio territorial y ligadas a un movimiento de Resistencia o de lucha social, son experiencias que se construyen de manera horizontal, experiencias y propuestas que se construyen en colectividad, y que no son propiedad de un individuo sino de una reflexión colectiva y una vez logrado construir conocimiento o saberes comunes (Moujahid, 2017 p. 83).

egresa de la misma [...]” (Colectiva, 2017) Siendo esta una reflexión vigente que debe estar presente en todo momento del camino educativo ya que el papel que se le da a la escuela como institución recae en la responsabilidad de la comunidad misma.

La vida cotidiana en comunidad permite ser un espacio amplio para aprender y desaprender, para poner en práctica aquello que se enseñó por los núcleos familiares, en los momentos de encuentro, de fiesta y de ayuda mutua. Los procesos que genera este ámbito comunitario permite ser el complemento clave con los procesos desde los ámbitos educativos formales, siempre y cuando en este ámbito formal tenga cabida el pensamiento y acción desde lo comunitario desde lo colectivo.

Involucrar las prácticas comunitarias en las escuelas implica generar un proceso de investigación como lo sustenta el método inductivo intercultural que permita que el docente comprometido aprenda durante el mismo proceso de sistematización y *compertencia* con los alumnos. Pero involucrar a la escuela en la vida comunitaria de Cherán, implica ser conscientes de los elementos y principios valiosos que la comunidad aporta a los niños y niñas, pero también implica construir estrategias dinámicas y pedagógicas igual de importantes que las que se desempeñan en las aulas. Con el fin de articular por medio de esas estrategias prácticas funcionales a los actores comunitarios con los actores aprendices (niños, niñas y jóvenes) generando puentes creativos a partir de la investigación y acción fuera de las aulas.

La finalidad de este capítulo es que se pueda dimensionar la complejidad en la cual está inmersa la “educación” en Cherán, reconocer que cada uno de los espacios y procesos que se construyen de manera interna y con otros actores son formas de hacer accionar la educación, la reflexión y la crítica. Para comprender cómo y por dónde se puede seguir caminando y accionando la educación, se debe mirar desde la base comunitaria incluyendo a la escuela en la comunidad y la comunidad en la escuela.

Finalmente, a partir del panorama desde el contexto geográfico social, la movilización del 15 de abril de 2011 como detonador de procesos reflexivos educativos internos, el análisis general de la propuesta educativa emanada de la comunidad, así como el recorrido analítico de los procesos de educación formal indígena y los procesos de educación comunitaria desde la vida cotidiana. Permite comprender cómo todos estos elementos cumplen la función principal de demostrar la complejidad del sistema socio-educativo-cultural que acompaña una

lucha política desde la lógica de crear desde abajo. Siendo primordial darle más enfoque, conocer y construir también desde las escuelas mismas que en Cherán cumplen y ocupan un espacio muy significativo. Las estrategias, los esfuerzos y los espacios están, ahora ¿cómo articulamos todo eso para que aporte a una ruta de autonomía educativa desde las escuelas?

Capítulo 3. Situación empírica: realidades educativas una mirada desde la praxis intramuros

El análisis e información que se encuentra en este apartado parte por un lado de una forma distinta de abordar la investigación social a las tradicionales ciencias sociales. Busca más allá de la aplicación de herramientas cualitativas y cuantitativas, la búsqueda y riqueza del acompañamiento.

Más allá de que este trabajo sea una mirada etnográfica de manera distante, ofrece la riqueza del diálogo y participación en su grado, de los agentes con los que se colaboró. El fin de este capítulo, busca ser el espacio donde el proceso tenga registrado las formas en cómo desde la educación formal, específicamente dos escuelas primarias federales bilingües incorporadas al sector de educación indígena, han logrado, a partir de una visión amplia y consiente de su contexto, accionar la educación tomando elementos y prácticas comunitarias al quehacer cotidiano de la vida escolar.

Por lo tanto, para poder articular la voz de los diferentes agentes, comprendiendo la complejidad del proceso, es necesario mirar y reconocer los factores internos y externos que el contexto ofrece de estas dos escuelas inmersas en una realidad educativa más amplia antes mencionada tal como lo son las diversas políticas educativas oficiales verticales y el contexto político y social en el cual las escuelas están inmersas de manera cotidiana y comunitaria.

De manera que, este capítulo estará compuesto por tres apartados; en el primero se abordará el caso de la Escuela Primaria Federal Bilingüe *Tsistsipandakurí* donde se mostrará a partir de la re-valorización del pasado y el presente, la descripción física y geográfica de la escuela, su organización interna, la trayectoria del docente indígena y las percepciones sociales que se construyen sobre la escuela.

El segundo apartado, abordará el caso concreto de la Escuela Primaria Federal bilingüe Emiliano Zapata, ubicada en el barrio tercero de la comunidad desde la periferia. En este apartado se mostrarán los mismos puntos del caso anterior donde estarán presentes la descripción geográfica, la organización interna de la escuela, la trayectoria desde los docentes y la percepción social que se tiene desde el exterior hacia dicha escuela.

Estos dos apartados permitirán comprender las particularidades de cada escuela su relación con el contexto próximo, así como reconocer la importancia y complejidad que sustentan y están alrededor de la realidad educativa de estos dos casos de estudio.

Y, por último, el tercer apartado concentrará el análisis e información de los puntos de encuentro entre ambas escuelas que posibilitan el hacer en colectivo contemplando las condiciones actuales de las dos escuelas, los cambios tanto internos propios de la realidad práctica educativa, así como los cambios y factores políticos-sociales a raíz del movimiento que favorecen la visión y la acción de la educación en Cherán.

3. 1 Una escuela libre, una escuela sin barreras: El caso de la Escuela Primaria Tsistsipandakurí

3.1.1 Historia y escenario geo-educativo de la escuela

Al comenzar mi trabajo desde esta escuela, (finales de 2017) hasta la actualidad, la tarea predominante siempre ha sido comprender y hacer; siendo conscientes de que la dinámica escolar y aprendizaje de los niños no se detiene. El aprendizaje ha sido constante y esta es una característica especial de este cuerpo docente y de los niños y niñas que ahí conviven. (Hacer- aprender-ser libre). A continuación, se hará un recorrido para conocer el proceso histórico de esta escuela.

La trayectoria social que dicha escuela ha transitado desde su fundación en noviembre de 1999 (R. Moreno, 2019, p. 55) ha sido primero formar o pertenecer al nivel kínder y primaria contando con pocos alumnos según la población asentada en la colonia para esos tiempos alrededor de 10 a 12 niños en total de los grados. Localizada en donde actualmente es la capilla de la colonia Santa Cruz. Sin embargo, su trayectoria no quedó solo en compartir espacio con el nivel preescolar, sino que amplió su oferta y por ende la matrícula debido a la demanda de población y a la apertura de otro terreno para consolidar la escuela primaria de manera independiente a partir del año 2012.²⁴

²⁴ Esta fecha fue proporcionada por el director en turno de la escuela, ya que fue de los primeros docentes en laborar a partir de su reubicación y consolidación como primaria.

Por lo tanto, con la creciente demanda de población que poco a poco egresaban del kínder y que necesitaban de una primaria, que por un lado estuviera cerca de sus viviendas y por otro que contara con maestros propios de grados nivel primaria, con ayuda de comuneros y comuneras se logró la donación de un terreno donde se construyó esta escuela. Recuerdan algunos adultos mayores, que, para esos tiempos, la escuela contaba con al menos tres aulas de madera y mucho terreno verde y empedrado. Era una escuela que, comparada con las escuelas del centro con mayor antigüedad, tenía pocos docentes iniciando, apenas, dos profesores frente a grupo.

En particular, la escuela lleva por nombre en sus inicios: Escuela Primaria de Nueva Creación. Hasta hace poco tiempo extensión de la escuela Isaac Alcázar, está última, ubicada en el barrio segundo de la comunidad, y puente a partir de ella, para la distribución de recursos y de materiales, pues carecían a ser acreedores de algunos de los materiales o servicios, que llegaban primero a la escuela del barrio segundo. Por esta razón buscaban las maneras de generar formas de enseñar con lo que tenían.

Esta escuela actualmente lleva el nombre oficial de Escuela Federal Bilingüe Educación Indígena *Tsistsipandakurí*, que significa en p'urhépecha, “flor que va creciendo, enredadera o guía”, la cual funciona con una organización de multigrado. Es relevante comprender que se construyó gracias a una demanda social y poblacional pero también a causa de un contexto particular que, si bien no impidió la consolidación como escuela, si encaminó la lógica de trabajo interno y operativo de dicha institución. “Un conjunto de necesidades que construyo nuestra forma de mirar la escolita y a los niños y niñas que ahí convivían día a día” (Velázquez, *comunicación personal*, 2018).

La escuela antes mencionada, está ubicada en el barrio “*Jarhukutini*”, colindando entre bosque y la colonia Santa Cruz o también llamada El Cerrito ya que la colonia esta instaurada en la parte superior del cerro desde donde se puede observar tanto el bosque, como las comunidades vecinas a Cherán K'eri.

Esta colonia tiene su particularidad que no solo comparten los habitantes de ahí, sino que conoce la mayoría de los comuneros y comuneras de Cherán K'eri, y que se ha sumergido poco a poco a la escuela primaria que ahí reside. Se sabe desde fuentes primarias, que aproximadamente para 1993, un grupo de personas que no tenía donde vivir y eran de Cherán,

en su mayoría matrimonios jóvenes, organizados entre 12 o 14 personas, visitaron la presidencia municipal en específico al comisariado de bienes comunales para contarles su situación y su necesidad de tener donde vivir. Ellos proponían este sitio, ya que reconocían que eran terrenos que no tenía dueño, por lo tanto, los comisariados, es decir, un grupo de comuneros, consensuaron poner a disposición esos terrenos que eran de la comunidad para poder otorgarles un sitio para vivir, así que, junto con los beneficiarios, se midió todo el terreno y así se repartieron aproximadamente 18 lotes para los años noventa del siglo pasado

Esa colonia que ahora habitan en su casi totalidad, antes era camino real a “purhépero”, senderos para llegar al bosque, para encaminar al ganado y terrenos de siembra, caminos de tierra. Recuerdan algunas familias de la colonia que antes solo se veían algunas casas separadas, quizá cinco o seis familias que estaban constantes en la colonia, recuerdan que no tenía luz ni agua y el camino les impedía muchas veces salir por el lodo y el río caudaloso que se hacía para llegar a las tiendas del centro.

Estas características no solo formaron parte de los ámbitos familiares o de relaciones vecinales, sino que abarcaron toda la colonia, todo lo que formaba parte de ella, entre eso la escuela, misma que identificaba y eran intermediario entre las condiciones socioeconómicas que vivían las familias porque sus niños venían de ahí y las condiciones familiares y de violencia que se podía percatar en ese círculo y que los niños y niñas llevaban de su casa a la escuela.

Por estas razones es que la escuela desde su arranque comenzó a observar la forma en como la colonia respecto a los problemas, los chismes y las intenciones se insertaban poco a poco en la dinámica de la escuela como espacio de interacción. Ya que no solo era la denuncia desde los alumnos, sino que en su momento también los chismes o mentiras de los padres de familia para meter envidia o crear rivalidad entre los que estaban en las aulas se iban convirtiendo en actividades consecutivas.

Como parte del recorrido histórico y social de la escuela para su consolidación y su recorrido crítico dentro de la realidad educativa que les aqueja, han logrado consolidar pasos clave para su forma de accionar la educación en las aulas y fuera de ellas basándose en un contexto previo y necesidades específicas claras. La lucha por la búsqueda de un proyecto

educativo que responda a su realidad los ha motivado a construir algo diferente como docentes, una propuesta pedagógica que resalta los siguientes puntos:

1) La práctica educativa dentro y fuera del salón de clases

- a. Generar confianza en el alumno
- b. Desarrollo en libertad con la felicidad como horizonte
- c. Involucrar la cosmovisión comunitaria en la práctica educativa.
- d. Labor del profesor en el modelo educativo

2) La práctica educativa dentro y fuera del salón de clases.

En otras palabras, para los profesores de la escuela *Tsistsipandakurí* el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el modelo de enseñanza que buscan dentro de la escuela es activo-funcional²⁵. La intención que tienen las actividades que se realizan en la escuela buscan fomentar la confianza en el alumno, enfatizar en el desarrollo del mismo desde la libertad y buscar la felicidad como fin último (*Tsistsipandakurí*, 2018).

a)¿Cómo se genera confianza en el alumno?

- Hay una política en la institución de puertas abiertas. Esto significa que los alumnos, aunque lleguen tarde pueden incorporarse a las actividades escolares²⁶.
- Los alumnos pueden referirse a los profesores por su nombre. Aunque existe una diferencia de funciones entre alumno y profesor, esto no invisibiliza la relación que tienen unos con otros. El alumno puede llamar al profesor por su nombre como un signo de cercanía y confianza, para que esto pueda dar pauta a un acercamiento del alumno al profesor en caso de tener algún problema, complicación o contingencia.

b)¿Cómo se fomenta el desarrollo del alumno desde la libertad?

Las actividades que se desarrollan en la escuela no solo son dentro del salón de clases,

²⁵ Sería importante ir profundizando los fundamentos de esta postura de enseñanza. ¿Qué es aprendizaje activo y en quién nos basamos para justificar nuestro modelo desde esta postura? Lo mismo en lo que corresponde a lo funcional, qué entendemos por esto.

²⁶ Podemos ir avanzando en lo que representa la idea de tener una escuela de puertas abiertas. Qué implica darles a los alumnos la confianza de entrar y salir cuando ellos quieran. Qué buscamos con esto

sino que se busca que alumno esté en contacto con su entorno, a través de distintas actividades. Ya sea por medio de juegos, tanto tradicionales como de esparcimiento como práctica de deportes, el alumno aprende tanto fuera como dentro del aula. La actividad en espacios abiertos permite que alumno pueda conocer su realidad directamente, sin intermediarios (*Tsistsipandakurí, 2018*).

El contacto con la naturaleza es indispensable en este sentido. Las actividades que se realizan como parte del proceso formativo de la institución incluyen excursiones y salidas para que el alumno pueda estar en contacto con la naturaleza. Lo mismo sucede en el caso del fomento de actividades deportivas y culturales. Los alumnos aprenden también de la práctica deportiva, y de la vivencia de sus tradiciones como parte de las actividades que se realizan dentro de la escuela (*Tsistsipandakurí, 2018*).

Es relevante mencionar que la escuela, a sus inicios tenía muy pocas condiciones de trabajar, abandonada y el desinterés de estudiar por parte de los niños y de algunos de los padres de familia. Debido a estas necesidades los profesores que llegaron para quedarse y modificar la idea de la escuela, comenzaron a gestionar un ambiente escolar apto y de interés para los alumnos que respondiera a los intereses de ellos y las posibilidades, habilidades y corazón de los docentes al frente.

Por lo que el contexto de esta escuela, al poco tiempo de iniciar y acercarse a la realidad desde lo cotidiano tenía como fin ser un espacio de encuentro, de aprendizaje mediante prácticas productivas y comunitarias que realizaban en sus hogares (siembra, animales) y de libertad dependiendo el contexto social, económico y de violencia (*Velázquez, comunicación personal, 2019*). Optando por generar un ambiente donde los niños y niñas tengan la libertad de expresarse, de aprender, de convivir y por medio de las formas de trabajo implementadas por los docentes, como, por ejemplo; no cerrar la escuela, no hacer examen, no dejar tareas, aportar al invernadero, llamar a los profesores por su nombre, realizar de manera esporádica de los “actos cívicos” nacionales, así como, no volver obligatorio el uso del uniforme son relevantes.

Lo anterior, no solo por lo que podían observar desde fuera los docentes, sino por el desinterés de los niños a estar encerrados en las aulas o revisar algún libro, por la visión corta que tenían sobre su futuro, prefiriendo mejor irse del salón para cuidar sus animales en el

cerro. Estos factores se cruzaron con el ánimo y apego de dos docentes en turno que adaptaron la escuela a las necesidades de sus alumnos, sin descuidar las materias, pero poniendo primero todo el esfuerzo en lograr la permanencia y asistencia voluntaria a la escuela.

Bajo estas condiciones y como parte de la labor del docente dentro para hacer funcional y real este tipo de propuestas, los docentes cumplen el papel básico para poder ejecutar, pero también para poder consolidar cambios claros y precisos que sigan accionando y construyendo el ideal de su escuela para sus alumnos. Aquí toma fuerza la reflexión y construcción que han realizado los docentes de esta escuela. Describo a continuación puntos clave que los docentes posicionan para su labor docente: 1) El profesor escucha al alumnado y la figura del mismo va marcando el rumbo del proceso de enseñanza aprendizaje. Tomar en consideración al alumno como parte del mismo, el centro como tal, va marcando el rumbo de las actividades que se llevan a cabo dentro del aula. 2) Por otro lado, el ejercicio de trabajo y evaluación implica el acompañamiento de las actividades de los alumnos buscando en su mayoría no realizar exámenes estandarizados para considerar el aprendizaje de los educandos.

Se busca que el ejercicio de recuperación de los saberes sea un ejercicio formativo para ir recuperando lo aprendido de manera frecuente e interactiva. Y, por último, enfatizar en la relación entre profesores se genera de modo horizontal, de modo que la toma de decisiones se lleva a cabo de manera consensuada, sin que el director tenga la carga administrativa de ir tomando las decisiones él solo, sino que el colegio de profesores de la institución se involucra de manera activa en este proceso (*Tsistsipandakurí, 2018*).

Siguiendo esta línea, la escuela a través de sus esfuerzos pedagógicos también está aportando de manera indirecta al *proyecto educativo Cherán K'eri*, ligados al movimiento y al proyecto que los docentes han involucrado a las aulas, pero también a la vida personal de los niños y niñas.

Algunos ejemplos de las líneas que están en el proyecto *educativo Cherán K'eri* y que está escuela comparte; son la construcción de materiales didácticos que existen en las aulas con la aplicación de la lengua p'urhépecha en función comunicativa (saludos, números, animales, colores etc.) y, trabajar algunos contenidos escolares como el ciclo del agua con palabras en p'urhépecha Los saberes propios o comunitarios, se comparten no a través de la lengua, porque no la hablan, sino a través de lo que conocen y de lo que pueden compartir.

Realizan actividades deportivas y usan los “clubs” que proponen la reforma educativa para incentivar la participación de los niños que exploren sus habilidades y para generar la convivencia con otras escuelas. También hay expresiones de arte callejero y arte con relación a la naturaleza. Estos aspectos que no solo buscan el vínculo comunitario, sino que además refuerza la lucha del movimiento de manera implícita.

3.1.2 Organización Interna

Esta escuela forma parte de la secretaria de educación del estado de Michoacán, de la subsecretaría de Educación básica y de la dirección general de educación indígena como parte de la zona escolar 504 del municipio de Cherán. Como marco general, este sector 02 ubicado en Cherán, tendría que trabajar de manera directa en cada una de las escuelas para vigilar y solicitar el funcionamiento óptimo que las demandas estatales solicitan. Sin embargo, también pueden ser un elemento fundamental para vigilar y solicitar el funcionamiento óptimo que las demandas y necesidades comunitarias le soliciten, sin oponer las reglas operativas de la educación básica nacional.

Actualmente la escuela *Tsistsipandakurí*, como parte del ciclo escolar 2018-2019 cuenta con seis docentes, transición que desde sus inicios no habían experimentado, pasaron de ser multigrado a tener un docente por grado, cuestión que no sólo aporta al crecimiento de la escuela, sino también a la delicada tarea de estar a cargo de un grupo y de poder enfocar todas las energías e ideas a esos alumnos.

De estos seis docentes el 80% en su formación profesional son licenciados en educación primaria Indígena y el 20% de ellos como maestros de educación básica. En su mayoría todos los profesores que conforman la estructura de la escuela, previo a su participación en esta escuela, habían desempeñado actividades en otras comunidades vecinas o externas a la región, lo cual les permite contar con una trayectoria no solo profesional sino, también empírica que fortalece el proceso formativo de cada docente.

Es imprescindible resaltar que el papel del director de esta escuela, cumple la función de director y docente, misma condición que favorece la comprensión de lo que implica sostener y acompañar a todo el cuerpo académico y estar frente a grupo conociendo, aplicando y solucionando problemas o necesidades desde la experiencia práctica cotidiana en las aulas. Lo cual es una ventaja como grupo académico ya que el director está

perfectamente vinculado con lo que ocurre dentro y fuera de las aulas, tanto con alumnos como con las tareas diarias de la institución. Entendiendo la organización interna de forma compleja, como todos los actores y espacios que promueven las relaciones de convivencia diversas dentro de la institución, se encuentran los alumnos, mismos que al formar parte de la estructura hacen posible la reapropiación de espacios escolares. El total de 1° a 6° grado es de 73 alumnos, de los cuales el 54% son mujeres y el 46 % son hombres.

A estas cifras se suman aproximadamente cinco madres de familia que componen el comedor escolar, así como dos mujeres que atiendan la “tiendita del receso”, un vigilante que vive en el espacio escolar y una maestra de teatro que ha aportado desde su llegada a la forma de trabajo de los docentes y a la activación de habilidades de los niños y niñas de la escuela.

Como parte de los espacios que conforman la estructura física de la escuela, se encuentran cuatro salones de concreto y dos salones de madera, baños de concreto, cancha de basquetbol techada, vivero escolar, casa del vigilante y una gran área verde para múltiples actividades recreativas.

Hace aproximadamente un año, realizaron junto con un colectivo de arte, un mural representativo de la escuela y la comunidad que se encuentra en la parte principal de la entrada escolar.

La escuela se encuentra del programa gubernamental de “tiempo completo”, misma que ha sabido aprovechar esta oportunidad pensando siempre en colectivo; es decir, pensando no en el dinero que puedan obtener extra de ahí, sino en que quizá sea el único alimento completo que los niños de la escuela tengan durante todo el día. Por ello, la importancia de este espacio radica en el eje de interacción docente-alumno y alumnos docentes-madres-alimentos.

La participación y estructura compleja de esta escuela, no solo se basa en el funcionamiento interno o en quehacer cotidiano que como docentes ejecutan, sino que aunado también “debe” estar presente la participación activa del docente en las actividades comunitarias, desde la fiesta hasta algún ayuda comunitario (tequio o faenas, cosechas, entierros, incendios, etc.) lo cual refuerza su compromiso con la comunidad, pero también el reconocimiento de los niños y niñas que acuden a la escuela enterados para preguntarle al

docente sí estuvo en tal evento o si ayudo a apagar el incendio del cerro de San Marcos, por poner un ejemplo. Aquí se enlaza la acción con la visión de trabajo ligada al aparato educativo. Esta mirada introspectiva de su estructura no solo física sino también epistémica permite identificar las potenciales que el proyecto emanado desde estos espacios se está construyendo para reforzar no solo la visión interna, sino también la practica con acciones concretas que reformulen la propia estrategia tradicional de enseñar y educar a los indígenas de manera hegemónica y vertical.

3.1.3 Trayectoria (s) del docente indígena desde *Jarhukutini*

Aquí no solo se trata de remarcar la base social que acompañaba la consolidación de una escuela, sino también el énfasis que tiene que darse en los docentes; es decir, en la trayectoria que como docentes ya habían recorrido que les permitiera o no continuar con el objetivo a largo plazo de una escuela como las demás. Esta trayectoria en especial de los dos maestros que estuvieron desde el inicio de este proceso interno y que actualmente continúan, sienta sus bases, primero en reconocer y comprender el contexto social, económico y político que tenía su colonia, después en vivirlo y enfrentarlo desde la lógica escolar; es decir, en primer plano desde los niños y niñas que deseaban asistir y quedarse y después de los padres que poco a poco se acercaban.

Por último, a partir de lo que reconocían y vivían en la cotidianidad, comenzaron a pensar y actuar junto con ellos, desde lo que había, pero también desde lo que los niños y niñas necesitaban para quedarse y crecer como sujetos en comunidad.

En esta escuela iniciaron labores dos maestros en el año 2012 mismos que siguen en servicio en esta escuela, previo a ellos existieron y pasaron por ahí otros tantos maestros que conforme se les presentaron oportunidades en otras escuelas se fueron desplazando. Específicamente el maestro Francisco Ignacio Velázquez y el maestro José Campos Fabián actores claves en este proceso de accionar la educación, llevan recorridos siete años de servicio como docente y como director de la escuela respectivamente.

Ambos son originarios de Cherán, compartieron trayectorias un poco similares en otros contextos educativos y ambos cuentan con formación de licenciatura en educación primaria indígena.

Ninguno de los dos docentes habla en su totalidad el p'urhépecha porque al igual que los otros docentes no les fue enseñada ni practicada en la escuela. Sin embargo, su peculiar característica resalta en su trayectoria no solo profesional y empírica desde el campo de la educación formal, sino en su trayectoria como adulto mayor de su formación familiar y comunitaria lo cual les hace pensar y actuar desde su cultura desde el ser p'urhépecha, no desde el hablarlo, sino desde la identidad arraigado desde lo vivido, lo aprendido y algunos desde lo negado.

El resto de los docentes incorporados a la escuela años siguientes, cuentan con al menos cuatro y seis años estando frente a grupo de manera consecutiva en esta escuela. El maestro Francisco Jiménez, perteneciente a la comunidad de Arantepakua, lleva como trayectoria 6 años de servicio con el grupo de primero. El maestro si escucha aún la lengua p'urhépecha, no obstante, no ha practicado su uso en clase. El maestro Jorge Ortiz, es de Cherán, cuenta con habilidades de contabilidad y “cuentas claras”, es un docente tímido pero muy aguerrido y paciente, este docente lleva laborando en esta escuela cuatro años.

Estos cuatro profesores son lo que han encabezado este equipo desde su contexto geoescolar, cada uno cuenta con habilidades particulares que desde su llegada han implementado para que funcione la escuela, no como lo desea los estándares oficiales, pero sino como los niños y niñas e incluso los docentes han visto y exigido pertinente que funcione.

3.1.4 Percepciones sociales sobre la escuela: “La escuela de los veinte batos”

“Los prejuicios que puedan estar aquí no significan tanto, si sabemos aprovecharlos para mejorar los errores y demostrarles lo contrario” .²⁷

Como parte de la observación, las pláticas informales en espacios de convivencia escolares y comunitarios respecto a esta escuela, se pueden diferenciar dos tipos de prejuicios o etiquetas, por un lado, las que se atribuyen por las condiciones físicas y sociales y, por otro lado, las que hacen alusión a su forma de trabajar y sobre todo de enseñar.

²⁷ Frase del maestro José Campos durante la primera fase del taller de construcción de objetivo, expectativas ¿Qué queremos? (2018).

Las primeras tienen que ver con la idea de que la escuela *Tsistsipandakurí* era extensión de la escuela Isaac Alcázar, misma razón que generaba que la escuela no tuviera clave propia por lo tanto la mayoría de los maestros que llegaban lo usaban como un puente o “trampolín” para llegar a otra escuela más grande. Su actividad económica principal es el campo y la albañilería y en algunos casos la pesca de la fresa o zarza o papa en otros municipios fuera de Cherán, lo cual los niños relacionaban con el no traer mucho dinero o andar sucios. Por lo que desde aquí algunos consideran esta colonia aun, de bajos recursos económicos, sumado a la diferencia en algunas casas de infraestructura contrastada en la actualidad algunas de dos o tres pisos con algunas de madera aún en menor medida.

Se mencionaba que la escuela era una “escuela de palitos” desde antes. Los docentes comentan que algunos decían que era la escuela de los “veinte batos”, porque antes más o menos eran veinte familias, por lo tanto, una matrícula baja de alumnos comparada con otras escuelas céntricas o de nivel, general. Por último, la distancia, es decir, la escuela y colonia en general está a escasos diez o quince minutos caminando y lo único que divide al centro de Cherán con la colonia es una barranca que genera no solo el distanciamiento hacia el centro, sino la noción o hasta el desconocimiento de la existencia de la escuela en algunos comuneros.

El segundo tipo de etiquetas, contribuye, en particular con el quehacer que esta escuela ha pretendido encaminar desde el inicio, diferente a las otras escuelas tanto de educación indígena como generales de Cherán, poniendo la idea de que en esa escuela solo se juega, o que parece granja o quizá simplemente creer que no enseñan. Se les decía que era una escuela “rebelde”, y que en esa escuela los niños no aprendían mucho, pero eran felices. La forma diferente de hacer las cosas, el ir contracorriente también tiene precio y aquí no solo en el ámbito formal sino en el ámbito comunitario, siendo motivo en algunos casos de bajas de alumnos a otra escuela del centro por aquello que se dice de la escuela.

En suma, el fin de este recorrido es comprender la relevancia de cada aspecto y factor tanto interno como externo que converge alrededor de la escuela y que justifica las acciones y formas de pensar de los docentes en la actualidad. Justifica no solo las nociones que se puedan tener desde fuera en relación a la dinámica de la escuela y los docentes- alumnos,

sino también justifica la necesidad de crear una herramienta pedagógica práctica funcional que responda a este tipo de contexto y a este tipo de maestros.

Simplemente no podemos comparar una escuela del centro con una escuela de la periferia y no por lo que no tiene, sino por lo que implica comprender las especificidades de cada una, qué maestros están, qué enseñan, cómo lo hacen, para qué lo hacen, cómo son los niños, les gusta su escuela, que hace la escuela desde la comunidad. Comprender el contexto de la colonia no es para juzgar a quienes viven en ella, sino para comprender porque los niños prefieren salir a construir un columpio y no jugar entre paredes y ventanas, o porque no es obligatorio el uso de uniforme, si quizá la situación económica impide poder tener a todos uniformados.

Se trata de que al igual que lo complejo que se sabe de la educación en México se comprenda lo complejo que es la educación en Michoacán, en sectores periurbanos y aún más en comunidades indígenas donde las condiciones, las personas, los maestros y los niños son diferentes y únicos por sí mismos como para encajar un modelo uniforme donde solo aquel que sabe leer, escribir, competir y tener diez de calificación.

La situación del país en temas educativos es cada vez más compleja y cada vez más viva en sí misma, más creativa y más aislada de lo “oficial”. Esta escuela tiene una gran particularidad en reconocer y explotar la educación anhelada en Cherán K’erí, a través de sus docentes.

3.2 Estudiar desde la periferia: El caso de la Escuela Primaria Emiliano Zapata

3.2.1 Historia y escenario geo- educativo de la escuela

El acercamiento a los espacios comunitarios fue el puente fundamental para el enlace con estas dos escuelas. Mi acercamiento al igual que con la primera escuela, se dio a finales de 2017, aquí se nutre de la invitación de la apertura a compartir y de las ganas de aprender, es una escuela ubicada en la periferia de Cherán específicamente en las orillas del barrio tercero, “*Karháku*”. Sabemos que esta escuela lleva funcionando ahí desde hace ya treinta años, desde su fundación en 1989, iniciando con el trabajo una maestra ya retirada de la docencia. Al igual que la escuela *Tsistsipandakurí*, esta escuela se incorpora a los parámetros de la zona escolar 504 como parte de las escuelas de educación indígena en la comunidad.

Esta escuela surge también por iniciativa de los padres de familia de la colonia y con el apoyo de la maestra Carmen Duran. Contaba en su inicio con al menos tres salones de los cuales se ocupaban para diversas actividades y un salón para computación y más adelante se fueron creando más salones que estaban en algún momento en obra negra, como el comedor y la cocina provisional por ser escuela incorporada a tiempo completo.

Según recuerdan las maestras la escuela contaba con agua, pero escasa, del mismo modo tenían un espacio amplio de área verde. Con el paso del tiempo fueron construyendo y modificando sus espacios según las necesidades de los niños y niñas, así como el apoyo que gestionaban. Es una escuela que ha trabajado utilizando los recursos con los que cuenta tanto materiales como humanos, así como con la creatividad de sus docentes para poder aprender y transmitir elementos de Cherán en materiales didácticos visibles y en algunos cantos y poemas en p'urhépecha.

La escuela realizaba ciertas actividades aisladas, pero con fines prácticos de trabajo y de aprendizaje. El movimiento para estas escuelas generó aparte de más elementos para tratar en aula, más libertad de la que ya tenían al estar un poco alejados del centro, misma que han sabido aprovechar para bien del crecimiento de la escuela. La maestra Guadalupe Victoria es la que más tiempo tiene en la escuela, siendo hija de la fundadora y quien se encarga de la parte operativa de la labor educativa con el modelo de multigrado.

La necesidad sentida de la creación de la escuela, se liga con la ocupación de la población de esa zona la colonia "San Francisco" de Cherán, esta es una colonia que está a pie del centro a unos veinte o veinticinco minutos. Un referente común para ubicar la dirección de la escuela es pasar por el calvario²⁸ y seguir todo el camino hasta que "se acabe el camino poblado", ahí encontrarán la escuela, referencias que pobladores de la zona daban para poder llegar a ella.

Hay tienditas donde pueden encontrar a un producto muy barato, fruta, "chucherías" a costo muy accesible, adecuadas al gasto que los niños y niñas de la escuela consumen en

²⁸ El calvario es una parroquia ubicada en el barrio tercero cuesta arriba y es un elemento fundamental a raíz del movimiento ya que fue el sitio donde inicio la organización comunitaria en defensa de sus bosques y la vida.

el día en estos productos. En el camino también se puede encontrar áreas de siembra y de ganado, cobijada de árboles como el pino y fresno.

Sin embargo, las condiciones de la colonia no siempre fueron así, esta zona como comentan no estaba poblada, se fundó a raíz de la instalación de las personas que quedaron sin hogar por el derrumbe del cerro que estaba ubicado hacia la salida Carapan, son familias que se desplazaron a ese espacio, es decir, familias nuevas. Siendo visto como los “damnificados que fueron a fundar la colonia” (Ortiz, *comunicación personal*, 2019).

Sumado a lo anterior, las condiciones o carencias que desde los docentes se puede ubicar son las carencias en cuestión económica y emocionales en lo familiar, así como temas de violencia familiar en los hogares, ubicando como elemento más común la convivencia excesiva en el mismo sitio de familia, es decir, que viven en una misma casa más de dos o tres familias completas, presencia de familias disfuncionales y separaciones lo cual es un riesgo la niñez.

Todos los factores han ido conformando el proceso de trabajo y lucha interna día a día tratando de involucrar en la medida de lo posible a cada uno de los niños que se incorpore a las aulas, pero también desde la consciencia hacia su contexto inmediato que impacta en la vida y desempeño de los alumnos y por lo tanto de lo que se aprende y enseña.

3.2.2 Organización interna

Actualmente, esta escuela cuenta con cuatro docentes en función multigrado, de los cuales el 50% tienen profesionalización en la licenciatura de educación primaria indígena y el otro 50%, como maestros de educación de los cuales la directora en turno funge a la par el papel de docente habilitando el diálogo con los profesores para la construcción de herramientas de trabajo. Es significativo resaltar que previamente desempeñaban actividades en otras escuelas y que al menos el 50% de los docentes tienen impartiendo clase frente a esta escuela, en el rango de seis y cuatro años.

Como parte de su estructura, la matrícula actualmente para el ciclo escolar 20182019, es de 39 alumnos. De los cuales el 48% son mujeres y el 52% son hombres. En su mayoría residentes de la misma colonia donde se ubica la escuela.

Los espacios que fomentan las relaciones de convivencia en esta escuela son; cuatro salones de concretos específicos para aulas de clase diarias, un aula de concreto designada para computación y equipada, dos espacios más, uno funge como comedor escolar y el otro como cocina, así como un último salón de madera donde actualmente realizan los alimentos. Por último, baños, la “tiendita de receso”, cancha de basquetbol y áreas verdes. La construcción actual ha sido apoyada encabezada por la directora que poco a poco ha ido gestionando para poder mejorar la escuela.

La escuela, es de tiempo completo para que los niños y ellos puedan comer en el mismo espacio, además de reciente creación y como parte de la participación activa de los niños y docentes, durante el periodo de paro magisterial, crearon un mural alusivo a Emiliano Zapata como parte de su fachada, intentando no sólo el brillo de la escuela sino la noción de lo que los niños pueden hacer en su escuela para beneficio colectivo.

Estos espacios aparte de ser ocupados por alumnos y docentes también convergen madres de familia que se encargan de labores como alimentos venta de dulces y bebidas.

Siguen trabajando hasta la actualidad con multigrado, las ideas que han tenido ligadas a las ideas del proyecto educativo comunitario, son la visión fuera del aula, como parte del aprendizaje de los niños, la perspectiva y visión de los docentes se empalma con la idea y la necesidad de “abrir las puertas de la escuela a la comunidad”²⁹ es decir, que el conocimiento salga de las aulas y sea socializado y construido también por la comunidad, “conocer el territorio, conocer los oficios, las plantas” para poder seguir construyendo desde las nuevas generaciones.

Las maestras al frente tratan de usar los materiales de letras o números en púrhepecha como ilustrativos en las aulas. La práctica del deporte como medio de convivencia es fundamental. Cuentan con una característica muy especial como docentes que es la apertura al diálogo y a aprender. En particular han logrado que los padres noten que no solo se trata de aprender en las aulas, pero no ha sido suficiente ya que el reto sigue recayendo en que los padres valoren y comprendan el porqué de “aprender haciendo”. Una particularidad que

²⁹ Frase del maestro Francisco Rosas en la presentación del 2doForo educativo en la Casa Comunal 2017

comparten con la escuela *Tsistsipandakurí* es la realización de rituales y practicas comunitarias como el corpus, el carnaval, en las escuelas.

Aprovechan el campo de habilidades y conocimientos de cada docente, así como el discurso comunitario sobre recuperar la cultura y el movimiento, para poder darle cabida a algunos cantos, cuentos o frases en p'urhépecha, así como recorridos al bosque.

A raíz de la apertura al trabajo colaborativo y de las condiciones y características de estas dos escuelas es que se logran la vinculación y formación de un grupo de trabajo conformado primeramente por siete profesores y profesoras, para después incorporarse a la matrícula académica y al grupo de trabajo tres docentes más.

3.2.3 Trayectoria (s) del docente indígena desde *Karháku*

Las huellas, las ideas, las acciones, las emociones o formas de ver la realidad se hacen posible cuando se logran compartir y más aún cuando las personas de las que estamos rodeadas comparten los mismos sentires, ideas y han pasado por huellas similares. El caso de esta escuela no se resume al igual que la anterior en su mera estructura física o en el apoyo de los externos, la participación y sentido de accionar de estos sujetos educadores, busca mejorar las condiciones de la escuela, pero también de sus alumnos. Esto implica que no solo piensan desde ellos asistiendo o no a clases, sino que piensan desde lo que la escuela puede ser y ofrecer a aquellos que deciden estar y aprender a aprender y a convivir.

El cuerpo docente, que conformaba en sus inicios esta escuela, solo tenía una permanencia de 1 o dos años ahí con la vital esperanza de ser removidos a otra escuela “mejor”. De los actuales cuatro actuales, tres, son de Cherán y una de ellas reside en Paracho, la maestra y directora se incorporó ahí en el año 2015 siendo el lugar asignado para trabajar, y el lugar donde ha permanecido por ya cuatro años. En el caso de la maestra victoria la escuela Emiliano zapata fue su primera escuela incorporándose entre el 2013 y 2014 a dar servicio como maestra en educación indígena.

La trayectoria de la maestra Juana Marcelo es más amplia, ya había transitado por otras escuelas, siendo ésta el sitio donde más ha permanecido, y por último el maestro Francisco Rosas, desde su trayectoria ha salido fuera de la comunidad a estudiar, pues tiene licenciatura, maestría y doctorado en diferentes áreas del campo educativo, así como

experiencia internacional, incorporándose desde hace año y medio a esta escuela como apoyo al cuerpo docente.

Por ello, las características de todos se suman en la forma de mantener y mantenerse, como lo mencionan “estar aquí es un reto porque somos lo que hemos aguantado más tiempo”, porque no solo implica mantenerse como docentes viviendo lo que vive la colonia sino el reto de mantener a los alumnos dentro de las aulas como parte de su formación incentivando no solo la participación desde el libro sino también desde algunas prácticas extra aula.

3.2.4 Percepciones sociales sobre la escuela: “La escuela de los castigados”

Esta escuela ha creado las formas de hacer valer a los niños y niñas por su empatía y compromiso dentro de esta estructura, sumado a estas condiciones externas a la escuela pero que son parte de la cotidianidad de la misma, existen ciertas etiquetas que reconocen no solo los maestros sino también los alumnos y padres de familia. En primer lugar, esta colonia esta nombrada como la “ciudad perdida”, debido a la configuración de la misma por los “damnificados” que llegaron a habitarla; es decir, vistos, así como aquellos desplazados. También se menciona que su condición de vida está dentro del estatus de bajo ingreso económico.

La trayectoria o brecha que existe entre el centro y la ubicación de la escuela hace que se sientan ellos parte hasta de otro espacio alejado u otra comunidad, ya que cuenta con dinámicas particulares. De igual forma una segregación quizá de la escuela más alejada de Cherán.

También se le ha etiquetado a esta escuela como la escuela de los castigados, es decir, a quienes no entendían o ya no querían en las otras escuelas los mandaban para esta escuela. La escuelita en su momento no sólo paso por el mismo desprestigio de quienes iban de paso, sino que además los que pasaron por ahí la usaban como trampolín, vista como un paso necesario para poder pasar ascender a algo “mejor”.

La escuela Emiliano Zapata, no se encuentra en una mal llamada ciudad perdida, tiene el privilegio de contar con una amplia escuela, con espacios de convivencia y con la cercanía a un hermoso paisaje, aunque lo que otros nombran de la escuela crea estereotipos que poco a poco entran en la escuela. Actualmente la dinámica de trabajo lucha día a día por caminar

la educación desde sus aulas y fuera de ellas de una manera que los niños y niñas que asisten conozcan también su comunidad y para algunos más allá de su colonia y familia.

Como parte de este breve recorrido para conocer y comprender a cada escuela desde su realidad, instaurada en la memoria del pasado recopilada a partir de los docentes, también ofrece al análisis y reflexión dialógica desde la apertura a encontrar en ese sin fin de diferencias y particularidades. Las similitudes que competen a este estudio y las cuales desde las diferencias se busca crear colectividad mismo principio que abarca la línea del proyecto ya que a partir de las diferencias geo-educativas sobresalen las similitudes que unen bajo un mismo fin a un grupo de docentes comprometidos en Cherán K'eri.

3.3 Puntos de encuentro entre las escuelas de la periferia

Las diferencias y particularidades conforman una realidad única educativa desde la cual, pensar, hacer y proponer diferente resulta una tarea compleja para los docentes al frente. Sin embargo, es posible encontrar dentro de esas múltiples diferencias formas comunes y colectivas de pensar y hacer las cosas bajo espacios concretos como la escuela, o en dado caso compartidos y significados en un mismo territorio, pues Cherán permite tener la posibilidad de pensarlo.

Sumando a lograr articular ambas escuelas bajo un propósito común, a continuación, se mostrará un panorama general de las formas y condiciones comunes que permiten que la organización interna de cada escuela, así como sus particularidades se complementen para enfocar a lo colectivo.

Algunas de esas formas comunes y colectivas, se pueden enlistar, y ayudaran a la comprensión de las bases del proyecto colaborativo abordado en el siguiente capítulo. Por un lado, la semejanza de que ambas escuelas tienen director y directora que son de Cherán, ambos tienen grupo a su cargo a falta de más matrícula de docentes. Esta carencia es a favor de todos los que ahí conviven ya que no es lo mismo ser director y solo dar y recibir órdenes o quejas sobre el cuerpo escolar, a ser director y docente frente a grupo, ahí se observa y se vive lo mismo que los demás tanto dentro como fuera del aula. Además del peso que conlleva sostener y manejar la dimensión burocrática administrativa de los requerimientos oficiales escolares.

Ninguna escuela cuenta con “oficina o dirección escolar” lo cual limita la posibilidad de la jerarquía desde posiciones espaciales. Todos están conviviendo donde mismo y desde lo que se tiene y ambas escuelas comparten la historia de la creación de sus colonias a partir de una necesidad latente y las condiciones socio familiares y de violencia a pesar de estar de extremo a extremo la una de la otra. A demás ambas escuelas comparten ser de tiempo completo.

Por otra parte, ambas comparten la cercanía directa con la naturaleza, con los bosques de su comunidad estando conscientes de la importancia de esos dos elementos como parte de su vida educativa y su relación con la comunidad. Así, podemos mencionar otras más, pero en especial una que comparten desde lo más profundo de su sentir, es agradecer estar lejos del centro, porque la lejanía la convirtieron para ellos, como algo bueno algo que favorece. Por un lado, la libertad de la escuela y por el otro la “libertad” de poder acoplar la escuela y los contenidos a las necesidades de los alumnos y a involucrar la visión practica del conocimiento comunitario. Claro vista desde el punto favorable porque también tienen sus desventajas, como que no sean tan reconocidos, que algunos comuneros no ubiquen a las escuelas en su mapa, o que les coloquen etiquetas por su ubicación e historia social.

Ahora bien, estas similitudes reconocidas a partir de las diferencias es lo que hace que podamos ver la complejidad, pero riqueza del grupo motor.

De manera general, en las dos escuelas primarias, el 90% de los maestros cuenta con estudios normalistas, la mayoría con experiencia pedagógica y laboral en otros contextos fuera de la comunidad, tanto en zonas rurales como en zonas urbanas. El 70% de ellos son de Cherán zona centro y el 30% restante son de una de las tenencias del municipio, como en Tanaco, y una comunidad vecina Arantepakua y Paracho. Ambas escuelas comparten un mismo profesor de educación física.

A todas y todos les tocaron atravesar la llamada “castellanización” tanto en aulas como en su vida próxima como hijos, hermanos o estudiantes. Aparte de reprimir la lengua materna, también se les negaba, no era mencionada por los padres o abuelos, sin embargo, todos me atrevo a decirlo, son docentes con curiosidad, con ánimo de crear y de compartir, todos están conscientes de que necesitaron de su lengua, de la lengua p’urhépecha que sus padres y abuelos decidieron resguardar. Sin embargo, el no tenerla obligó a estos sujetos a buscarla a

reconocer la virtud y valores desde lo próximo desde la vivencia desde lo que si podían conocer y hacer en la socialización familiar y comunitaria.

Los procesos personales y académicos fueron distintos pero el rumbo y decisiones personales los colocaron donde ahora reside su matrícula docente. Si bien, no será el tema a tratar la trayectoria desde cada profesor de manera profunda, si representa un elemento fundamental de análisis y comprensión de la realidad educativa y de las formas de enseñar y aprender en cada escuela, ya que tanto la formación, las formas de participación comunitaria, los lugares de origen, los altibajos desde los docentes permiten también comprender lo que son y crean en sus espacios educativos como personas que forman parte de un todo más amplio y complejo que solo la vida en las aulas.

En ambas escuelas es un factor que identifica este grupo su propia trayectoria entendida en esos elementos antes mencionados que atraviesan la educación en estos espacios, sumado a reconocer que estos docentes no solo saben la realidad educativa, son conscientes de ella, y además son conscientes de que deben accionar de manera oportuna a la educación, al menos su educación.

Capítulo 4 ;Pensemos la escuela, hagamos la escuela! : Proyecto colaborativo interactoral

Este capítulo que compone un proyecto de investigación y trabajo colaborativo, busca presentar la propuesta de trabajo, así como los resultados que han conformado y acompañado la práctica reflexiva de los docentes que aquí colaboran. Para su desarrollo estará distribuido en tres apartados clave que irán resultando en una forma alterna de mirar la escuela y la educación indígena desde dos casos de estudio particulares como ya especifiqué en el capítulo anterior y que a su vez proponen una forma de pensar y hacer la escuela como propuesta final reflexiva desde la práctica en contexto.

En este capítulo se hará la descripción general del proyecto de investigación aplicada, donde se explicará, por un lado, las bases de la propuesta del proyecto entre ambas escuelas. Y, por otro lado, se presentará la articulación entre las fases de 1) Diagnostico focalizado, 2) Planeación Participativa, 3) Ejecución de actividades y 4) Evaluación de etapas que permitieron ser una forma de investigación y acompañamiento desde un contexto específico como Cherán, y desde dos experiencias vivas de lucha y consciencia política educativa. Todo este proceso bajo la estrategia metodológica y la herramienta de acompañamiento, momentos de encuentro-diálogo-reflexión y desde la facilitación como gestor sociocultural y como actor externo desde la investigación. Posicionando la propuesta reflexiva y crítica como parte del aporte que este trabajo e investigación puede hacer a la comunidad educativa institucional.

4.1 Descripción general del proyecto

Por lo tanto, la propuesta consistió en trabajar desde los espacios educativos formales escuelas primarias de educación indígena, con la finalidad de contribuir en el proceso de construcción de una educación formal que involucre las prácticas de la comunidad en la cotidianidad de las escuelas. A su vez, las escuelas participen de las prácticas locales que le dan sentido a la vida comunitaria aportando a un proceso propio de enseñanza-aprendizaje.

La base de esta propuesta parte de los materiales de trabajo que se realizaron por personas de la comunidad a lo largo de ciertos periodos, tales como; Proyecto educativo de Cherán K'eri

(2013), Atlas cartográfico comunitario (2015), Conociendo y reconociendo mi territorio (2013) y el proyecto a nivel estatal Proyecto de Educación Primaria para los Pueblos Originarios de Michoacán PEPPOMICH (2017). Con la finalidad de conocerlos y revisarlos para recuperar ideas, objetivos y formas de trabajo que sean útiles para la construcción de una Planeación integral práctica y funcional donde sumado con esta información recolectada de los materiales, la contribución de los docentes, la adecuación por temas(prácticas locales) más que por materias así como los tiempos de la comunidad, se pueda complementar y adecuar dependiendo el contexto de cada una de las escuelas en este caso Emiliano Zapata y la escuela *Tsistsipandakurí*.

Del mismo modo la incorporación de principios de la cosmovisión p'urhépecha como parte de sus herramientas y formas de enseñar y aprender en las aulas y fuera de ellas. Es decir, que la escuela se apoye de los tiempos y el contexto de la comunidad para el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Como se comentó, esta propuesta se trabajó de inicio con un grupo de siete profesores de dos escuelas que tienen el interés, compromiso y apertura de diálogo y trabajo colaborativo. Dicha propuesta se construyó y acordó mediante espacios de diálogo dentro y fuera de las aulas y una serie de talleres con enfoque participativo en espacios que los actores definieron marcando el ritmo del proceso.

Ahora bien, los párrafos anteriores hacen referencia a la descripción general del proyecto y a la base de la propuesta, siendo ésta un nivel clave para introducir a la primera fase del proyecto con estas dos escuelas. En ella, se aplicaron diferentes herramientas que aportan a conducir y reforzar la base de este proyecto, con el grupo motos y guía del proceso, desde el inicio se trabajó desde pláticas informales, reconocimiento de materiales educativos, entrevistas y talleres participativos. Uno sobre la construcción de la visión de trabajo y otro sobre problemáticas identificadas y socializadas en el grupo entorno al tema de educación en cada escuela.

Mostrando como puntos en común y anhelos; lograr involucrar y persuadir a los padres de familia en las actividades extra aulas y en el proceso mismo de aprendizaje de los niños. Así como también lograr trabajar de manera más organizada y en retroalimentación con los compañeros tanto del interior de la escuela como con las demás escuelas.

Sin dejar de lado el poder cumplir ciertas metas o sueños que comparten de manera colectiva ambas escuelas como visitas a otros proyectos educativos alternativos a los nacionales como la comunidad San isidro, escuelas zapatistas y educación en Oaxaca que refuercen su mirada hacia la educación.

4.2 Diagnóstico Focalizado

El diagnóstico focalizado consistió de manera particular en la identificación de problemáticas, esta identificación para este trabajo se abordó desde dos dimensiones, una de ellas es por medio de las voces de actores en diferentes espacios comunitarios en relación a temas de educación, mediante entrevistas semiestructuradas, eventos educativos y pláticas informales, y la otra dimensión fue la identificación de problemáticas, delimitadas a dos escuelas primarias federales indígenas, específicamente con el grupo motor encabezado por seis docentes en sus inicios. Por lo tanto, la información que se presenta en la siguiente tabla abarca la primera dimensión donde diferentes actores y voces opinan sobre la educación de Cherán.

Tabla 3. Problemáticas y/o necesidades expresadas por los actores comunitarios durante la fase de pre diagnóstico y diagnóstico focalizado

Espacios/ actores	Problemáticas/necesidades sentidas por diferentes actores comunitarios respecto al tema educativo
Unidad de Radio Bilingüe- Profesor Ramiro Torres	<ul style="list-style-type: none"> -No se echa mano de los recursos humanos y materiales que se tienen y crean desde la comunidad. (Proyectos realizados) -Falta de reuniones o charlas con profesores con la finalidad de ver que podemos hacer en pro de los niños de la juventud. -Falta de articulación de los agentes o de los elementos que tiene una sociedad, si no se da no se puede caminar, y esta es una falla que se tiene en la comunidad. -No hay seguimiento para ver si se están aplicando las cosas, esa falta de seguimiento provoca una descoordinación y falta de integralidad a la educación. -Resistencia de los profesores por trabajar de manera diferente con fines de aportar no de recibir solo un sueldo. -No hay recursos suficientes para la impresión, creación de materiales que son de ayuda a la educación.
Gloria Macías, Trinidad Ramírez y Alma Ambrosio- profesores colaboradores proyecto Educativo (2013) y maestros de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> -Resistencia de profesores para trabajar en el proyecto. -No se le dio el seguimiento por las nuevas autoridades -No se involucró el tema educativo en los procesos de gobierno actual. -Falta de la parte didáctica en el proyecto. -Falta de compromiso de los profesores. -Falta de un plan de trabajo desde las escuelas incorporando las líneas Temáticas del proyecto. -Falta que se aplique el material que se tiene en las aulas. -No hay sensibilización desde los profesores por recuperar nuestra lengua- -No hay sensibilización desde los padres de familia.
Espacio-Foro educativo y seminario (2017)	<ul style="list-style-type: none"> -Se necesita más personal en las escuelas. -No se van actualizando los profesores y no hay motivación de los profes para hacer las cosas. -No crean alternativas para trabajar e incorporar más a los niños en las prácticas de la Comunidad. -No se está usando el proyecto educativo por los profesores. -El proyecto es un proyecto en púrhepecha. -La mayoría de los profesores actualmente no hablan la lengua. -No se da un seguimiento en los niveles educativos. -No se les exige a los maestros desde ninguna institución.
Consejo de Asuntos civiles	<ul style="list-style-type: none"> -No ha habido cambio en la parte educativa y como profesores debemos eso a nuestra comunidad. -Hacen Falta actividades desde la parte educativa que involucren a la comunidad. -No se queden solo como actividades busquen un proceso de reflexión. -Cruzar las barreras del tiempo y las aulas. -Poca valoración a las prácticas de la comunidad por verlos desde algunos profesores como pérdida de tiempo. -Desafío de involucrar y persuadir a los padres de familia en las actividades extra aulas que vean y le den el mismo peso. -No hay tanta atención de autoridades en las escuelas. -Falta de articulación entre lo que se tiene y se puede aportar para ver hacia donde caminar. -Articulación de los profesores comprometidos con la educación para trabajar juntos.
Radio Fogata	<ul style="list-style-type: none"> -Más contenidos educativos en relación al bosque, a los saberes comunitarios, cuentos. Como antes se realizaba. -La voz de los abuelos en la radio para enseñarnos.

Tabla de problemáticas y necesidades expresadas por diferentes actores comunitarios en diversos espacios de acción y debate. Fuente: Elaboración propia con datos cualitativos, 2017

Durante esta fase de diagnóstico, específicamente un diagnóstico focalizado cobra vital importancia el grupo motor del proceso de investigación acción, con ellos se desarrolló la segunda dimensión donde expresaron las problemáticas y necesidades como grupo en torno a su realidad educativa. Esto por medio de actividades concretas en talleres de trabajo. Mismos resultados y sistematización que se presentaran en los siguientes gráficos, en orden de creación, comenzando por identificación de problemáticas y necesidades, seguido de la categorización de las mismas, tercer lugar la jerarquización y en último lugar el árbol de problemas específico. Mismas herramientas que son la base del diagnóstico focalizado como punto de partida en colectivo.

Tabla 4. Identificación de problemáticas y necesidades expresadas por el grupo motor sobre su realidad educativa

Necesidades	Problemáticas
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se necesitan cursos o talleres de p'urhépecha para los profesores. ➤ Concientización familiar para recuperar lengua p'urhépecha. ➤ Se necesita de la supervisión de alguien para asegurar un seguimiento en los proyectos. ➤ Ser tomados en cuenta ser más visibles. ➤ Armar un solo proyecto desde cada escuela que responda a las necesidades de cada contexto escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No se conoce el material que se ha realizado. ➤ El proyecto no se trabaja como tal en las escuelas. ➤ Rechazo de enseñarles a los niños la lengua p'urhépecha por parte de los padres. ➤ No hay seguimiento que puede ser falta de interés. ➤ Los profesores no asisten a los cursos o taller por miedo al no saber hablar la lengua y recibir burlas. ➤ No hay dominio de la lengua por parte de los profesores para enseñarla o practicarla. ➤ Los que saben hablar p'urhépecha no la practican. ➤ Falta de motivación del para qué hablar el p'urhépecha tanto por niños como padres de familia. ➤ Falta de análisis y revisión de los proyectos de educación que existen ➤ Que es un proyecto de enseñanza del p'urhépecha solamente.

Tabla de identificación de problemáticas y necesidades expuestas por el grupo motor durante el diagnóstico focalizado, por medio de talleres, círculos de diálogo y charlas extra aula. Fuente: Elaboración propia con datos cualitativos, 2017

A partir de este diálogo se llega a la conclusión con el grupo motor de abordar las siguientes problemáticas dentro del trabajo colaborativo;

- ❖ Desconocimiento del material educativo comunidad.
- ❖ Falta de aplicación del proyecto en escuelas.

- ❖ No seguimiento
- ❖ No dominio lengua p'urhépecha por docentes.
- ❖ Falta de interés de los padres al tema de la lengua.
- ❖ Falta de análisis y revisión de proyecto educativo.

Después de la elección de las problemáticas, se puso a consenso con los docentes y **se categorizaron** en dos dimensiones, dicha categorización fue expresada por ellos tomando como parámetro lo que está en las manos de los profesores (lo “nuestro”) para poder seguir caminando en el proceso que la comunidad demanda sobre el tema educativo y lo que le correspondería a la comunidad desde sus espacios cotidianos de la siguiente forma:

Categorización de problemáticas por el grupo motor como parte de la fase de diagnóstico

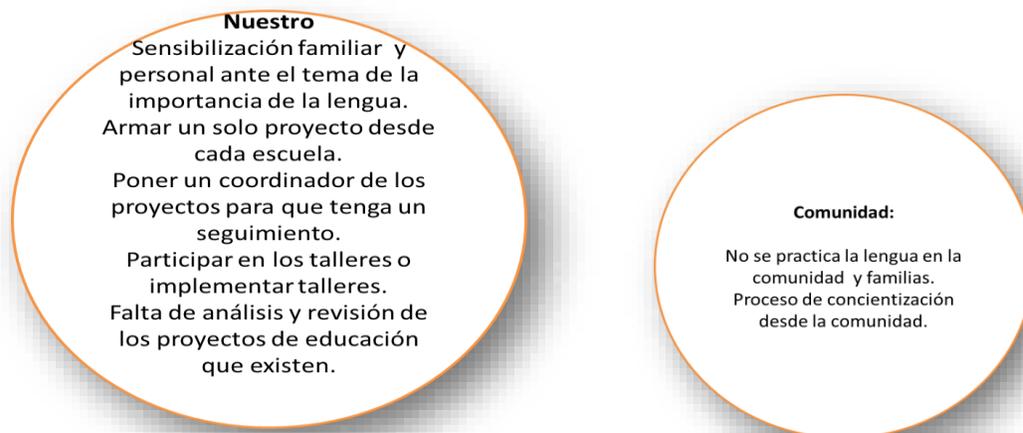


Figura VII. Categorización de las problemáticas expresadas en el proceso de diagnóstico focalizado

Fuente: Elaboración colectiva en

Taller, 2017.

Seguido de esto se trabajó en el ejercicio de priorización o jerarquización, se realizó con la dinámica del semáforo, es decir, se les pidió que colocarán y decidieran cuales eran las problemáticas o necesidades en rojo las de mayor urgencia, en amarillo las de mediana

urgencia y en verde las menos urgentes o importantes. Esto ha dado como resultado la siguiente priorización:

Sistematización de la Jerarquización de problemáticas desde grupo motor

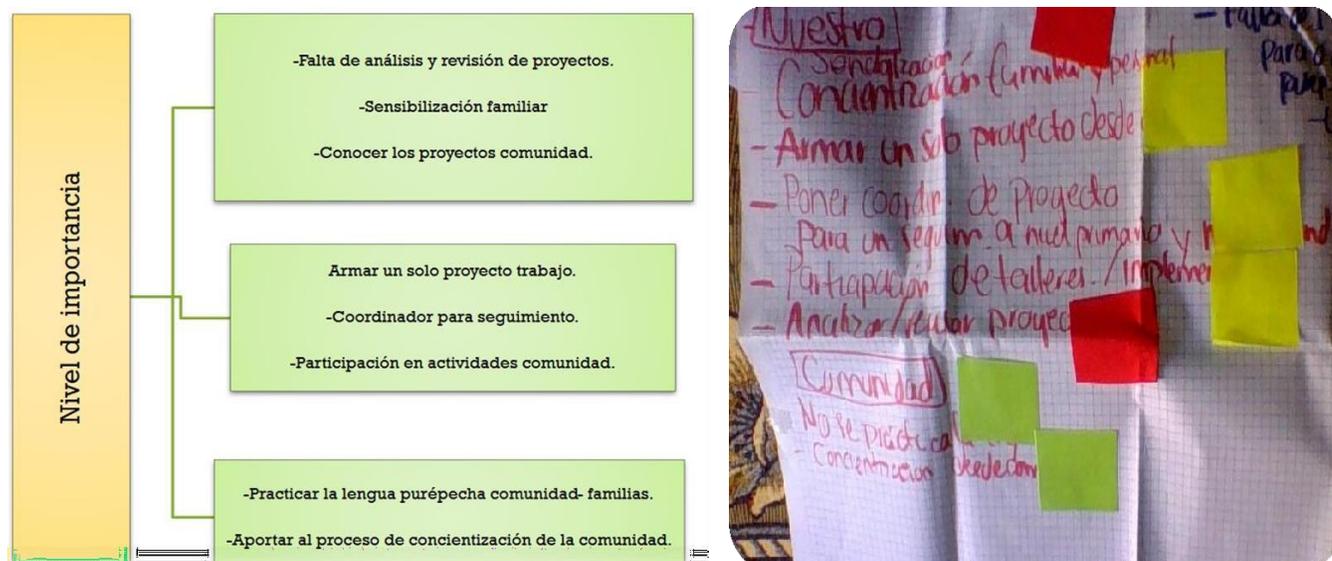


Figura VIII. Esquema de jerarquización de acuerdo a datos cualitativos. Fuente: Talles participativo, 2017.

Una vez jerarquizadas las problemáticas y/o necesidades identificadas se prosiguió a construir el Árbol de problemas, esta actividad se propuso realizar con la finalidad de poner sobre la mesa un problema central que al conocer sus causas y proponer algunas formas de solucionarlo pudiera dar la apertura a construir una visión de trabajo que respondiera a una necesidad y/problema que el grupo haya identificado. De tal manera que la construcción y decisión de pensar y reflexionar sobre cuál sería el problema central, llevo al grupo a definir y articular que el problema que podría ir en el tronco del árbol sería “la falta de conocimiento y apropiación de los proyectos educativos creados por la comunidad”³⁰.

Por lo que, en la parte de las raíces mencionaron algunos factores que causan su problema, tales como: poco interés por los profesores, que no hay recursos para distribuir el material a las escuelas, el proyecto fue muy vertical ya que vino de Concejo mayor hacia los profes para que ellos lo aplicarán, un tema de resistencia, no se tiene en todas las escuelas,

³⁰ Problema central derivado del primer taller participativo 2017.

falta de una institución que apoye o genere seguimiento en la cuestión educativa. Y, por último, en las ramas la indicación para esta parte del árbol era proponer algunas formas de solucionarlo; aquí se obtuvo lo siguiente, Compromiso, ¿Por qué compromiso profesor?, “eso es fundamental para poder solucionar o caminar hacia algo, si no tenemos compromiso como profesores podríamos solo caminar por caminar”, esa fue la respuesta desde el grupo, otro elemento de las ramas era analizar y revisar los materiales, calendarizar la revisión y conseguir los materiales.

Las propuestas que dieron desde el grupo motor fueron actividades que consideraron que se debían hacer para poder primero cubrir esa falta de conocimiento y revisión del material por lo que sus respuestas se encaminaron a resolver ese problema que estaba en sus manos y que consideraron clave para poder iniciar a trabajar.

Sistematización de la actividad de árbol de problemas

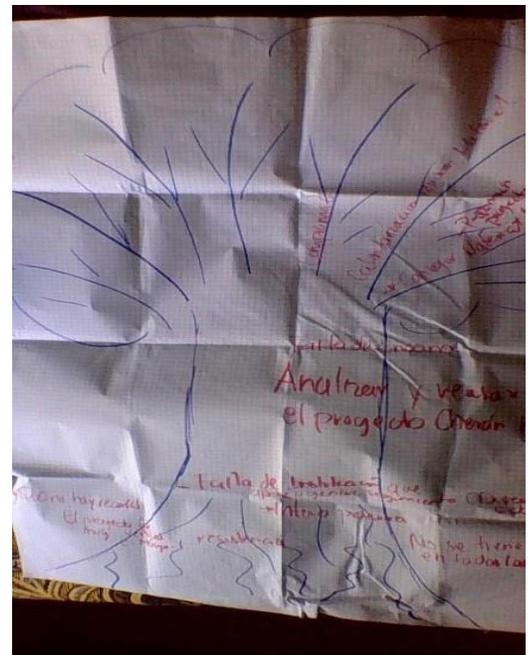
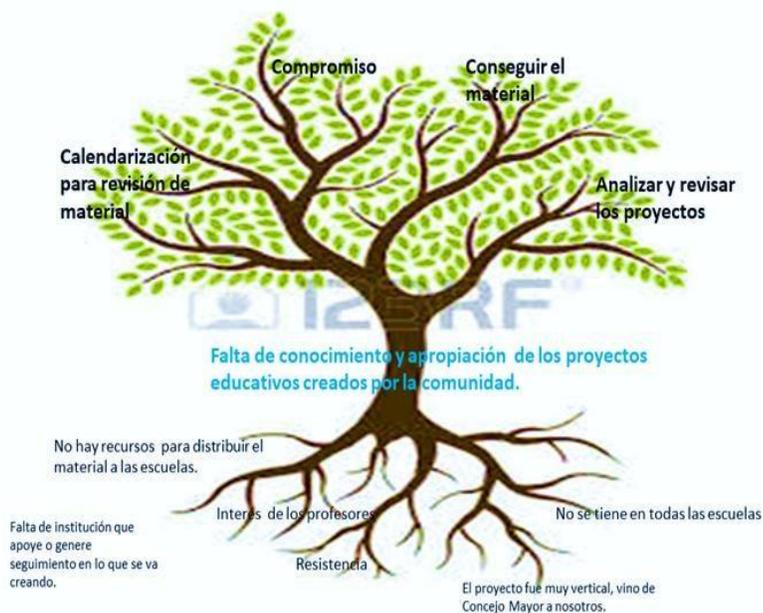


Figura IX. Esquema de árbol de problemas. Fuente: Elaboración Participativa, 2017.

4.2.1 Análisis articulador: Narrativas desde actores externos comunitarios y grupo motor

Como se puede observar, algunas de las problemáticas o necesidades se relacionan o repiten entre los diferentes actores extra aula y los que están día a día en las aulas. Es sustancial observar estos puntos de vista y cruces para poder entender que el proceso educativo es complejo y requiere la participación de la mayor parte de la comunidad para poder analizar y aportar a los huecos que, desde los ritmos internos como escuelas, a veces pasan desapercibidos, así como para notar algunas incongruencias respecto a un mismo tema. Un ejemplo, es la resistencia por parte de los maestros a no llevar a cabo programas sobre la lengua p'urhépecha. Lo cual fue mencionado por algunos profesores externos al trabajo en aulas actualmente y que colaboraron en la construcción del proyecto educativo Cherán K'eri. Sin, embargo este estudio nos demuestra que las causas de que quizá no se aplique al cien por ciento en estas dos escuelas, no depende de la “resistencia” sino de otros factores internos y externos socioculturales, comunitarios o administrativos que limitan este accionar de la manera deseada.

A partir del análisis que resultó de la escucha de las otras voces extra aula, derivado de las entrevistas realizadas y pláticas informales, se identificaron problemáticas que se agruparon como se puede ver en la Gráfica 4. Dichas problemáticas se agruparon como: estructurales en la medida en que tienen que ver con una lógica de operación dentro las instituciones públicas de educación en la comunidad que impiden que se puedan combinar las prácticas comunitarias y de interés para ellos frente a requerimientos nacionales.

Del mismo modo, existe la necesidad de generar posibles vínculos entre diferentes escuelas o espacios para compartir los proyectos o ideas que se proponen entre profesores de la comunidad. Aparecen también, problemas o necesidades más de tipo comunitarias, es decir, que involucran no solo a las escuelas sino también a los padres de familia y a las autoridades correspondientes como, la falta de seguimiento con las escuelas sobre su aplicación o no de los planes alternativos, las motivaciones, el reconocimiento que pueden corresponder un poco más a la forma de gobierno actual, y el desafío de involucrar y persuadir a los padres de familia en las actividades extra aulas motivando su participación a partir de procesos de concientización. Y, algunos factores que refieren a lo que le corresponde al campo de educación formal.

Análisis Categorical por niveles desde la identificación de problemáticas por actores comunitarios

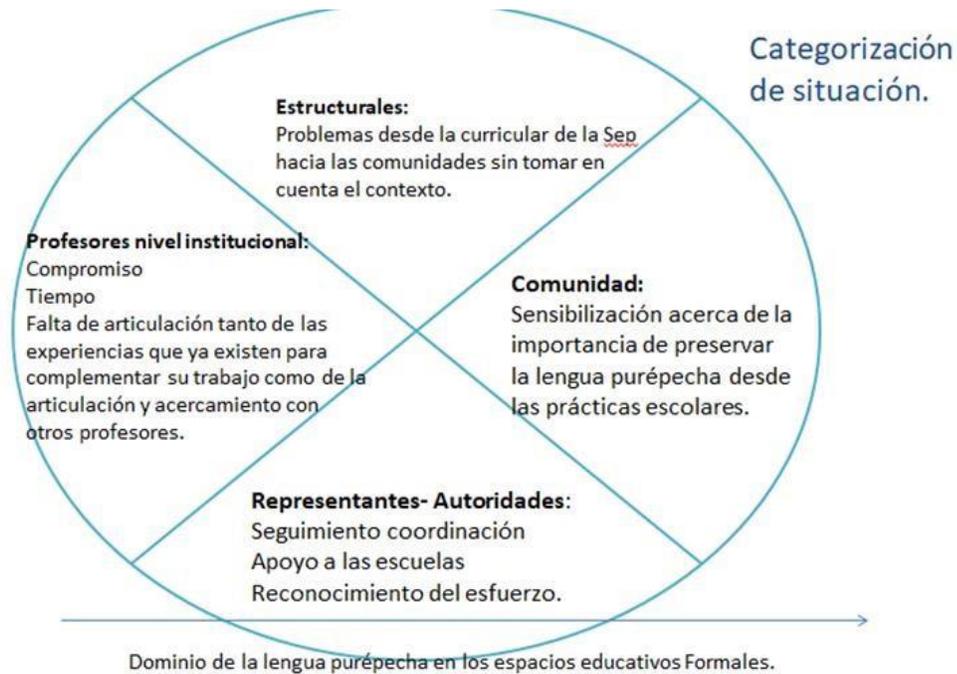


Figura X. Esquema de Análisis categorial de las problemáticas expuestas por actores comunitarios.
Fuente: Elaboración propia con datos cualitativos, 2018

Por otro lado, desde la voz y experiencia de maestros que actualmente están frente a grupo, y que forman parte del grupo motor de este proyecto, se pone sobre la mesa que la falta de aplicación de proyectos en p'urhépecha, no solo se trata de un tema de resistencia, sino que es más complejo, ya que abarca y se deriva de muchos otros factores como el desconocimiento de algunos maestros sobre los materiales educativos existentes, el rechazo de los padres por enseñar la lengua originaria en las escuelas, el hecho de no haber dominio de la lengua p'urhépecha por parte de los profesores para enseñarla y practicarla con los alumnos, entre otros.

Sumado a la categorización expresada que realizó el grupo motor, tomando como parámetro lo que está en sus manos, expresado como lo “nuestro” para poder seguir caminando en el proceso que la comunidad demanda sobre el tema educativo. Frente a lo que ellos consideran que también le corresponde a la comunidad desde sus espacios cotidianos.

De esta forma, el trabajo propuesto parte de escuchar y comprender que el tema educativo depende de múltiples factores y que, por ello, para poder comenzar a construir algo diferente se debe trabajar desde y con los actores interesados apuntando a alguno de esos múltiples factores en torno a la educación buscando puentes de diálogo con actores y espacios comunitarios que aporten y nutran el quehacer y los esfuerzos desde las aulas.

A partir de la propuesta que se lograron perfilar y construir, a partir de la primera etapa de diagnóstico con este grupo motor, se incluyeron a la reflexión y debate, las problemáticas que el grupo durante el proceso de identificación y jerarquización marco en rojo, es decir, la falta de conocimiento y apropiación de los proyectos educativos creados por la comunidad y la necesidad de sensibilizar a los padres de familia y a los docentes ante el tema de la importancia de preservar la lengua p'urhépecha así como *la falta de apropiación y aplicación de los proyectos creados por la comunidad vistos desde el impacto o aporte que estos puedan aportar a estas escuelas.*

Sin embargo, la articulación y fortaleza que un pre-diagnóstico y el diagnóstico social focalizado ofrecen al investigador y a la investigación colaborativa aplicada, es tener una diversidad de voces aportando a un solo proceso de estudio, en este caso el papel de la educación formal y el docente en la reproducción de lo comunitario. Esta fortaleza se utilizó para poder ampliar la visión de las líneas de acción, pero además para poder articular lo que piensan y aportan aquellos que no son el grupo motor, y lo que piensan, sienten, y viven día a día los del grupo motor.

Por lo tanto, con base en los datos que resultaron del proceso de prediagnóstico y diagnóstico focalizado, se mostraran los resultados entorno a las estrategias o alternativas en tres momentos ; primero se mostrara lo que se propone desde adentro de las escuelas; es decir, como grupo motor, pues; en segundo momento lo que se propone desde fuera como actores extra aula; en tercer momento de forma articulada las líneas de acción finales, los tres en torno al enfoque de la educación formal, que forman parte base para el enlace entre diagnóstico y la fase siguiente de planeación.

Tabla 5. Propuestas y alternativas de acción desde el grupo motor

Alternativas o estrategias que se plantearon desde el grupo de trabajo actual.	
<ul style="list-style-type: none"> • Comenzar a compartir y trabajar desde las escuelas. • Conocer los materiales • Usar de esos materiales lo que se adecue al contexto de la escuela. • Sistematizar lo que construimos y pensamos • Involucrar a los padres de familia en las prácticas escolares. • Vincularnos más con lo comunitario • Crear una planeación integral donde se integre lo que se rescate de los materiales, las ideas y contribuciones de los profesores y responda a los temas (prácticas locales) y tiempo de la comunidad. 	

Tabla de alternativas expuestas por el grupo motor como parte de la reflexión y construcción de posibles líneas de acción. Fuente Círculos de diálogo, 2018.

Sumado a este espacio de construcción y propuestas a partir de una de las dinámicas de reflexión realizada al interior del grupo motor, resultaron puntos importantes que abonaron a la construcción de las líneas de acción y la construcción de un objetivo en común. Las preguntas que se lanzaron para el grupo fueron: ¿por qué estamos aquí? Algunas de las respuestas fueron las siguientes;

- ✓ para analizar los proyectos que ya están elaborados y en lo posterior llevar a cabo actividades con los padres de familia y con los alumnos sobre el uso de la lengua en el aula y en casa.
- ✓ Sistematizar el proyecto educativo aplicable al aula.
- ✓ Por el interés hacia la educación de los niños y a los proyectos que ya se elaboraron.
 - ¿Para qué estamos aquí?
- ✓ Para construir una ruta que nos lleve a la aplicación de esos proyectos.
- ✓ Para aplicar lo que conocemos en las aulas.
- ✓ Para darles una educación a los alumnos de esta colonia y que adquieran los conocimientos básicos.
- ✓ La idea es que sepan leer, escribir, entender y ponerlo en práctica.
 - ¿Hacia dónde queremos llegar estando aquí reunidos?
- ✓ Conocer otras experiencias o escuelas alternativas.

- ✓ Para que se integren a la sociedad.
- ✓ Para tomar una conciencia sobre nuestra lengua materna y nuestros valores como profesores y comunidad.
- ✓ Para lograr la construcción de un proyecto aplicable de acuerdo a la realidad.
- ✓ Para caminar hacia tener nuestro propio programa de enseñanza sobre la lengua materna y lo que nos hace comunidad.

Estos dos ejes de propuestas y diálogo permiten ubicar algunas de las líneas de acción o posibles estrategias desde las cuales se comienza a pensar la fase siguiente de planeación y suma elementos clave para la construcción de un objetivo en común que comparta los ideales del grupo, tomando en cuenta los límites y alcances que tiene el mismo.

El segundo momento del análisis y resultados se encuentra dentro del marco de las alternativas o estrategias que actores extra aula plantearon en torno al tema educativo formal como resultado de entrevistas semiestructuradas, charlas informales y eventos educativos comunitarios.

Tabla 6. Propuestas y alternativas de acción desde actores comunitarios

Alternativas o estrategias que se plantearon desde los actores externos comunitarios	
<ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar las formas de trabajar para poder compartirlas con otras escuelas. • Utilizar los recursos humanos y materiales con los que cuenta la comunidad para mejorar la situación educativa. • Articulación de los agentes involucrados. (profesores, autoridades, consejo civil). • Seguimiento al trabajo de las escuelas desde las autoridades. • Trabajar desde y con los profesores comprometidos con la educación de Cherán. • Utilizar los proyectos o esfuerzos que ya se hicieron para mejorarlos o complementarlos según se decida. 	

Tabla de propuestas o posibles líneas de acción para la mejora de la educación institucional en Cherán, expuestas por actores comunitarios. Fuente: Entrevistas y espacios de debate, 2017-2018.

Como se puede observar una vez presentadas las dos tablas de propuestas, es la constante necesidad de vincular actores comunitarios con agentes educativos, es decir, ambas propuestas posicionan el papel de la comunidad como parte del quehacer educativo. Se puede observar una diferencia clave en que puntos se pretenden atender según el tipo de actor, por un lado, el grupo de trabajo pone como alternativas aterrizar y accionar sobre lo próximo, como conocer el material, generar vínculos con padres de familia etc. Mismos que son elementos que se ligan con sus preocupaciones como escuela, pero no dejan de lado la importancia de tener incidencia directa en lo comunitario. Por otro lado, las propuestas que ofrecen desde actores extra aula, permiten comprender la mirada externa que tienen de la situación actual de las escuelas en este caso las dos escuelas de incidencia para esta investigación. Proponen generar vínculos con autoridades competentes en el tema educativo, generar redes entre docentes comprometidos de la comunidad y por supuesto buscar la aplicación de los esfuerzos educativos emanados desde abajo en las escuelas.

Este panorama nos permite comprender la visión amplia que se tiene respecto de un mismo ámbito, y permite también que al pensar en las estrategias de acción del proyecto colaborativo se tengan presentes todas estas opiniones en la medida de lo posible para poder aportar de manera real a un problema real.

Ahora bien, como parte de la fase de diagnóstico, en la última parte de esta etapa desde la sistematización y diálogo con agentes clave del grupo motor se pone sobre la mesa un esquema de las posibles líneas de acción que tratan de involucrar desde el proceso de la identificación de problemáticas hasta las posibles líneas de acción que se plantean las diferentes voces a lo largo de la primera y segunda fase de acercamiento abriendo tiempo y espacio a la fase siguiente de acompañamiento que lleva por nombre planeación participativa.

Esquema de líneas de acción

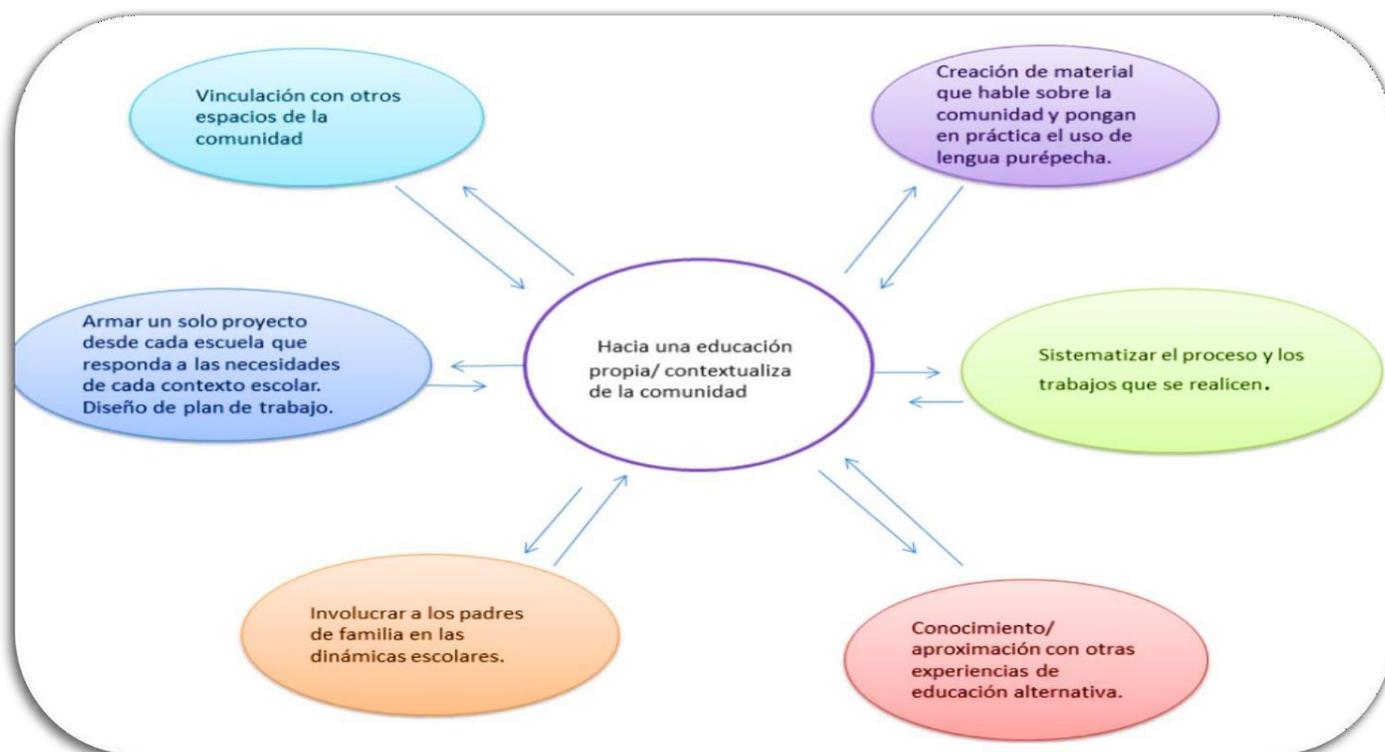


Figura XI, esquema de articulación de las líneas de acción correspondientes al proyecto colaborativo con el grupo motor. Fuente: Elaboración propia con datos resultantes del Dx, 2018.

4.3 Planeación Participativa

Al concluir la fase de diagnóstico, tanto en campo como en gabinete, se continuó con la fase de planeación marcada por ritmos comunitarios y por las actividades de los docentes, así como realizada según el sitio rotativo acordado para las sesiones. La situación por la cual estaba atravesando la educación en Cherán al mismo tiempo de la etapa en la que se encontraba el proceso, estaba ligada al paro de labores en la mayor parte del Estado de Michoacán por falta de pago a sus jornadas laborales. Ambas escuelas con las cuales se trabajaba se encontraban sin clases y con la misma preocupación por sus salarios atrasados. Esta situación generó cambios en las dinámicas de trabajo colectivas, solicitando la paciencia y la apertura a pausar el proceso para poder resolver sus asuntos. Temas de sindicalismo y atraso en las nóminas de pago, problema real que sufren los maestros a nivel nacional como parte de la complejidad de la realidad educativa en México.

Durante algún tiempo tenía la incertidumbre sobre qué pasaría con el proceso que se había comenzado, si seguiría o no, tuve acercamiento a la comunidad y seguí en contacto con los directivos de ambas escuelas para lo que les pudiera ayudar. La situación parecía seguir igual, no tenían actividades en las escuelas y no tenían fecha para reanudarlas.

Sin embargo, en medio de la situación se logró acordar fecha y hora para platicar con actores específicos en este caso con los directores. Durante esa salida a campo me acerqué a otros actores como Yunuen Torres integrante del Consejo de Jóvenes y colaboradora de Radio Fogata, para comentar cómo iba el proceso con los maestros y mostrar el esquema sobre las posibles líneas de acción (Gráfica 5) para que me diera su punto de vista. Yunuen se mostró muy abierta al diálogo, surgieron varias ideas y remarcó el interés que tiene la radio en que los profesores participen en ella, ya que finalmente es un medio al servicio de la comunidad.

Aquí la capacidad de poder adaptar, aprovechar y respetar los espacios de los docentes, pero a la vez aprovechar el tiempo para poder acercarme a otros actores y generar otros espacios, otras dinámicas y otros mecanismos de comunicación y de diálogo en medio de la situación que atravesaban.

La situación parecía estar mejorando, se logró el diálogo con los dos directores la segunda semana del mes de febrero. Cabe mencionar que los vi por separado debido a los tiempos de cada uno. El diálogo giró en torno a conocer cómo estaba la situación de la escuela, si ya había retomado clases sobre todo sondear si seguían interesados en continuar con el proceso que se había empezado y acordar una fecha próxima para reunirnos todos los agentes. La respuesta a estas preguntas fueron que la situación respecto a sus pagos seguía sin tener buena respuesta, pero que había iniciado clases una semana previa laborando solamente tres días a la semana debido a que los días jueves y viernes realizaban labores del sindicato como cerrar casetas o ir a marchas. Reafirmaron el interés de seguir el proceso, pero tomando en cuenta la dinámica que llevaban ahora como parte de su actividad política.

Desde ambos directivos se logró acordar una fecha para reunirnos con todos los profesores y comenzar a trabajar la fase de planeación participativa. Se resolvió trabajar la planeación por medio de un taller en la escuela *Tsistsipandakurí* los primeros días del mes de marzo 2018.

Es considerable mencionar que el grupo motor estaba atravesado por varios factores como preocupación, desmotivación y falta de tiempo para realizar sus actividades al cien por ciento, lo cual obligaba a tratar de motivar y volver a poner sobre la mesa en esa reunión que se tuviera las ganas y compromiso con el cual se inició.

El taller contó con la asistencia de ocho profesores (para esta etapa se sumó la maestra Victoria escuela Emiliano zapata), cuatro maestros de la escuela *Tsistsipandakurí*, y cuatro profesores de la escuela Emiliano Zapata. Al grupo de trabajo se sumaron dos maestros más que laboraban en la escuela pero que, por situaciones de salud, no estuvieron al inicio del proceso. Este taller tenía como objetivo acordar y proponer con los profesores de las escuelas Emiliano Zapata y *Tsistsipandakurí* un plan de estrategias prácticas que responda a las diferentes necesidades o huecos que resultaron del diagnóstico previo realizado. Con la finalidad de motivar su participación y su caminar frente a la construcción y aportación hacia una educación contextualizada en estas dos instituciones de la comunidad de Cherán. La duración del encuentro fue de 5 horas.

A continuación, se presentará el objetivo general construido en el taller previo sobre planeación y presentación de líneas de acción para ser consensuadas, así como la planeación participativa que resulto del diálogo y propuestas del grupo motor:

Objetivo general: Contribuir a un proceso de educación comunitaria contextualizada a través de la vinculación escuela-comunidad que promueva el desarrollo del pensamiento crítico.

La siguiente matriz de planeación sienta sus bases en las líneas de acción emanadas de la fase de diagnóstico, colocando bajo esta estructura de sistematización el segundo gran paso interno del proceso; el consenso de las actividades, la operatividad de las mismas y comenzar un proceso de exploración empírica tanto en la parte práctica, es decir, los ¿cómo y que se hará?, ¿dónde, para qué? ¿Quiénes? de las acciones propuestas, esta matriz de planeación fue producto del taller en colectivo. Una de las herramientas clave funcional para la sistematización es la matriz de planeación mostrada previamente, misma que ligada a la complejidad de este proceso, ayudo a ordenar, simplificar y clarificar las tareas que resultaron de la programación y la construcción del objetivo general.

Tabla 7: Matriz de planeación participativa construido con el grupo motor

Obj. Específicos	Resultados esperados	Actividades	Responsables	Con quien lo vamos a hacer	Recursos requeridos	Tiempos
Diseñar un plan de enseñanza o ruta de trabajo que sirva como guía para que los profesores lo implementen a nivel primaria.	-Plan de trabajo (Físico)Se	-Reuniones periódicas. -Recuperar materiales que se quieren involucrar.	Todos	Profesores -C. Mayor -Asuntos civiles. -Normal Indígena. -Preescolar (profesor Elías)	Bibliográficos Tiempo extra-aula Humano	2 veces al mes (marzo-abril y mayo)
Lograr involucrar a los padres de familia en las dinámicas escolares y comunitarias.	-Mayor interés 70% de los padres de familia en el proceso educativo.	-Jornada de convivencia (padres-niños-profesores) -Taller de oficios colectivo. -Recorrido a un lugar de la comunidad (ojo de agua, paraje, cerro)	Responsable por cada escuela. 4por escuela	-Padres de familia. -Profesores de ambas escuelas. -Niños de ambas escuelas.	-Plan de la actividad. -Materiales de papelería. - Cámara - Grabadora audio o celular. -Guión de preguntas	2 semana de abril (viernes 13-20 abril)
Involucrar a las escuelas en las prácticas comunitarias	-Mayor conocimiento de la dinámica social. -Memoria digital o impresa de fotos sobre oficios visitados.	-Visitar algunos de los diferentes oficios que aún se practican en la comunidad.	Maestro Francisco Rosas/ Maestra Irma	-Señor del Tejamanil -Profesores de ambas escuelas. -Alumnos (decidir cuantos dependerá del lugar donde el actor decida)	-Espacio físico -Cámara -Guión de preguntas -Ofrenda	Pendiente (mes de abril, la fecha dependerá de la disponibilidad de los actores para dar la charla)
Lograr la vinculación o acercamiento a los espacios de la comunidad (Radio, Fogata K. Consejo de educación etc.)	-Al menos una capsula. -Material de Trabajo.	-Creación de capsula (radio-cuento) -Organización de Foro abierto.	- Al menos 2 profesores por escuela para coordinar. -Profesor F. Rosas para Edición y grabación con apoyo de los demás.	-#Niños entre ambas escuelas. -Profesores. -Miembros de Radio (pendiente)	- Grabadora -Elección de Radio-cuento Humanos (traducción/apoyo o técnico) -Guión de trabajo. -Espacio físico -Tiempo extra aula	Marzo (antes de vacaciones de semana santa) (pendiente) -Finales de Mayo-junio
Intercambiar experiencias de Trabajo que contribuyan al proceso de construcción y reflexión interna como docentes en el proceso educativo y para la creación de planes integrales contextualizados.	-Bitácora con reflexiones e ideas nuevas	-Organizar y gestionar encuentro con profesores que trabajen experiencias de educación alternativas.	- Rosa	-Profesores de otra escuela. (San Isidro)	Transporte-traslado- -alimento -Puntos importantes para compartir. -Gestión del espacio físico. -Cámara/celular	Mayo
Sistematizar el proceso actual de participación de estas dos escuelas, así como los aprendizajes que resulten de las actividades que se realicen.	Escrito que contenga el registro y trabajo que realizan ambas escuelas (registro del proceso)	Redacción del trabajo escrito Apertura al diálogo y modificaciones Crear un instrumento de evaluación Acercamientos a los actores o participantes de las actividades para fortalecer el trabajo final.	Rosa y profesores de ambas escuelas, así como agentes comunitarios.	Interno y con los participantes de las actividades y de procesos cotidianos.	Tiempo Evidencias Cuestionarios de evaluación o matrices de trabajo.	Durante el proceso tanto de acción como de análisis.

Fuente: Elaboración propia de sistematización con información emanada del Taller de planeación con el grupo motor, 2018.

Ahora bien, el desarrollo de las actividades correlacionadas con los objetivos específicos del trabajo colaborativo, se complementan con un cronograma donde se proyectan las estrategias de intervención especificando responsables (mismos que pueden ser cambiantes) y seleccionando tiempos (meses/semanas).

La particularidad de este cronograma, es que a la par de que se acordaban tiempos para este trabajo durante la sesión del taller, se marcaban desde el grupo motor los tiempos comunitarios, en otras palabras, los encuentros, eventos o espacios de los cuales se participaba o eran tomados como asueto. Esto generó un panorama general para todo los involucrados en el proyecto ya que se estaban tomando en cuenta tiempos comunitarios, es decir, respetando espacios. Por esta razón se concentró el trabajo en los meses de marzo, abril, mayo y junio de 2018, con posibilidad máxima de ser modificadas y adaptadas por las condiciones.

Por esta razón, a continuación, se muestra el resultado de este diálogo generado y creado en el taller con el grupo motor;

Tabla 8. Cronograma de actividades

Actividad	Responsable(s)	Tiempo (Meses/semanas)												
		3			4			5			6			
-Reuniones periódicas. -Recuperar materiales que se quieren involucrar.	Todos (9integrantes)	x				x		X			x	x		
-Jornada de convivencia (padres-niños-profesores) -Taller de oficios colectivo. -Recorrido a un lugar de la comunidad (ojo de agua, paraje, cerro)	Responsables por escuela. 4por escuela				x	x								
-Visitar algunos de los diferentes oficios que aún se practican en la comunidad.	Maestro Francisco Rosas/ Maestra Irma						X							

-Creación de cápsula (radio-cuento)	<ul style="list-style-type: none"> - Al menos 2 profesores por escuela para coordinar. - Profesor F. Rosas para edición y grabación con apoyo de los demás. 	x	X	Se ma na St a.			
-Organización de Foro abierto.	<p>Todos 9 integrantes</p> <p>Rosa (gestión de espacios y facilitador en el proceso de organización)</p>					x	X
-Organizar y gestionar encuentro con profesores que trabajen experiencias de educación alternativas.	Rosa					X	
-Redacción del trabajo escrito. (Proyecto Terminal)	Rosa y profesores de ambas escuelas	desde inicio del proceso			X	X	X
-Sistematización constante de las acciones		X					
-Crear un instrumento de evaluación para las actividades. (cuestionario de 3 a 5 preguntas)				X			
- Acercamientos a los actores o participantes de las actividades para escuchar diferentes voces.		X				X	X

Fuente: Elaboración propia con datos resultantes del Taller de planeación, 2018.

4.4 Implementación de las actividades del proyecto colaborativo

La fase final de este proyecto está enfocada en la implementación de las estrategias de intervención creadas como parte de las fases previas desde el enfoque de trabajo colaborativo y con el principio central de la participación de los agentes educativos involucrados. En este apartado se describirá como fue el proceso de implementación de las estrategias, algunos problemas que se presentaron y la forma en cómo se resolvieron durante el ritmo del proceso, así como también algunas modificaciones en la planeación y el cronograma antes expuesto.

Dentro del proceso de implementación, la planeación participativa que se muestra en la tabla anterior al igual que el cronograma fueron un referente principal para la organización y ejecución de las actividades.

4.4.1 Xundi: un cuento tradicional

Una de las estrategias que fue priorizadas por el grupo de trabajo fue la creación de una cápsula sobre un cuento grabado en español y en p'urhépecha como parte del eje de vinculación con otros espacios de la comunidad como Radio Fogata. Ya que implicaba una organización interna como grupo motor, que sería más próxima de ejecuta por la dinámica de trabajo en grupo.

Para esta actividad se comenzó a trabajar una semana antes del aniversario de la comunidad, posteriormente se tuvieron 4 reuniones más para decidir, revisar y grabar las voces que interpretarían el cuento.

Es relevante, mencionar que la elección del cuento fue por unanimidad, el cuento fue retomado de una publicación tradicional de cuentos p'urhépecha, el cuento llevaba el nombre de "Xundi", que hacía referencia al maíz y su siembra, todos decidieron que era un buen cuento ya que era de alguien que ellos reconocían y a la vez hablaba de los saberes que conlleva una práctica importante que podría enlazarse con las fechas donde la comunidad sembraba y cosechaba y donde los niños pudieran estar presentes. Especialmente esta actividad fue una de las que más tiempo se le invirtió debido a que para la elección, revisión y grabación del cuento, los profesores decidieron que todos tenían que estar presentes para hacerlo.

Durante el proceso, se generaron algunos problemas no previstos que son parte de un esfuerzo de trabajo colaborativo, tales como; actividades de cada escuela (reuniones, eventos festivos), pena y miedo a equivocarse para grabar en p'urhépecha, la pronunciación y el tono

de las palabras en p'urhépecha, la falta de tiempo del coordinador de grabación y cierto estrés o incertidumbre por parte de algunos profesores al pensar que una u otra escuela no quería participar.

Sin embargo no fueron problemas difíciles de solucionar, el tema de las actividades por escuela, fue algo que se comprendió por los profesores reconociendo que no siempre se coincidirá en los tiempos, sobre la dificultad para la grabación del cuento en p'urhépecha, la maestra que lo interpretaría lo repasó varias veces y con ánimo del profesor Francisco, se logró grabar, el coordinador de grabación una vez teniendo la grabación en español que fue la más fácil, se acopló a los tiempos y espacios de la maestra que haría el otro papel para poder tener las dos grabaciones listas y comenzar la edición. Y respecto a esa incertidumbre que les comenzó a generar desde mi perspectiva la pongo como algo positivo ya que es parte del proceso y sobre todo de un proceso como este que más que trabajar de manera aislada nos ha enseñado a trabajar respetando y colaborando en los tiempos más adecuados para todos los involucrados.

Por lo tanto, el peso mayor se centró en el proceso de contextualizar el cuento, revisarlo, conocer que mensaje daba a los niños y niñas y en general a cualquiera que lo escuchará, y pensar en un spot final donde se abordará la importancia de ligar a la escuela con estos saberes tradicionales. El fin de poder crear esta actividad no se enfocaba en solo el producto como lo era el cuento sino en el reto que conllevaba el proceso de accionarlo. Al final todos los docentes participaron por niveles, la maestra Juanita grabaría la voz en p'urhépecha y el maestro Francisco Rosas ayudaría en la edición final. Esta actividad llevó un tiempo que comprendió entre finales de marzo e inicios de abril de 2018.

4.4.2 “Taller de huaraches”

Como segunda estrategia del proceso, está el taller de oficio colectivo, que responde al objetivo de lograr involucrar a los padres de familia en las dinámicas escolares y comunitarias. En la planeación previa que se había trabajado con ambas escuelas, el acuerdo era que cada escuela tenía la tarea de investigar respecto a algún oficio de la comunidad o de la colonia donde estaba ubicada la escuela y comenzar a contactar para poder acordar un espacio donde estuvieran padres de familia, alumnos y profes presentes.

Bajo el contexto del aniversario y el pequeño desequilibrio de asistencia que se da en las escuelas a raíz de la dinámica de la fiesta, algunos no tenían clase otros no iban a clase porque seguían ayudando a sus familias en quehaceres de la casa. La escuela *Tsistsipandakurí* fue la que desde el inicio había propuesto al artesano que sabía hacer huaraches, este acuerdo se había tomado previamente donde todos los profesores de ambas escuelas estaban presentes, por esta razón se decidió desde la *Tsistsipandakurí* gestionar ese taller.

El director fue el contacto con el señor, el señor lanzó fechas disponibles y tiempos, después el director avisó por medio de un grupo interno, las fechas y los horarios a consensuar. Contemplando las otras actividades que cada escuela tenía (festival del día de las madres) y las fechas que el señor podría estar, se acordó que fuera el 10 de mayo de 2018 en las canchas techadas de la *Tsistsipandakurí*. Para esta actividad los docentes de esta escuela contemplaron material extra y espacios de trabajo, también se realizó la invitación a algunos padres de familia que iban a la escuela, y el otro medio fue explicarles a los niños y niñas la actividad para que ellos pudieran comunicarlo a sus padres y con base en el tiempo de ellos, pudieran asistir al taller.

El taller contó con la participación de aproximadamente 10 mamás y un padre de familia, todos los niños de la *Tsistsipandakurí* y un grupo de 10 niños de la escuela Emiliano Zapata junto con los docentes de dicha escuela. Esta actividad comenzó a las 10:30 am y terminó alrededor de las 12:30pm. Para esta actividad se les anunció por medio de los alumnos y de los docentes del material que tenían que llevar para trabajar. Enlisto:

- ❖ Cartón del más duro
- ❖ Mezclilla (pantalón viejito)
- ❖ Pana (pantalón viejito)
- ❖ Manta
- ❖ Hilo y aguja
- ❖ Pintura y pinceles
- ❖ Tijeras grandes

El día de la actividad los organizadores pensaron que no llegarían ni niños ni padres de familia por varias razones. La primera por la fecha que era 10 de mayo y la segunda por lo que se sabía que los padres de familia no respondían a las actividades escolares. A pesar de no ser el gran número de personas asistentes al taller, las ganas de aprender y el ánimo estaban presente así que se trabajó bien, la mayoría de las madres participaron junto con sus hijos. Sólo fue un padre de familia, quien mostró gran interés al grado que iba siempre dos pasos adelante de los demás en las actividades desarrolladas.

Estuvieron madres de familia y hermanas pequeñas de diferentes edades, señoras grandes y jovencitas que observaban y conforme pasaba la actividad y los profesores se involucraban ellas iban construyendo su zapato. Siempre se buscaba que todos y todas escucharan las indicaciones se diera pautas para avanzar, el artesano estaba atento para ayudar y nosotros también para repartir el material y que nadie se quedará sin aprender, algunas tomaron nota de los pasos a seguir para poder replicarlo en su casa y enseñarles a sus hijos mayores.

Se lograron obtener aproximadamente diez modelos diferentes de huaraches donde profesores, niños y padres de familia colaboraron para su creación.

Para esta actividad los únicos puntos débiles están ligados a la fecha en que se concretó el taller, ya que eso generó que solo un 10% de alumnos de la escuela Emiliano Zapata asistieran y el resto por ser día festivo no tuvieron el permiso de sus padres para asistir y por lo mismo no hubiera participación de padres de la Emiliano en la *Tsistsipandakurí* al igual que por la lejanía de las escuelas.

Otro motivo fue porque algunos niños no llevaban material para trabajar ni a sus papás y al principio se sintieron fuera de la actividad, pero eso se solucionó compartiendo el material de trabajo y con la inteligencia de los niños, que comenzaron a reunirse por grupos donde iban más adelantados y copiar lo que el otro hacía, implicando que “copiar” al otro era que aquellos que sabían le compartieran los pasos para la creación de la muestra del huarache.

Al final del taller, se propuso tener un segundo espacio, pero trabajando con cuero, el señor Lenin (artesano) propuso que les pusieran un toque a esas producciones, y era hacer formas o figuras que eran de la comunidad, y se le ocurrió que hacer bordados en las correas podría darle el toque de Cherán. Lo cual motivó a un grupo de señoras, que durante todo el

taller no sacaron su material para trabajar, pero si observaban a las demás y ayudaban a una niña a que se acercaran con el señor y determinaran la medida para las cintas de la correa y entre tres señoras cortaron su manta y comenzaron a hilvanar la tela.

Eso fue un sí a un segundo espacio de interacción, mismo que quedo sobre las manos de la escuela anfitriona por el contacto y por el espacio. El cierre de este taller lo dio la directora de la escuela Emiliano Zapata, quien reafirmó el porqué de la actividad, pero también la importancia de estar presentes como padres de familia en las dinámicas de la escuela y en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

4.4.3 “La familia de Faby”

La penúltima estrategia como parte de la planeación participativa, es la jornada de convivencia que tiene como fin principal lograr la interacción y participación de padres, docentes y alumnos para la creación de un árbol genealógico. Esta misma estrategia aportó a otro de los objetivos del proyecto que es involucrar a las escuelas en las prácticas comunitarias, es decir, que la escuela salga y viva de la cotidianidad de la gente, en este caso el espacio de una familia. Esta actividad también salió desde la *Tsistsipandakurí*, en primera porque con ellos pude concretar pláticas para la planeación de la actividad, tiempos y lugar. Y, por otra parte, porque no pude localizar a la maestra Irma esos días, estaba enterada, pero por causas externas no se logró la comunicación ya que ella y el director Nacho eran el puente de comunicación con los demás profesores cuando no se tenía sesión previa.

De esta manera lo que se organizó fue pensando también en la escuela Emiliano Zapata. La actividad estaba pensada para realizarse en las escuelas, sin embargo, de en la planeación se puso sobre la mesa la posibilidad de ir a visitar directamente a la familia a su casa a la que todos estuvieron de acuerdo.

El trabajo de organización comenzó desde que se le informó a la alumna si podía recibimos su familia para una actividad escolar, después se platicó que la abuelita solo estaba los jueves y viernes ya que salía a vender los demás días. Los profes cordialmente aceptaron que fuera el día jueves 17 de mayo para poder aprovechar mi asistencia a la comunidad y también porque era día que la abuelita estaba presente en el hogar.

Se hizo trabajo previo con alumnos de la *Tsistsipandakurí* de 5to, 6to y algunos de 2do año quienes realizaron un árbol genealógico breve sobre su familia en una hoja que tenía como fin que nos enseñaran quien era su familia y también como pretexto para explicarles el fin de la actividad que se realizaría el día jueves con la familia de Fabiola una niña de la *Tsistsipandakurí* que vive a 1 kilómetro de distancia aproximada de la escuela y con la cual ya habían tenido un tipo de convivencia.

Estos niños y dos profesores ayudaron a armar el tronco del árbol, se decidió que fuera un pino ya que es lo que más había en la comunidad. Para asegurar la presencia de los compañeros de la escuela Emiliano Zapata y en vista de algunas dificultades, se buscó por otros medios como correo y consiguiendo los otros números de los profesores, por suerte por medio del maestro Francisco Rosas quien al enterarse de la fecha y hora de la actividad les comunico a sus compañeras y de ese modo se logró contar con su participación.

A esa actividad acudieron 75 alumnos entre ambas escuelas, tres profesores de la Emiliano Zapata, y dos de la *Tsistsipandakurí*. En total éramos 81 personas en una casa ubicada a 20 min de la escuela cuesta arriba. Como las otras actividades el fin y el centro de todo estaban en el proceso de la actividad, en cómo se conseguía y cómo se convivía. El camino hacia la casa de Fabiola fue un momento de convivencia de recorrido al territorio, de recordar anécdotas entre profesores y compartir entre ellos algunas aventuras, genero espacios de risa común, de ayuda mutua y de miedo. Algunas maestras con toda la actitud subieron las lomas de una cuesta empinada y resbalosa con tal de seguir el camino que los niños conocían.

Al llegar al lugar nos recibieron de la mejor manera, hubo algunos tropiezos por el camino, pero con ánimo de seguir, encontramos en las veredas algunas víboras, pero bien al fin. Por mala suerte no estaba la abuelita justo llegando nos dicen que salió de emergencia a llevar un pedido de nopales hasta la plaza, lo cual implicaba un camino largo. Se decidió esperarla para comenzar la actividad, pasó casi una hora y decidimos comenzar apoyándonos con la participación de la mamá de Fabiola. Se comenzó esta actividad dando indicaciones a los alumnos que dibujaran en las hojas que se les había pedido un objeto, fiesta, lugar que más les gustará o les llamará la atención de su comunidad.

En ese momento se compartió el material entre ambas escuelas. La actividad del árbol la dirigieron los profesores de la escuela Emiliano Zapata y los dos de la *Tsistsipandakurí* coordinaban los dibujos.

Por último, trabajamos en la construcción de una lámina sobre el bosque de Cherán para después junto con el árbol y los dibujos se explicarán la importancia de la familia y de la escuela en la comunidad. Para esta lámina colaboraron niños de ambas escuelas dibujando en ella los elementos que se consideraron principales del bosque y de la comunidad, así como ubicar donde estaban sus escuelas, si por la orilla, por el centro o por el bosque, colándolas en el bosque. Al final, cada coordinador de actividad expuso en la orilla de un troje sosteniendo los carteles por el público.

Esta actividad contribuyó no solo al objetivo previo, también a la base de cada una de las estrategias que están ligadas directamente con las formas de relacionarse, convivir y encontrarse desde las diferencias. Esta actividad permitió la convivencia entre docentes padres, alumnos, externos y territorio. Aplicamos el principio de ayuda mutua y además el de respeto por los otros. Fue un evento sustancial no tanto a nivel de resultados objetivos sino lo que implicó la organización previa, la emotividad y energía de los niños y la apertura a la convivencia teniendo en la mira un fin común.

El único problema que se nos presentó fue el que la abuelita no haya podido estar y es quien hacía hablar al abuelito para trabajar en p'urhépecha los nombres de la familia, temas de comunicación interna que más que error, es un aprendizaje para pensar en nuevas formas de comunicar y apoyarnos.

4.4.4 Intercambio de experiencias “*T’arhexperakua*- Creciendo juntos” y Cherán

La última actividad que se tenía contemplada dentro de la planeación era conocer y visitar una experiencia de educación alternativa o diferente a la oficial. Con el objetivo de poder tener un espacio de diálogo e intercambio de experiencias que enriqueciera y motivara la forma de trabajar de estas dos escuelas, así como también para abrir más el panorama del cómo sistematizar y lograr diseñar un plan de trabajo que contenga esas formas de hacer, enseñar y aprender. Esta actividad se extendió logrando realizarse hasta principios de junio del presente año, con planeación previa y gestión total entre la experiencia de San Isidro Uringuitiro y las dos escuelas Emiliano Zapata y *Tsistsipandakurí*.

Este encuentro se logró con el apoyo y la gestión de colegas de la UAM Iztapalapa, Betzabé Márquez Escamilla y la compañera Roxili desde la escuela San Isidro. El proyecto que visitamos fue “*T’arhexperakua*- Creciendo juntos” surge con un equipo de maestras y maestros indígenas en 1995. Para sumarse después un grupo interdisciplinario que contribuiría a la consolidación y apoyo para este proyecto. Se ubica en dos escuelas de la meseta p’urhépecha, Michoacán.

La ejecución de esta actividad se llevó a cabo en las instalaciones de San Isidro, trasladándonos 10 maestros y maestras desde Cherán, a esta comunidad organizándonos entre autos y apoyando para llevar un presente (fruta y refrescos). La organización no solo se dio de manera externa, sino que también se tuvieron dos sesiones de preparación previas. Una para explicar y dialogar sobre este proyecto, con artículos que la compañera Betzabé compartió, así como un documento que trabajamos como propuesta entre ambas partes para el encuentro. A partir de ahí, se acordó con las dos escuelas de la comunidad enfocar el encuentro en escucharlos, conocer cómo abordan la lengua materna con los contenidos escolares y la sistematización de su larga experiencia. Nosotros preparamos una presentación desde lo que se había ya construido como escuelas en colaboración desde el 2017, para tratar de compartir las acciones que habían hecho como parte de la búsqueda integradora.

El día del encuentro, las actividades iniciaron a las 10:00 am. Llegamos 10 minutos retrasados por el clima, pero al llegar, la primera actividad fue observación en los salones con los grupos, teniendo la libertad cada maestro de Cherán de entrar al grupo que deseara y observar.

Misma técnica que yo utilice en su momento con ellos y que en ese momento reconocieron la importancia mayor de estar en los salones y escuchar. Todos sin excepción entraron a los salones.

El receso general y la retirada de los niños fue otro evento que observamos mientras platicábamos de lo observado en las aulas y comíamos en la cooperativa. Más tarde, nos reunimos todos en un salón de medios para poder escuchar al director sobre el proyecto, así como debatir y dialogar.

Nos dieron tiempo para presentar el trabajo colaborativo, sin embargo, los maestros estaban tímidos y nerviosos ya que mantienen una idea de preocupación por sistematizar todo lo que había para poder estar a su altura. Es difícil quitar este miedo o inseguridad, pero es muy válido ya que nadie ha escrito sobre ellos y es la primera vez que participan en un tipo de trabajo como este que estamos construyendo y reconociendo para un proceso de largo alcance.

Al final participamos 4 maestros en la presentación. Surgieron muchos comentarios de los docentes de San Isidro, entre ellos la felicitación por la decisión de iniciar algo diferente, en segundo lugar, la noción de que no estábamos solos y de que lo que hacíamos tenía mucho potencial, el tercer lugar, desde las tres escuelas el reconocimiento de la participación y acompañamiento de los actores externos que impulsan o motivan estos procesos no para imponer sino para apoyar la lucha, cuestión que no es fácil de encontrar en los nuevos “estudiosos”.

Y, por último, se retroalimentaron dudas entre docentes y se abrieron caminos de trabajo común. También como cierre del día y para fortalecer la convivencia las maestras hicieron una comida para todos así que tuvimos un espacio de convivencia donde comimos unas ricas tortillas y mole. Finalizando con un cierre donde intercambiamos contactos y también acuerdos y agradecimientos entre ellos: acuerdos como una próxima visita (encuentro deportivo, asesoría más de cerca entre escuelas “triada”); relaciones de reconocimiento y afectividad, así como ánimo y motivación que este encuentro generó al grupo motor acompañado de nuevas preguntas y nuevos retos.

Esta actividad centró la atención en todo lo que se gestó en el momento, en todos los aprendizajes en colectivo, pero también en las reacciones y motivaciones del grupo motor. Son acciones que generan si o si la idea y posibilidad de poder pensar o soñar algo y poder cumplirlo.

Por otro lado, durante el proceso del proyecto colaborativo se realizaron matrices de trabajo particulares, para las actividades que contribuirían al objetivo de diseñar un plan de enseñanza o ruta de trabajo para que los profesores pudieran implementar como parte de sus

actividades cotidianas. Por último, la redacción del presente trabajo escrito que respondía al último objetivo de la planeación, sistematizar el proceso actual de participación de estas dos escuelas. Dentro de este objetivo se había planteado pensar en un seguimiento o evaluación de lo que se fuera realizando, por lo que un primer paso fue la realización breve de un bosquejo sobre algunas preguntas clave que pudieran evaluar las actividades que se fueran realizando con la intención de que al finalizar cada actividad nos diéramos un espacio para evaluar y reflexionar, esta idea no pudo ser posible así, se modificó y se decidió tener una reunión final donde expusiéramos estas preguntas de manera colectiva y crear pequeños instrumentos cualitativos donde se buscara la voz de los participantes en papel.

Se respetaron las fechas internas de la escuela, así que la mejor estrategia con ayuda del director de la *Tsistsipandakurí* y la directora de la escuela Emiliano Zapata, fue la creación de un cuadro integral donde se pudieran evaluar las actividades. Les envié el material y él director se encargó de distribuirlo con la directora de la escuela Emiliano Zapata ya que se verían en fechas posteriores de junio para reunión de directivos y después me mandaría las evaluaciones, contemplando después de la última actividad un espacio para compartir esa evaluación de manera colectiva como era el acuerdo al principio.

De manera más concreta, el cronograma como la planeación tuvo modificaciones en algunas actividades que poco a poco se fueron adaptando para poder ser realizadas. Por lo que como parte del proceso de colaboración y de acuerdo a las actividades realizadas se muestra a continuación una tabla con los objetivos, estrategias y resultados por actividad, misma que sirve tanto para los docentes como indicador de resultados. Esta tabla es resultado de la sistematización posterior al cierre de las actividades contempladas en la planeación participativa e implementadas.

Tabla 9. Matriz correlacional de resultados por objetivo

Objetivos	Estrategias actividad esperados	Resultados	Resultados por
Vinculación con otros espacios de la comunidad.	Creación de un radio cuento para transmitirlo en Radio Fogata.	-Cápsula de radio cuento	-Organización previa -Cápsula de Cuento “Xundi” grabada
Involucrar a los padres de familia en las dinámicas escolares y comunitarias.	Organizar Taller de oficio colectivo.	-Mayor interés 70% de los padres de familia en el proceso educativo. -Memoria digital de fotos sobre el oficio.	-1 Taller con padres, alumnos y profesores en la escuela <i>Tsistsipandakurí</i> -Total participantes 50 aprox. (10 padres y madres de familia y 40 alumnos-docentes) -10 modelos diferentes de huaraches. -Acuerdo de un segundo taller. -Ideas para colocar diseños bordados sobre lo que se produzca. -Motivación mujeres, reconocimientos entre actores en proceso enseñar-aprender
Involucrar a las escuelas en las prácticas comunitarias.	Organización de Jornada de convivencia (padres, alumnos y docentes) por medio de la construcción de un árbol genealógico.	-Mayor conocimiento de la dinámica social. - Mayor interés 70% de los padres de familia en el proceso educativo	-Visita a un espacio familiar. -Planeación previa de la actividad como parte del contenido escolar -Asistencia de 81 personas. -Creación de árbol genealógico con la familia. - Construcción “bosque de Cherán” -Dibujos sobre lugares, fiestas, objetos de la comunidad por niños. -Breve reflexión sobre la importancia de la familia en el proceso educativo y la metáfora del bosque como la comunidad y el árbol como la familia colocando al proceso educativo inmerso en esos ámbitos.
Intercambiar experiencias de trabajo con otro proceso de educación alternativo.	Gestión de encuentro entre docentes que trabajen experiencias de educación alternativa en Michoacán.	-Bitácora con reflexiones e ideas nuevas. -Registro fotos -Nuevos vínculos	-Encuentro escuela San isidro, Mich. -Asistencia total docentes proyecto Cherán (10) -Observación de clases de manera directa en salones, en receso, retirada de los niños. -Diálogo y escucha de la experiencia educativa -Discusión de planeaciones didácticas entre maestros san isidro-Cherán -Espacio de convivencia comida -Cierre de actividades, acuerdos próxima visita (encuentro deportivo, asesoría más de cerca entre escuelas “triada”) -Relaciones de reconocimiento y afectividad -ánimo y motivación a docentes Cherán
Sistematización del proceso y las actividades que se realicen, así como los aprendizajes que resulten de las actividades.	-Redactar el trabajo final (proyecto terminal) -Crear un instrumento de evaluación (3-5 preguntas)	- Trabajo final escrito.	-Diarios de campo y Trabajo escrito proyecto terminal. -Fotos y grabaciones del proceso. -Presentaciones, materiales y propuestas. -Instrumento de evaluación y espacio seguimiento

Diseño de un plan de enseñanza o ruta de trabajo.	-Reuniones periódicas. Recuperar materiales que se quieren involucrar. -Crear cartas descriptivas o de trabajo	-Plan de trabajo a partir del Proyecto. -Articulación propio y nacional (cada escuela)	-Cartas descriptivas de cada actividad. -Diagnóstico focalizado
--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia con resultados cualitativos y cuantitativos de las actividades, 2018-2019

4.5 Actividades extra que contribuyeron al proyecto

Ahora bien, como parte de las modificaciones de la planeación y el cronograma, quisiera pensar más que en modificaciones, aportaciones para la planeación que, si bien provocó que se movieran un poco las fechas antes acordadas, también contribuyó en algunos de los objetivos planteados por el grupo de trabajo como parte de ese objetivo general. Con esto me refiero a las cuatro actividades no contempladas en la planeación, pero que aportaron a la reflexión y al proyecto, estas son: la primera actividad “*acampar en el bosque*” como celebración del día del niño entre ambas escuelas. Esta actividad, contribuyó a involucrar a las escuelas en la cotidianidad de la comunidad y una de ellas es la vida del bosque.

Para esta actividad fueron los profesores y alumnos en día y noche de convivencia, juegos, reconocimiento de algunos ojos de agua, cuentos y la enseñanza del respeto al territorio. Con este tipo de actividades no solo se genera una interacción y confianza entre ellos, sino que también enseña a los niños a disfrutar de su comunidad y a incentivar a los niños a que conozcan sus bosques y compartan sus emociones con personas diferentes.

La segunda actividad consistió en *talleres sobre memoria y narrativa del movimiento*, diferentes sesiones dirigidas por Fogata *Kejtsitani* como parte de un concurso de relatos, cuentos y dibujo sobre el movimiento para ser premiado en el aniversario. Este proceso consistió en que, a partir de los vínculos entre actores comunitarios como Fogata, consejo de jóvenes, actores externos, escuelas-comunidad, tuvieron acercamientos semanas previas a la fecha del aniversario número siete con las escuelas, por lo que me comentaron de primarias solo la *Tsistsipandakurí* aceptó participar y apoyar esta idea, por lo que solo esta primaria fue la que participó en el concurso y talleres previos.

Después del acercamiento, les dejaron tarea a los niños que investigaran con sus familias sobre el movimiento y lo llevaran al salón para compartir. Llevaron notas y se compartieron algunos escritos. Finalmente, los que coordinaban estos talleres llevaron a personas que les contarán sobre lo que había ocurrido en el movimiento para que los niños escucharán. Posteriormente y con esa ayuda, cada equipo decidió si quería cuento, dibujo, relato. De esta manera se obtuvieron muchos escritos y dibujos de los niños que posteriormente sería leídos, revisados y premiados.

Esta actividad no solo contribuyó a que los niños y niñas conocieron de vivas voces el acontecer del movimiento, sino que también recibieron reconocimientos tanto materiales como reconocimiento de la comunidad al saber el esfuerzo que hicieron. Con esta actividad la escuela en particular está encontrando ese reconocimiento de la comunidad y esa visibilidad deseada. “Son los que participan de las actividades de la comunidad...” dicen entre voces. Recordando que estas dos escuelas con las que se trabaja, al estar en zonas periferias de Cherán no se consideran a sí mismos como “muy reconocidos” ante los otros. Sin embargo, la visibilidad con estas actividades y otras más los colocan en una esfera de las escuelas que participan con la comunidad.

La tercera actividad fue la participación en el *desfile del aniversario*, misma que demandó tiempo previo de planeación para ambas escuelas. Por parte de la Emiliano Zapata, la construcción de carretas de madera que algunos niños iban a dirigir en el desfile como representación de juegos tradicionales, esta actividad en si obligo a que los padres e hijos interactuaran en la creación de ella, ya que entre ellos la realizaron a su gusto.

Por el lado de la *Tsistsipandakurí*, la preparación y coordinación de una obra que presentaron en la plaza y durante las calles del desfile del 15 abril, con un montaje que llevo a los profesores, niños y una maestra externa a trabajar en equipo para sacar la obra. Estas actividades también muestran la importancia de trabajo en equipo y lo que más allá de eso pasa que es en la interacción y ver el resultado y aplausos de la comunidad. Repito: es ver lo que puede ir detonando o contribuyendo no solo lo que se ve en unos minutos al “aire” o en escena sino la ideología o construcción de un maestro comprometido con su comunidad y sobre todo con lo que trasmiten y expresan a sus alumnos.

Y la última actividad que aportó el proyecto tiene que ver con la presentación y el taller de “*Mapeo Participativo*” derivado de un proyecto de docencia de un investigador de la ENES Morelia, el Dr. Gerardo Hernández Cendejas. Dicha actividad fue una herramienta potencialmente didáctica para construir y compartir el conocimiento comunitario sobre el territorio de Cherán, cerros, parajes, caminos, ojos de agua, linderos, pozos de agua, carreteras, zonas de reforestación, y prevención de incendios. Pero algo muy importante que aporta al proceso mismo de la educación del pueblo es la interacción y compartencia de saberes comunitarios a los más pequeños y tener esa herramienta que propicie que ese espacio se genere y no solo con menores de edad sino con señoras y jóvenes.

Por esta razón considero que el que se haya podido llevar a cabo una actividad que consistiera en presentar la maqueta ante Concejo Mayor, brigada, algunos comuneros y la escuela *Tsistsipandakurí*, con el objetivo de exponer que el trabajo que se realizó es de y para la comunidad con un fin de gestión del territorio, pero también con un fin educativo.

Como primer momento se trabajó con los adultos el tema de linderos y después con los pequeños el reconocimiento de cerros, y parajes con el apoyo de brigada y profesores de la escuela. Esta actividad emana de acuerdos, trabajo y actividades previas con compañeros de la licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local, así como de Geo-Historia de la ENES UNAM unidad Morelia.

De manera que la realización de estas actividades que detonaron la participación de múltiples actores en diferentes niveles de participación, aportaron tanto a los objetivos específicos del proyecto como al objetivo general. En seguida se muestran los cuadros resultado del análisis entorno a las últimas actividades mencionadas, que no estaban dentro de la planeación de trabajo pero que son iguales o más valiosos para mí ya que demuestran que estas escuelas están y tomando postura y decisiones ante una educación diferente para su alumnado que impacte en un futuro a su comunidad. Los ejes de abordaje son tres: actividad, objetivo vinculado y resultado presentados por actividad en el siguiente orden:

Actividad 1: Acampar en el bosque:



Actividad

Acampar en el bosque
(alumnos y docentes)
Emiliano zapata y
Tsistsipandakurí

Objetivo vinculado.

Involucrar a las escuelas
en la cotidianidad de la
comunidad

Resultados

- Puentes de confianza docentes-
alumnos
- Mayor interacción con otros
- Enseñar a los niños a disfrutar de
la comunidad.
- Incentivar a los niños que
respeten y conozcan el bosque.
- Compartencia de emociones,
experiencias.

Actividad 2: Talleres “construcción de relatos, cuentos y dibujos sobre el movimiento de Cherán”:



Actividad

Talleres “construcción de relatos, cuentos y dibujos sobre el movimiento de Cherán”

*UNICA ESCUELA PRIMARIA PARTICIPANTE "TSISTSIPANDAKURÍ"

Objetivo vinculado

Lograr la vinculación o acercamiento a los espacios de la comunidad (Radio, Fogata K. Consejo de educación etc.)

Resultados

- Reconocimiento del espacio de Fogata k. para niños.
- Dialogo intergeneracional
- Compartencia en las aulas sobre la lucha de Cherán (niños- adultos- docentes)
- Reforzase la memoria del movimiento
- Cuentos, relatos y dibujos.
- Premiación con primeros y segundos lugares a esta escuela. (motivación)
- Identificación y reconocimiento de la estructura por ser la única primaria participante en act. de la comunidad.
- Posible viaje (2 alumnos) como parte de su participación (incentivos).

Actividad 3: Participación en el desfile del aniversario “15 abril 2018”



Actividad

Participación en el desfile del aniversario “15 abril 2018”
 Juegos tradicionales (Emiliano Z.)
 Obra del movimiento (Tsitsi)

Objetivo vinculado

Involucrar a las escuelas en las prácticas comunitarias

Resultados

Interacción padres-hijos para construcción de carretas tradicionales.
 -obra sobre el movimiento en la plaza central (escuela en público)
 -reconocimiento de la comunidad por su desempeño (actores educativos, ideología y organización)

Actividad 4: Taller de “mapeo participativo”



Actividad

“Taller de mapeo participativo”
Maqueta 3D
Territorio Cherán

Objetivo vinculado

Lograr la vinculación o acercamiento a los espacios de la comunidad (Radio, Fogata K. Consejo de educación, Concejo mayor etc.)

Resultados

- Lograr participación escuela Tsistsipandakurí.
- Interacción y escucha adultos-niños-Academia respecto al conocimiento del territorio
- participación de todos los alumnos en la identificación de cerros.

Participación de profesores en la identificación de parajes
-reconocimiento de ver esta herramienta como parte de un proceso educativo
-incertidumbre otras escuelas por la constante participación de estas dos escuelas.
Nuevos actores interesados.

4.6 Evaluación

Para la fase de evaluación se utilizó un instrumento con cinco preguntas. Unas se le realizaron con algunos niños (en este caso fueron cinco niños de la escuela *Tsistsipandakurí*, por el tema de comunicación y tiempos) en forma de cuestionario, dejando un espacio final para alguna reflexión o aportación extra y las mismas cinco preguntas a los docentes en forma de cuadro para ser desglosado por actividad, esta actividad se concentró finales de junio y principios de julio de 2018.

A continuación, se mostrarán la evaluación según los resultados de los niños:

Nombres:

- 1- Ana Abigail Sandi
- 2- Armando Núñez Mondragón
- 3- Carlos Francisco Mondragón Alcántar
- 4- Claudia
- 5- Sergio Alejandro

Pregunta 1 ¿QUÉ PASO?

- 1- “Paso que hicimos muchos juegos, contamos cuentos, fuimos a las pilas.”
- 2- “Que coloreamos y pintamos e hicimos dibujitos”
- 3- “hicimos un árbol genealógico, dibujamos, escribimos y le preguntamos a la mamá de fabi acerca del árbol genealógico”
- 4- “jugamos, nos mojamos y jugamos al tesoro escondido y se hizo noche y nos contaron cuentos de allí”
- 5- “Dibujamos lo que nos gusta de la comunidad y después lo pintamos”

Pregunta 2 ¿CÓMO FUE MI PARTICIPACIÓN?

- 1- “fue muy bonita”
- 2- “ayudar a pintar el árbol genealógico”
- 3- 3- “le ayude a hacer el árbol genealógico”
- 4- “bien porque cocinamos bombones”
- 5- “bien porque ayude a pintar el árbol genealógico, a conocer”

Pregunta 3 ¿CÓMO ME SENTÍ?

- 1- “Me sentí muy bien de compartir con todos”
- 2- “me sentí muy orgulloso porque pinté”
- 3- “muy feliz, muy alegre, muy bien”
- 4- “bien” 5- “no sentí nada”

Pregunta 4 ¿QUÉ APRENDÍ?

- 1- “Aprendí muchas cosas como la convivencia con amigos y maestros”
- 2- “que nosotros hicimos todo lo que queremos de nuestro territorio y nosotros conocimos sus integrantes de la familia de Fabiola”
- 3- “sobre la comunidad que importante es, pero también de la familia cuantas personas viven en una familia”
- 4- “aprendí muchas cosas”
- 5- “conocí a los integrantes de una familia”

Pregunta 5 ¿CÓMO CONSIDERO QUE CONTRIBUYO LA ACTIVIDAD AL PROYECTO?

- 1- “Yo considere muy bonitas las actividades y participe de las actividades”
- 2- “yo ayude a echarle ganas a las diferentes actividades que nos hizo la muchacha”
- 3- “a participar en las diferentes actividades como en el caso del árbol genealógico
- 4- y de la maqueta del territorio de la comunidad y otras actividades que hicimos con la muchacha”
- 4- (...)
- 5- “yo ayude echándole ganas a las actividades como la maqueta y el árbol genealógico”

REFLEXIÓN FINAL

- 1- “Yo pienso que estuvo muy bonito el campamento y las actividades que nos hicieron hacer y compartimos cuentos entre todos y quiero que para el siguiente campamento sea igual”

- 2- “porque sus árboles son muy importantes y sus guaraches igual para hacer mejores huaraches y la maqueta para saber de los estados y mi bosque”
- 3- “yo conocí que mi territorio es muy importante porque los árboles nos dan agua y debemos conocer más de nuestra comunidad”
- 4- “al fin hicieron pozole y dieron helado”
- 5- “aprendimos a ser huaraches y también aprendimos de un árbol genealógico en familia”

Este instrumento fue pensado de manera general para ciertas actividades donde los niños participaron ya que el trabajo y población clave fue el trabajo con los docentes, sin embargo, el proceso generó también aportes desde y para alumnos. A continuación, se muestra una matriz de trabajo que se construyó como parte de los objetivos específicos de la planeación participativa para evaluar la voz de los participantes de manera individual, es decir, de los docentes y comprender su mirada y la vinculación directa con el proyecto en curso, para que de igual manera se pudieran conocer y evaluar las estrategias y el sentir del proceso, esta propuesta se aplicó a dos docentes por escuela, colocando en esta investigación para muestra la evaluación de dos docentes-directores como muestra, de cada escuela en los siguientes cuadros:

Tabla 10. Instrumento de evaluación, referencia docente-director de la escuela

Tsistsipandakurí:

Actividad	¿Qué paso? (exponer algunas estrategias o formas de colaborar que permitieron que la actividad pasará)	¿Cómo fue mi participación? (antes, durante, después)	¿Cómo me sentí? (antes, durante y después de la actividad)	¿Qué aprendí?	¿Cómo considero que contribuyó la actividad al proyecto y/u objetivo general?
-Reuniones periódicas. - Recuperación de materiales educativos de la comunidad.	Hubo reuniones con los maestros conjuntamente con dos escuelas, donde se analizó algunos proyectos en lengua indígena.	Aportamos algunas formas de decir algunos objetos en lengua indígena	Algo inseguro porque en nuestra lengua no existen palabras que tiene préstamos al castellano.	Algunas formas de decir en lengua indígena los nombres de objetos.	Muy favorable ya que es un punto central del proyecto en el rescate de la lengua indígena
Creación de capsula (radio cuento)	Se realizó una investigación sobre algún cuento para la grabación.	Participo en algún Guión del cuento.	Es algo motivante estar grabando.	La organización y la participación de todos los maestros para grabar el cuento.	También resultó favorable porque el cuento se grabó en ambas lenguas castellano y purépecha.
Recorrido a un lugar de la comunidad (ojo de agua, paraje, cerro) “Campamento día del niño	Se hizo un recorrido por el ojo de agua de la comunidad.	Participar en algunas actividades que se tenía contempladas.	Fue algo muy llamativo el lugar ya que también desconocía.	Conocí algunos lugares muy bonitos que tiene el territorio de la comunidad.	Con esta actividad los niños conocen donde nace el agua y cómo, así como valorar su consumo.
Taller de oficio colectivo “Huaraches”	Se hizo la invitación a los padres de familia y alumnos que se presentarán en la escuela con su material para la elaboración de huaraches.	Ayude durante la elaboración de huaraches, en las dudas sobre algunas instrucciones que no entendía los padres de familia.	Me sentí muy motivado ya que era algo novedoso en mi persona.	Las formas o instrucciones de hacer huaraches.	Resultó muy favorable para los padres de familia se involucraron muy bien.

<p>“Maqueta de la comunidad” -Actividad árbol genealógico (padres niños- profesores)</p>	<p>Se elaboró una maqueta propiamente de la comunidad y en una lámina un árbol genealógico donde participó una familia para una entrevista que era parte del proyecto.</p>	<p>En la presentación de la maqueta acompañe a los niños al lugar donde se presentó el proyecto.</p>	<p>Fue algo interesante porque la maqueta que presentaron fue grande todo el territorio de la comunidad</p>	<p>Los límites territoriales de la comunidad, ojos de agua, caminos etc.</p>	<p>Conocer los límites de la comunidad ya que en la actualidad los niños ya no suben a los cerros y como tiene como el objetivo el proyecto de rescatar la cultura, lengua etc.</p>
<p>Intercambio de experiencias San Isidro</p>	<p>Hubo una presentación de como llevan a cabo su labor docente dentro de la institución por parte del director y auxiliares, exponiendo los detalles de su proyecto con el púrhepecha y el acoplamiento de su programa con los programas nacionales.</p>	<p>Antes, organización y planeación junto con el maestro de la escuela y rosa para la presentación de nuestras actividades y proyecto de la tsitsi. Durante, exposición de la presentación junto con rosa y el maestro francisco. Después, a pasar a las aulas y observar sus planeaciones de los compañeros de san isidro, nos dieron aliento a seguir con nuestro proyecto.</p>	<p>Antes, con muchas dudas Durante, al ver la presentación del director se fueron aclarando muchas dudas. Después, se presentó una situación del trabajo que nos espera al llevar a cabo el proyecto que se plantea por parte de nuestra escuela, al punto de solicitar más ayuda para nuestra sistematización.</p>	<p>Qué es posible trabajar desde las comunidades y hacer el esfuerzo por rescatar lo nuestro, hacer una educación diferente y no estandarizada.</p>	<p>Fue un gran aprendizaje, lleno de motivaciones, esperanzas e ilusiones y el trabajo que nos falta realizar. Así también de darnos cuenta que podemos llevarlo a cabo y que llevamos un avance significativo, del cual aún nos hace falta trabajar más.</p>

Tabla 11. Instrumento de evaluación referencia de la directora de escuela Emiliano Zapata

Actividad	¿Qué paso? (exponer algunas estrategias o formas de colaborar que permitieron que la actividad pasará)	¿Cómo fue mi participación? (antes, durante, después)	¿Cómo me sentí? (antes, durante y después de la actividad)	¿Qué aprendí?	¿Cómo considero que contribuyo al proyecto y/u objetivo general?
-Reuniones periódicas. -Recuperación de materiales educativos de la comunidad.	Pudimos ponernos de acuerdo cuales y como hacer las actividades para que se llevaran acabo	Aportación de ideas y ayuda a la realización	Algunas veces confusa, pero gracias a los compañeros se aclararon	Diferentes formas de cómo realizar algunas actividades para el aprendizaje de los alumnos	A un mejor aprendizaje tanto de nosotros los maestros como de los alumnos para llevarlos a cabo fuera y dentro de la escuela
Creación de capsula (radio- cuento)	Buscamos un cuento para después traducirlo al purhepecha, grabarlo y llevarlo a la radio, pero este cuento tiene el aprendizaje de cómo cuidar y la siembra.	En la búsqueda y la grabación de dicho cuento.	Muy relajada, a gusto y un poco nerviosa.	A decir varias palabras en forma diferente.	A que no se pierda la lengua materna y los conocimientos de cómo lograr una buena cosecha.
Recorrido a un lugar de la comunidad (ojo de agua, paraje, cerro) "Campamento día del niño"	Caminamos y cruzamos algunas de la barrancas y al llegar al lugar poderles explicar cómo cuidar el lugar.	Explicándoles cosas a los niños que no lograban entender	Feliz de recorrer el campo y poder enseñarles de lo importante que es la naturaleza	Otros caminos de cómo llegar a dicho lugar	Al conocimiento de dicho lugar y que los niños respeten y ayuden a mantenerla cuidada
Taller de oficio colectivo "Huarachero"	Se realizó la actividad invitando al señor de dicho oficio y explico paso a paso como se iba realizando el huarache	Ayudé a la explicación a los niños cuando no entendían algún procedimiento y trataba de escuchar con atención al huarachero	Con buena actitud para lograr que los participantes a la actividad hicieran su huarache	A como hacer huaraches.	Que conozcan que hay varias actividades que se pueden realizar para aprender y tener otra forma de sustento

<p>“Maqueta de la comunidad”</p> <p>-Actividad árbol genealógico (padres niños-profesores)</p>	<p>Logramos integrar a los padres de familia</p>	<p>Ayudando a los niños a explicarles algunas cosas sobre las actividades realizadas.</p>	<p>Cansa da pero satisfecha</p>	<p>Lugares y personas que no conocía</p>	<p>A conocer nuestra comunidad y en la forma como va creciendo la familia y lo importante que es.</p>
--	--	---	---------------------------------	--	---

4.7 Propuesta colaborativa interactoral en busca del camino hacia la autonomía desde la arena educativa institucional

A partir del posicionamiento de esta investigación y de las reflexiones y propuestas creadas desde el grupo de trabajo base, se pretende aportar al caminar educativo de Cherán. Comprendiendo que este trabajo es solo un escenario de los múltiples espacios educativos institucionales que la comunidad tiene a su alcance.

Lo que se propone es generar espacios de diagnóstico con cada escuela de los diferentes niveles educativos de Cherán, con el fin de conocer la situación actual de su quehacer en la arena nacional y la arena comunitaria. ¿Qué están haciendo las escuelas en pro de la unidad comunitaria y en pro de la búsqueda de la autonomía educativa? Comenzar por conocer y reconocer lo que han hecho, pero también lo que han pensado y que no han podido hacer. A partir de eso que no han podido hacer y que se puede caracterizar como “retos” se puedan socializar y en colectivo comenzar a desmenuzar las causas y consecuencias de eso que nos “paraliza” o “detiene”. Una vez que se pueda comprender las condiciones de cada escuela, se propone trabajar y buscar espacios de diálogo alternos a las clases cotidianas, que permitan escucharse como cuerpo académico, pero también que permitan crear. Los deseos y metas ligado a las acciones tienen un termómetro en los docentes, “el tiempo”, sin embargo, lograr modificar la noción de “tiempo” a favor de la comunidad puede resultar una técnica de cambio en el chip acelerado de cada docente.

Lo que se propone o se ha hecho, recopilado a partir del diagnóstico debe ser retomado para generar las posibles líneas de acción, sin buscar grandes cambios, sino grandes ideas que realicen pequeños cambios, siendo conscientes desde el inicio que es un proceso que conlleva tiempo y constante aprendizaje. Estas breves pautas pueden leerse de manera sencilla, pero para quien pretenda ejecutarlas debe estar consciente de que es una tarea compleja y enriquecedora para todos los agentes involucrados en el proceso.

A partir de la voz de los docentes, se propone comenzar a pensar en los cambios a partir de mirar a la escuela como un espacio de convivencia y creación colectiva de conocimiento tanto de niños con niños como entre docentes. Reconociendo que este espacio que se denomina escuela donde aprendemos y creamos cosas, no puede estar restringida por cuatro paredes, sino que se debe tomar el campo, el contexto próximo como la comunidad y toda su riqueza para poder conocer, aprender y convivir en colectivo sin que se tenga que nombrar como “pérdida de tiempo”.

Proponemos dejar de pensar a la escuela como algo riguroso, con límites, con puertas cerradas, con retardos. Porque nunca sabemos cuándo alguien (ya sea maestro o alumno) por alguna razón no llegue a la primera clase.

Por lo tanto, debemos, pensar la escuela, agradeciendo y siendo conscientes de que no solo la conforma las aulas sino todo el terreno amplio (árboles, plantas, animales, baches, murales, bancas) que desenvuelve de manera diferente a cada uno de los alumnos que ahí llegan. Pensar la escuela a partir de aquellos agentes que la hacen ser la “escuelita”, con significado, la señora de la cooperativa, las señoras de la comida, el velador, los mismos docentes y alumnos. ¿Cómo miramos la escuela? Con otros ojos que no son de autoridad o de poder, todos compartimos el espacio y con las normas que se creen de convivencia y trabajo la escuela debe cambiar para que quienes vaya estén felices y libres.

Como docentes, debemos pensar diferente, pensar que lo que pensamos debe ser algo que hagamos, no podemos no ir al cerro si se está quemando y luego llegar a hablar de participación comunitaria. Todo está revuelto con todo y sentirnos buenos maestros implica serlo en la escuela también. ¿Se deben aplicar exámenes?, si claro, pero podemos pensar en otras formas de evaluar a nuestros alumnos que no solo implique el conocimiento resumido en diez preguntas que sino apruebas te convierten en burro. Debemos pensar siempre en potencializar las capacidades no solo intelectuales de los niños y niñas, ¿clubes? Si perfecto, futbol, danza, huerto, reciclaje, ajedrez, básquet, ¿Qué otras cosas saben hacer nuestros alumnos? Sumemos talleres, huaraches, trompos, etc.

José, Nacho, Francisco... son formas de nombrarnos, así me llamó, siempre nos han dicho así, no es falta de respeto es una forma diferente de pensar quienes somos dentro y fuera de la escuela. ¿Cómo contextualizamos nuestra educación?, retomemos el contexto, las calles,

las plantas, los ojos de agua, los vestigios, los cerros, la siembra, los oficios, los cuentos o historias, tomemos lo nuestro y pongámoslo en las aulas o en los pies de los alumnos. ¿Existe el racismo? Si existe y ha existido siempre, pero hacemos Comunalidad y eso implica una forma diferente de pensarnos como individuos, como escuela y como comunidad.

¡Apostemos por crear una educación contextual, una educación práctico funcional para los comuneros y comuneras de Cherán, y porque no una educación para la resistencia desde la libertad!

Pensamientos, sentires y acciones...

Escuela primaria federal bilingüe Emiliano Zapata Escuela primaria

Escuela primaria federal bilingüe educación indígena Tsistsipandakurí

Rosa Isela Cleto Díaz

Conclusiones

Esta tesis parte de la pregunta central de investigación por conocer *¿Cuál es el papel de la escuela y de sus docentes en la construcción de un proceso de reflexión y reproducción de la vida comunitaria y en la búsqueda de un camino de autonomía política desde la arena educativa institucional en Cherán?* En este sentido podemos afirmar que las estrategias prácticas- pedagógicas sumadas a una consciencia crítica de la realidad educativa, que las escuelas de nivel primaria implementan junto con sus docentes fortalecen la vida comunitaria dentro de las aulas y fuera de ellas.

Las conclusiones de esta investigación sostienen que el tema educativo en Cherán, debe seguir nutriéndose de las propuestas y esfuerzos comunitarios, de la lucha y los aprendizajes que se generen como parte de una esfera amplia donde la educación alcance los espacios cotidianos y las instituciones educativas. Pretende comprender que esta investigación colaborativa es solo un paso de los muchos más que le falta a la comunidad por transitar en un esfuerzo de comprensión e investigación real y situada, pero no la receta para todas las demás experiencias y realidades.

En esta investigación colaborativa aplicada interactoral, se buscó llevar a la práctica una estrategia donde la Investigación Acción Participativa (IAP) conjuntamente con herramientas cualitativas etnográficas logren comprender y reconocer el contexto general de

Cherán, en aspectos sociales, políticos y educativos, pero sobre todo centrar la atención en reconocer y construir desde dos realidades educativas situadas inmersas en un proyecto de autonomía comunitaria.

Para esta investigación es relevante señalar que cada uno de los objetivos específicos ligados al cuerpo de cada capítulo, permitió mostrar varias esferas y espacios que conforman la complejidad del fenómeno educativo, sobre todo y para estos casos, el tema educativo institucional en Cherán. Cada uno de los objetivos planteados para esta investigación aportó de manera significativa tanto a los procesos educativos de cada escuela, como al sustento verídico y situado de esta investigación.

El primero de ellos, planteó un recorrido educativo histórico que permitió comprender el escenario global en el cual estaba inmersa la educación indígena en México. Comprendiendo las formas y estrategias que desde etapas como la época Colonial hasta la fecha siguen estando presentes, modificando su discurso más no sus acciones genocidas de culturas y pueblos indígenas. Permitted también, identificar a los grandes exponentes de la educación nacional y la educación indígena que construían por medio de políticas educativas y creación de instituciones, barreras políticas, sociales, económicas y educativas para los pueblos indígenas y todas las culturas “diferentes” existentes.

El reconocimiento de los debates interculturales y las luchas de autonomía en el marco de la educación, permitieron rastrear las formas en cómo los gobiernos y políticas nacionales han apropiado las formas reales de resistencia para crear discursos “incluyentes” falsos ante su falta de gobernabilidad y democracia real. Agregando a esto, la existencia absoluta de un racismo normalizado promovido por las grandes políticas, el gran discurso y las llamadas “acciones afirmativas” emanadas de instituciones y discursos nacionales oficiales que al mismo tiempo crean y exigen programas educativos para toda la población.

Para esta investigación la perspectiva histórica de la educación indígena en el país aportó un análisis y revisión precisa de la visión que se tenía del indígena, los ideales nacionales que moldearon el rumbo de la educación en México, así como comprender el papel que jugaba la escuela y la educación en los distintos momentos de la historia educativa indígena. A la par de entender la forma en como la visión y conceptualización del “indio”, las ideas de nación y revolución mexicana, así como el papel designado para las escuelas se veían

reflejados en la ejecución de políticas e instituciones que moldeaban a la población indígena. Del mismo modo, este recorrido histórico permitió dar cuenta de que muchas de las acciones y discursos que podrían verse como antiguos y obsoletos siguen siendo vigentes hoy en día en el ámbito educativo.

Pero también, permitió posicionar las luchas y resistencias que sostienen hoy en día los debates de la interculturalidad crítica y de las alternativas educativas que posibilitan alcanzar utopías educativas en medio de contextos donde el exterminio a estas formas de vida Otras es un reto cotidiano.

El segundo objetivo comprendió un recorrido desde un panorama descriptivo territorial, social y político sobre la comunidad de Cherán, Michoacán, lo cual permitió afirmar como el movimiento en defensa de lo comunitario construyó hacia adentro espacios de encuentro desde los cuales se comenzó a pensar de manera distinta los procesos educativos.

Mismos espacios que además de construir nuevas relaciones de aprendizaje y de conocimiento, permiten a su vez comprender la relación y potencialidad que detono el movimiento del 15 de abril de 2011 con las iniciativas comunales que se han gestado durante un caminar de ocho años de resistencia y lucha, siendo un motor y pieza clave para que la educación de la comunidad encuentre caminos de autonomía educativa.

Este panorama argumenta la necesidad de mirar lo que desde dentro se está movilizándolo que está apuntando a construir y apropiarse de nuevas formas de hacer accionar la educación tanto en espacios comunitarios como en arenas educativas institucionales. Comprendiendo y reconociendo la forma en como procesos y épocas como el cardenismo específicamente en Cherán, y las diversas políticas nacionales de castellanización impactaron en la esfera comunitaria y en la instauración de centros educativos que hoy en día siguen operando y desde los cuales se debe buscar y exigir los cambios.

Esta aproximación y revisión a la realidad, insiste en la necesidad de comprender que los procesos educativos no pueden verse como aislados de la vida cotidiana de la comunidad y que se necesita buscar las formas y los cómo poder articular estas diferentes prácticas en un fin común. Apunta a reconocer la potencialidad que el movimiento de defensa por la vida generó como escenario de nuevas construcciones y nuevos debates a la realidad.

En esta misma dirección las construcciones desde abajo y desde adentro permiten comprender los niveles y ámbitos que se están abriendo y generando, el caso del *proyecto educativo Cherán K'eri*, permitió ser un referente clave para esta investigación teniendo claro que no se pretendió crear más proyectos, sino reforzar, debatir, acoplar y accionar la educación y los procesos de reflexión crítica desde lo que ya existe y con los agentes involucrados. Abrir un espacio de reflexión para este trabajo, permitió no solo seguir compartiendo y comunicando una experiencia valiosa de esta comunidad, sino también mostrar una posible propuesta para que, como docentes de Cherán, cuestionen y comprendan el fondo y la potencialidad de cada una de las líneas temáticas que el proyecto posiciona por medio de una matriz de análisis relacional.

Sumado a estos dos ejes previos que parten de un contexto general, para ir enfatizando en un contexto local, los dos últimos objetivos de la investigación permitieron ofrecer tanto al lector como a los agentes de cambio, una investigación colaborativa aplicada, mediante etnografía, historias de vida, entrevistas y acompañamiento, una situación empírica de dos realidades educativas. Permitiendo ser un espacio donde la voz y trayectoria de los participantes y las escuelas se vea reflejado y registrado. Así como, reconocer la potencialidad que tienen los docentes en los procesos de cambio desde sus espacios de aprendizaje.

Buscando desde la estrategia metodológica de la IAP aportar a la cotidianidad de las dos escuelas con las que se colaboró y dejar una huella en el proceso de la educación institucional en Cherán que motive a otras escuelas, que genere alianzas y contagien la voz, así como la acción para un bien comunitario y para un camino más amplio donde la autonomía abrace espacios como la escuela.

Por lo tanto, como parte de las conclusiones generales de esta investigación, se refuerza la idea central de que para poder accionar o crear algún proyecto educativo en Cherán, es necesario, conocer y reconocer el contexto y particularidades de cada uno de los espacios donde se busque incidir, así como también aceptar que las acciones por más horizontales que sucedan deben de compartir un vínculo de apropiación y empatía con las realidades y los agentes que van a aplicar y reforzar las propuestas.

Por otro lado, refuerza y sostiene la importancia del papel consciente y comprometido del docente indígena en Cherán, como eje articulador que posiciona el conocimiento

comunitario en las aulas y en la práctica de los alumnos. Así como la función que debe y tiene el docente de ser el eje potencial de cambio en la educación, no solo desde la educación pensada por el curriculum sino también en la educación pensada y creada desde el sentido funcional para la comunidad.

A lo largo de este trabajo insistí en la necesidad de enfocar el lente en la potencialidad que tienen las escuelas de la periferia para construir modelos alternativos propios y apropiados para los contextos de educación desde Cherán, con la finalidad de que se construya y acepte el reconocimiento hacia estas escuelas que en ausencia de materiales o atención de seguimiento emplean la creatividad y los saberes comunitarios para accionar la educación. Reconociendo los retos mayores para las aulas donde muchas veces no solo implica las condiciones físicas de algunos salones, sino también las condiciones socio-familiares que atraviesan las aulas. Propone también desenfocar de manera paulatina la atención constante en las escuelas del centro y comenzar a mirar y reconocer lo que ocurre en las periferias de la comunidad.

Los resultados, la aproximación, el trabajo colaborativo y el análisis histórico contemporáneo, permite sostener dos ideas clave para esta investigación; la primera de ellas, es reconocer y sostener que el papel que la escuela debe jugar como apoyo de lo comunitario y refuerzo del movimiento debe estar ligado a la construcción y deconstrucción de lo que es la escuela por tradición colonizadora del saber occidental y genocida de otros saberes y culturas indígenas. Se debe comenzar a pensar en la capacidad de acción que la escuela como espacio de interrelaciones tiene para poder construir nuevas formas de aprender, de enseñar, pero sobre todo de convivir desde un enfoque no racista

Si bien la historia nos demuestra que la escuela ha sido aliada del Estado, también la historia de las autonomías y otras luchas en resistencia nos permite comprender el papel de la escuela al servicio de la comunidad y de la vida. “Pensar la escuela, hacer la escuela”, permite entender que debemos romper con muros ideológicos y apropiar espacios no solo desde los nuevos currículos sino también desde la apropiación y creación de escuelas diferentes donde se busque una libertad y no una esclavitud del saber occidental. ¿es posible? Considero que existen muchos elementos, factores y actores que puedan impedirlo, pero estoy segura de que bajo el marco de autonomía comunitaria que Cherán tiene, es posible y es real, ejemplo de

ello son estos dos casos de estudio, estas dos escuelas que tienen nombre Emiliano Zapata y *Tsistsipandakurí* y que no dudo que haya algunas más que se sumen a este caminar.

La segunda idea clave que sostiene las conclusiones de esta tesis, se refuerza gracias al recorrido histórico por la educación indígena en México y al acompañamiento, colaboración y aproximación directa en dos realidades educativas situadas. Este espejo histórico contemporáneo permite sostener que las dinámicas y acciones emanadas de aparatos e instituciones estatales, son por tradición racistas, permitiendo instaurar de manera paulatina y eficaz discursos, ideologías y prácticas racistas y discriminatorias que son recibidas, normalizadas y reproducidas por los receptores, especialmente insertadas en instituciones educativas coloniales como la escuela.

Esta condición de reproducción y permanencia del racismo permite comprender en muchos casos las distancias epistemológicas con los saberes comunitarios, que son vistos como inútiles para el futuro de los infantes. Sumado a que es claro que en su mayoría todos los docentes actuales frente a grupo transitaban este tipo de procesos donde algunos vivieron episodios racistas o discriminatorios unos más y otros menos debido a estrategias de “supervivencia” y que en su mayoría los sitios donde más se reproduce por excelencia es precisamente en su trayectoria escolar-profesional.

Estos elementos permiten comprender que el reto mayor está en poder posicionar los dos elementos, la escuela y el docente en constante construcción, pero también para comprender que las escuelas están atravesadas por un racismo normalizado, en su gran mayoría reproducido de manera inconsciente en la convivencia con los alumnos y que se proyecta de forma implícita en el currículum escolar. Por esta razón la importancia de pensar la educación desde y para Cherán partiendo de reconstruir las formas de hacer y pensar la escuela a través del papel fundamental que el docente juega en esta institución.

Resaltando que las estrategias prácticas-pedagógicas que las escuelas de nivel primaria implementan, como el hacer recorridos al territorio, crear manuales sobre plantas medicinales para clases de ciencias naturales, conocer los vestigios de la comunidad, abrir espacios de goce en la escuela, crear e interactuar con espacios como huertos escolares, apropiarse de la construcción de murales en sus escuelas, no cerrar la puerta de la escuela, crear espacios donde

se potencialice las habilidades reales de los alumnos, acampar en el bosque en eventos festivos, crear ciclos del agua con elementos de la comunidad y en p'urhépecha.

Participar de las actividades comunitarias, desfiles, festivales, obras de teatro, concursos, valorar y transmitir como docentes, a los alumnos las prácticas y oficios de la comunidad, historias comunitarias, leyendas, cuentos, acercar a los niños y niñas con los portadores de conocimiento, formular planes de clase fuera del aula, entre otras más que poco a poco van construyendo. Estas estrategias, fortalecen la vida comunitaria desde la arena educativa institucional ya que busca la articulación entre o que existe y es propio con las formas en cómo la escuela acciona las formas de aprender y convivir en la comunidad. Estas mismas estrategias que apuntan a valorar y reforzar el discurso y el fin del movimiento, que es la lucha por lo comunitario, así como la lucha por una autonomía indígena en Cherán. No obstante, no hay que dejar de lado que este tipo de procesos y de estrategias están atravesadas por momentos de tensiones y altibajos para los docentes y para las propias esferas familiares y comunitarias.

Para concluir, es preciso reconocer que esta investigación se enfocó en la experiencia de dos casos de estudio particulares en la comunidad de Cherán, pero reconoce el reto y los huecos que deben seguirse nutriendo con enfoques donde la realidad sea el centro de la discusión y debate con las teorías. Este trabajo tiene claro que existe una brecha aun donde la educación intercultural es un camino que no está terminado, que necesita ser repensado desde las realidades socioeducativas concretas.

Invita a seguir pensando que tipo de educación se crea y para quienes se crea, proponiendo regresar el voto de confianza a la escuela y al docente para que pueda construir y conceptualizar la educación desde su realidad. Además, siendo conscientes de que un proceso como el que se gestó con los docentes está lleno de tensiones y de momentos de frustración donde la fuerza base es la propia comunidad y la propia esfera educativa en la que día a día se vive.

Finalmente, este esfuerzo teórico metodológico y práctico, pretende aportar a las incertidumbres de los actores comunitarios sobre el estatus de la educación institucional en Cherán y dar pistas de la existencia de experiencias en escuelas de nivel primaria que están creando y repensando su educación desde sus contextos culturales, políticos y sociales. Así

como también, reconocer que este tipo de esfuerzos se vuelven valiosos gracias a la apertura de co-construcción con los diferentes actores del proceso, y son necesarios para poder proponer alternativas desde las realidades locales.

Con estas reflexiones sostengo que, como investigadores, debemos aportar soluciones reales a problemas reales complejos y siempre remarcar la idea expuesta desde el inicio de esta investigación de que este proceso no finaliza aquí sino, que, es un proceso más largo que permitirá seguir construyendo, debatiendo y reflexionando, puesto que la autonomía comunitaria debe contemplar a las escuelas en su radar de actuación.

Anexos

Anexo 1. Guión de entrevistas semi estructuradas para los docentes (grupo motor)

- ¿Cómo ingreso al sistema educativo como estudiante?
- Podría contarme sobre su trayectoria educativa
- Durante su parte de formativa, tuvo algún caso de experiencia discriminación que haya visto algo en los demás.
- Como se mantuvo usted durante la etapa escolar, de sus padres, amigos o de quienes
- Cree que existe una diferencia entre la educación indígena y educación oficial a partir de su experiencia. Cómo caracteriza la educación indígena
- ¿Qué actividades realizan que implique estar fuera del aula?
- ¿Cómo adecuan sus tiempos, espacios y temas para que esté presente lo comunitario?
- ¿Cómo considera que las políticas educativas nacionales impactaron en la educación de Cherán?
- ¿Qué papel juega la educación occidental en la práctica educativa de las escuelas bilingües indígenas?
- ¿Habría comunalidad en las escuelas de Cherán, en estas dos escuelas?
- ¿Qué otras actividades realizan después de clases?
- ¿Qué paso con los niños y niñas que salen de estas escuelas? Por ejemplo ¿qué pasa con los que salen de la Tsistsipandakurí?

Anexo 2. Guión de observación, herramienta etnográfica durante el proceso de acompañamiento

- Observación continua, acompañamiento.
- Patio escolar (relaciones de convivencia, entre pares entre docentes y alumnos)
- Actos Cívicos (estar presente en espacios cotidianos, ceremonias escolares, eventos comunitarios, festividades)
- Aulas (espacios de aprendizaje, distribución interna, interacción entre docentes y alumnos, qué aprendizaje se comparte)

- Espacios intra escolares (murales, baños, huerto escolar, cooperativa, comedor)
 - Presencia de padres de familia en la escuela (quienes están en la escuela, como es la relación con los docentes y alumnos, que actividades realizan)

Anexo 3. Guión de entrevista y diálogo con actores y espacios comunitarios (radio fogata, consejo de jóvenes, radio Xepur, integrantes de TV Cherán, fogata K, unidad de radio bilingüe, consejo civil)

- ¿Cuáles son las principales actividades que realizan?
- ¿Quiénes participan y como es la organización interna?
- ¿Qué programas/temas abordan o trabajan para la comunidad?
- ¿Cómo se vinculan con otros espacios o procesos comunitarios?
- ¿Cómo se incorpora el tema educativo en su quehacer cotidiano?
- ¿Qué retos se han presentado en su caminar? ¿Cómo puedo apoyar?
- ¿Qué retos y debilidades consideras que tiene la educación institucional en Cherán?
- ¿Cómo es el acompañamiento desde estos espacios a las escuelas?
- ¿Qué recomendaciones o propuestas sugieren para la educación en Cherán?
- ¿Cuáles son los eventos culturales más importantes en la comunidad?
- ¿De qué manera contribuyen desde sus espacios y funciones al tema educativo de la comunidad?

Anexo 4. Guión de entrevista y diálogo con docentes de la comunidad

- ¿Cuál es su nombre?
- ¿Cuál es su cargo en la comunidad?
- ¿Conoce el proyecto educativo Cherán K'eri? ¿Qué opina?
- ¿De qué manera se aplica este proyecto?
- ¿Qué actividades realiza actualmente en las escuelas?
- ¿Qué materiales tienen las escuelas para potencial lo comunitario?
- ¿Qué piensa sobre el tema educativo desde las escuelas de Cherán, sobre todo las escuelas de nivel básico?
- ¿Qué visión o ruta de trabajo deberían tener las escuelas?
- ¿Qué debemos aprender desde las aulas?
- ¿Con que personas considera que se debería trabajar sobre y desde un proyecto que piense a las escuelas y al docente en la incorporación de prácticas comunitarias?

Anexo 5 Fotografías



Fotografía 1. Escuela Tsistsipandakuri



Fotografía 2. Estandarte de la escuela Emiliano Zapata



Fotografía 3. Participación de alumnos en la construcción de materiales naturales para la obra de teatro.



Fotografía 4. Participación festiva – comunitaria convivencia de docentes y alumnos.



Fotografía 5. Productos del taller de huaraches



Fotografía 6. Participación de las madres de familia en el taller de huaraches.



Fotografía 7. Convivencia alumnos-docentes-familia de Fabiola, actividad del árbol genealógico.



Fotografía 8 Taller de Mapeo participativo, sala comunal.



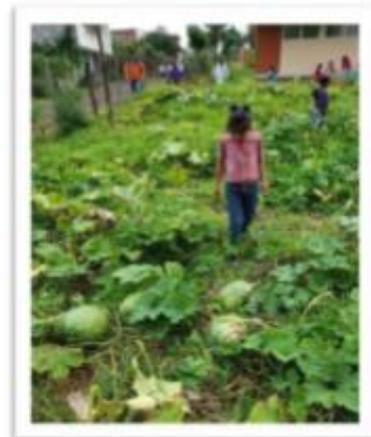
Fotografía 9. Campamentos desde el territorio de Cherán.



Fotografía 10. Mural colectivo de niños de 5° y 6° grado, con dibujos, creaciones originales y elementos propios de la comunidad, *Tsistsipandakuri*.



Fotografía 11. Comunalidad en la escuela.



Fotografía 12. Cosecha de chilacayotes, escuela, vida, comunidad.

Bibliografía

- Alvarado, S. N., & Razy, É. (2015). *Infancias mexicanas contemporáneas en perspectiva. San Luis Potosí.*
- Amezcuca, L. J. (2015). *P'urhépecha (Purépechas). Pueblos Indígenas de México.* México: CDI.
- Ander-Egg, E. & Aguilar, M. (s.f.). *Diagnóstico social conceptos y metodología.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Anónimo. (11 de marzo de 2017). Comunicación personal. (Cleto, R. Entrevistador)
- Anónimo. (1 de noviembre de 2018). Comunicación personal. (Cleto, R. Entrevistador)
- Anónimo. (marzo de 2019). *Trayectorias y racismo.* (Cleto, R. Entrevistador)
- Anónimo. (mayo de 2019). *Trayectoria formativa y racismo.* (Cleto, R. Entrevistador)
- Aragón, F. O. (2013). El derecho en insurrección. el uso contra-hegemónico del derecho en el movimiento purépecha de Cherán. *Revista de ESTUDIOS Y PESQUISAS sobre as AMÉRICAS*, 37-69.
- Aragón, F. O. (2016). ¿Por qué pensar desde las epistemologías del sur la experiencia política de Cherán? un alegato por la igualdad e interculturalidad radical en México. *Nueva Antropología*, 143-161.
- Arias, J., & Restrepo, E. (2010). *Historizando raza: propuestas conceptuales y metodológicas.* *Critica y Emancipación*, 45-64.
- Bertely, M. (1998). *Un siglo de educación en México II.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertely, M. (2007). *CONFLICTO INTERCULTURAL, EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA ACTIVA EN MÉXICO. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la Región*

Norte y la Selva Lacandona de Chiapas. México: CIESAS, RIDEI & Fondo editorial de la pontifica Universidad Católica de Perú.

- Blanco Galdós, H. (2019). *NOSOTRXS LXS INDIXS Hugo Blanco Galdós*. Querétaro, México: Pueblos en camino, en cortito que's pa' largo.
- Bravo Ugarte, J. (1960). *Inspección ocular en Michoacán: regiones central y sudoeste*. México.
- Briseño, J. (2015). Entrevistas comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario desde la escuela, El caso de las secundarias comunitarias indígenas, Oaxaca, México. *Etnografía y sociolingüística de la interacción*, 1-24.
- Calderón Mólgora, M. A. (1999). Historia y procesos políticos en Cherán y la sierra P'urhépecha. México, México: UAM-I.
- Calderón Mólgora, A. (2004). *Historias, procesos políticos y cardenismos*. Zamora, Michoacán: Colegio de Michoacán.
- Castillo, E. (2018). Relatos y retratos del racismo escolar: una aproximación bioetnográfica al racismo en la escuela. Ponencia en el *Seminario Racismo y xenofobia en Educación Básica en México*. UNAM, México.
- Chávez, P. (2019). Presentación. En Moreno, R. (Coord.) *Cherán K'eri: Caminos para recordar nuestra educación* (págs. 21-25). México: UDG.
- Cisneros, V. L. (2018). LA ESCUELA RURAL MEXICANA: LA ESCUELA DEL PUEBLO Y PARA EL PUEBLO. En V. L. Cisneros, *Pensamiento pedagógico del maestro Rafael Ramírez Castañeda en la "época de oro" de la educación mexicana* (págs. 3-85). Morelia, Michoacán: Ediciones Michoacán.
- Colectiva. (2017). *Cherán K'eri. 5 años de autonomía. Por la seguridad, justicia y reconstitución de nuestro territorio*. México: Cherán, Michoacán.
- Colectiva. (2013). *Proyecto Educativo Cherán K'eri*. Morelia: Concejo Mayor.

- Colin Huizar, A. (2014). *Comunidad, Autodeterminación y Realidad Educativa en Cherán, Michoacán*. (Tesis de Antropología Social). Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México.
- Consejo, G.C & GIRA. (2015). *"Cherán K'eri, Atlas cartográfico comunitario"*. México: Colectivo.
- Cruz, G. (2019). PEPOMIC, movimientos sociales y programas alternativos. *XVI Taller del educador popular*. Morelia.
- De la Peña, G. (2002). La educación Indígena. *Sinectica 20*, 46-53.
- Díaz, B. F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: MCGRAW- HILL Interamericana.
- Díaz Polanco, H. (1987). *Indigenismo, modernización y marginalidad una revisión crítica*. Juan Pablo Editor S.A.
- Dietz, G. (2019). Prólogo. En Moreno, R. (Coord.) *Cherán K'eri: Caminos para recordar nuestra educación* (págs. 1-230). México: UDG.
- Dietz, G., & Mateos, L. S. (2011). *INTERCULTURALIDAD Y EDUCACION INTERCULTURAL EN MÉXICO: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- Dietz, G., Mendoza, G., & Téllez, S. (2008). *Multiculturalismo, Educación intercultural y Derechos Indígenas en las Américas Abya-Yala*. Quito Ecuador.
- Foucault, M. (1996). *Genealógica del racismo*. Argentina: ALTAMIRA.
- Gandhi, M. (2016). *Programa constructivo su significado y lugar*. San Luis Potosí: Colegio de San Luis.

- García Segura, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p'urhepecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 61-81.
- González Apodaca, É. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: UAM Iztapalapa.
- González Apodaca, É. (2009). Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. *Revista de investigación educativa* 9, 1-12.
- Hinkelammert, F. & Mora, H. (2009) Por una economía orientada hacia la reproducción de la vida. *Economía y Sociedad*, Quito:Iconos.
- Keyser, U., Silva, E., Gembe, G., Delia, H., Enríquez, M., Macías, A. M., Hernández, M. (2019). Jarhopekua, escuela y comunidad unidades en la milpa educativa. En R. Moreno, *Cherán K'eri: Caminos para recordar nuestra educación* (págs. 132-135). México: UDG.
- Lemus, A. (2019). Educación Comunitaria: La ronda tradicional en Cherán, Michoacán. En Moreno, R. (Coord.) *Cherán K'eri: Caminos para recordar nuestra educación* (pág. 90). México: UDG.
- Lemus, A. (1 de junio de 2019). *Procesos de educación comunitaria en Cherán*. (Cleto, R. Entrevistador)
- López y Rivas, G. (29 de 05 de 2010). Tesis en torno a la autonomía de los pueblos indios. *Rebelión*. Obtenido de <http://www.rebelion.org/noticia.php?d=106782>.
- López y Rivas, G. (2017). Cherán: Cinco años de autonomía y dignidad. En A. Colectiva, *Cherán K'eri. 5 años de autonomía. Por la seguridad, justicia y la reconstitución de nuestro territorio* (págs. 17-24). Morelia: Concejo Mayor de Gobierno Comunal 2015- 2018.

- Martínez Buenabad, E. (2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. *XI congreso nacional de investigación educativa/ multiculturalismo y educación*. Puebla.
- Martínez Luna, J. (2015). *Educación Comunal 2015*. Oaxaca, México: Casas de las preguntas. Molina, V. y. (s.f.). La complejidad: una propuesta reciente para el análisis del cambio. En *Análisis del cambio sociocultural*.
- Montaño, G. (2019). PDECEM. *XVI TALLER DEL EDUCADOR POPULAR*. Morelia.
- Moreno, M. (2012). "Yo nunca he tenido la necesidad de nombrarme": Reconociendo el racismo y el mestizaje en México. *Racismos y otras formas de intolerancia. De norte a sur en América Latina*, 1-32.
- Moreno, R. (2017). DE POLÍTICAS ETNOCIDAS A TRAYECTORIAS DE INVESTIGADORES INDÍGENAS MEXICANOS. Guadalajara, Jalisco, México: UDG.
- Moreno, R. (2019). *Cherán K'eri: Caminos para recordar nuestra educación*. México: UDG.
- Ossenbach, G. (1993). Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglo XIX y XX). *Revista Iberoamérica de Educación* 1, 1-15.
- Osorio, J. (Ed). (2018). FREIRE entre nos A 50 años de Pedagogía del Oprimido. Chile: Nueva Mirada.
- PRATEC. (2004). *Una escuela amable con el saber local*. Lima: BMZ.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación educativa*, 65-78.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 77-87.

- Schmelkes, S. (2019). El racismo en la política educativa y su manifestación en la escuela. *La discriminación étnico-racial en el ámbito educativo*. México: Colegio de México.
- Toledo, V. (2014). Formación de las CECL'S "Comunidades Emergentes de Conocimiento Local" a través de la cibercultur@. En A. L. Recam, & M. Margarita, *Dimensión social de la cultural. Gestión cultural para el desarrollo sostenible* (págs. 68-70). México: INTERSECCIONES.
- Torres Ascencio, Y. (1 de junio de 2019). *De dónde surge el nombre "Cherán K'eri"*. (Cleto, R. Entrevistador)
- Torres Ascencio, Y. (12 de mayo de 2017). Saberes comunitarios. (Cleto, R. Entrevistador)
- Torres Ascencio, Y. (1 de diciembre de 2017). Saberes comunitarios. (Cleto, R. Entrevistador)
- Torres Ascencio, Y. (2018). ¿Qué detono esta lucha? (R. I. Cleto Díaz, Entrevistador)
- Tsistsipandakurí, A. C. (2018). *Proyecto educativo Escuela Primaria Tsistsipandakurí*. Morelia.
- Velasco, C. S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 379-407.
- Velázquez, F. I. (1 de abril de 2019). La figura de Cárdenas en Cherán. (Cleto, R. Entrevistador)
- Velázquez Guerrero, V. A. (2013) *Reconstitución del territorio comunal el movimiento étnico autónomo en San Francisco Cherán Michoacán* (tesis de maestría). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Wade, P. (2014). Raza, ciencia, sociedad. *INTERDISCIPLINA*, 35-42.