

**LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA A TRAVÉS
DEL ARTE, UN INSTRUMENTO HACIA EL FORTALECIMIENTO
DE LA COMUNALIDAD EN CHERAN K'ERI**

TESIS

QUE COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL
GRADO DE:

MAESTRA EN CIENCIAS EN DESARROLLO RURAL REGIONAL

PRESENTA:

YURIXHI OCHOA OCHOA

GENERACIÓN: 2012-2014

MORELIA, MICHOACÁN, FEBRERO DE 2015



DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE SERVICIOS ESCOLARES
OFICINA DE EXÁMENES PROFESIONALES

“LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA A TRAVÉS DEL ARTE, UN INSTRUMENTO HACIA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMUNALIDAD EN CHERAN K’ERI”

Tesis realizada por Yurixhi Ochoa Ochoa bajo la dirección del Comité Asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

MAESTRA EN CIENCIAS EN DESARROLLO RURAL REGIONAL

DIRECTORA:



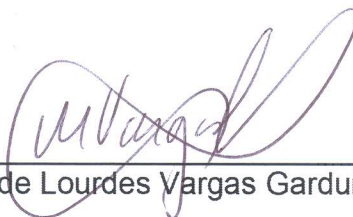
Dra. María de Lourdes Barón León

ASESORA:



Dra. Leticia Pons Bonals

ASESORA:



Dra. María de Lourdes Vargas Garduño

DEDICATORIA

Al Dr. Juan Carlos Cabrera Fuente (+) y la Dra. Leticia Pons Bonals
Al cuerpo académico "Educación para el Desarrollo Humano.
Por inspirar mi quehacer en la investigación y mi práctica profesional.
A todos y todas ustedes mi cariño, admiración y respeto.

A mi familia: Papá, Mamá, Lucy, Cris, Emi, K'eri.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por su apoyo incondicional y su ánimo inquebrantable, su fortaleza, su entusiasmo y enseñanzas.

A Raúl, que siempre me escucha y cuestiona.

A la Dra. María de Lourdes Barón León, asesora responsable de esta investigación por sus cuestionamientos y reflexiones, por hacerme ver lo que pasa de mi vista, por sus historias compartidas y la fraternidad de sus atenciones.

A la Dra. María de Lourdes Vargas Garduño por su comprensión y apoyo incondicional, sugerencias y comentarios, por el ánimo que depositó en mi.

A María Ceras y Sofía Molina, por el acompañamiento y la amistad en el desarrollo de este proyecto.

Al consejo Mayor de Cheran K'eri

Al consejo de Bienes Comunales de Cherán K'eri.

A los profesores y profesoras del Colegio de Bachilleres de Cherán K'eri

A Naná Delfina y Jijita, por su infinita hospitalidad y hermandad.

A Alicia Lemus, por su consejo y asesoría.

A Alejandra Velázquez Búcio por su contribución en este trabajo de tesis.

A Espacio para la Cultura Ambiental A. C.

Diana, Toño, Ale, Osfabel, Eduardo, César, Erick, Teté, a tod@s los directa e indirectamente implicados en la construcción de espacios dignos, sanos e incluyentes.

A mis amigos y amigas, por su contribución presencia y reflexiones.

A mis compañeros Paloma, Lenin, Christian, por su guía durante este posgrado

A los pueblos dignos de Michoacán...

DATOS BIOGRÁFICOS

Yurixhi Ochoa, nació en 1984 en la ciudad de Uruapan Michoacán. Es la hija mayor de cuatro hermanos. Su infancia estuvo caracterizada por el recorrido en diferentes comunidades; debido a que la madre trabajaba en el proyecto de Misiones Culturales de la Secretaría de Educación Pública en el Estado (SEP), lo que implicaba mudarse cada tres años de una comunidad rural a otra.

Es licenciada en psicología por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, con el modulo terminal de psicología educativa, ha trabajado en las comunidades indígenas de la meseta p'urhépecha desde el 2006 bajo la tutoría de la Dra. Ana María Méndez Puga, en la comunidad de Arantepacua donde participó en una investigación sobre la construcción de la noción social del profesor en los estudiantes indígenas de Arantepacua.

En 2008 se integra al cuerpo de Educación y Desarrollo Humano, en el marco del *programa para el fortalecimiento de la investigación y el posgrado del pacífico* (DELFIN), bajo la coordinación del Dr. Juan Carlos Cabrera Fuentes (+) y la Doctora Leticia Pons Bonals en Tuxtla Gutiérrez Chiapas. Al año siguiente regresa a la UNACH a trabajar su tesis de licenciatura “Comprensión social desde la hermenéutica filosófica de Gádamer: experiencia de vida de mujeres choles en Chiapas” con la cual obtiene el grado de licenciada en psicología.

En 2009 se suma al trabajo de educación ambiental con ECA A.C. como tallerista, y después como coordinadora educativa desde 2009 y hasta la actualidad, mediante la educación popular, el trabajo multidisciplinario y el arte, recorre la sierra costa, región oriente, Ciénega del lago de Chapala, y comienza un diseño de formación de formadores para la comunidad de Cherán K'eri en 2011.

En 2012 ingresa a la Maestría en Ciencias del Desarrollo Rural Regional (MCDRR) en la Universidad Autónoma Chapingo.

Es de origen p'urhépecha y es perteneciente a la comunidad de Charapan Michoacán, con asentamiento en la región de la meseta. Actualmente labora para la Escuela Nacional de Estudios Sociales (ENES-UNAM-Morelia).

RESUMEN

LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA A TRAVÉS DEL ARTE, UN INSTRUMENTO HACIA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMUNALIDAD EN CHERÁN K'ERI.

Yurixhi Ochoa Ochoa¹, Dra. Lourdes Barón León²

Resumen

La descomposición de lo rural marca el cambio en las dinámicas productivas de las comunidades; poniendo de manifiesto la fragilidad de éstas con el mundo occidentalmente organizado, su mediación dependerá de la capacidad de decisión comunitaria. El pueblo de Cherán, en su historia reciente, ha emprendido un camino de recuperación y reapropiación de sus bosques, manantiales, su gente y su producción: saberes, bienes, servicios y su cultura. El objetivo de esta investigación es contribuir al fortalecimiento de la comunalidad mediante un espacio de aprendizaje, diálogo y expresión por medio del arte, para analizar de forma sensible, crítica e históricamente las condiciones, posibilidades y tareas de los pobladores, así como identificar los retos de los profesores de nivel bachillerato de Cherán K'eri de manera que se fortalezcan las demandas y necesidades al interior de la comunidad. Esta investigación surge como petición del "Consejo Mayor de Cherán K'eri", para replantear la identidad y formación de las y los jóvenes de Cherán (la cuál fue sugerida posteriormente a los procesos de defensa de la comunidad). Los resultados que se presentan son las formas de resistencia, participación, reflexión y organización desde la cosmovisión indígena de los pobladores de Cherán K'eri.

Palabras clave: Comunidad, Práctica educativa, Arte, IAP.

Abstract

Rural decomposition has marked the change in the productive dynamics of communities, thus showing their fragility to the occidental organized world. Its mediation depends on the capacity of communal decision making. In the recent history, the town of Cherán has started to regain and re-appropriate its forests, natural springs, people and production: knowledge, goods, services and culture. The objective of this piece of research is to contribute to the strengthening of communality through the creation of learning, dialogic and expressive spheres of art, in order to analyze in a sensitive, critical and historical way the conditions, possibilities and tasks of its population, and to identify the challenges of the high school teachers of *Cherán K'eri*, so they can strength the demands and necessities inside the community. This study emerged from the request of the "Mayor council of *Cherán K'eri*", to assess the identity and formation of the youth of Cherán (the request was later suggested to the defense processes of the community). The results presented are the forms of resistance, participation, reflection and organization from the indigenous view of the world by the *Cherán K'eri* people.

Key words: Community, educational practice, art, educational spaces, APE.

¹ Tesista

² Directora

INDICE

Listado de figuras y mapas.....	x
Listado de abreviaturas.....	x
INTRODUCCIÓN.....	1
Planteamiento del problema.....	5
Justificación.....	7
Objetivos.....	8
Objetivo general.....	8
Objetivos particulares.....	8
METODOLOGÍA.....	9
La investigación acción participativa en Cherán.....	9
Las y los participantes de la investigación.....	12
Las estrategias y los instrumentos de investigación.....	13
Ejes de análisis.....	14
La referencia para el uso del arte como propuesta de investigación.....	15

CAPÍTULO I.

LA EDUCACIÓN COMUNITARIA:

UNA ALTERNATIVA PARA LA DESCOLONIZACIÓN..... 17

1.1. EL DESARROLLO Y EL MODELO CAPITALISTA Vs LA COMUNALIDAD.....	19
1.1.1. Emergencia de la conciencia ecológica.....	31
1.1.2 Los aportes de la educación ambiental popular y educación ambiental crítica.....	35
1.2. LOS DIFERENTES ENFOQUES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LOS APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNALIDAD.....	38
1.2.1. Enfoques tradicionales.....	40
1.2.2. Enfoques recientes.....	46
1.2.3. El enfoque crítico como eje de la investigación.....	52
1.3. FORMACIÓN DE EDUCADORES COMUNITARIOS.....	54
1.3.1. Descolonización epistemológica	59
1.3.2. El diálogo de saberes.....	62

CAPITULO III.

MARCO CONTEXTUAL DE CHERÁN A CHERÁN K'ERI, LOS ANTECEDENTES DEL TRABAJO COLECTIVO EN LA COMUNIDAD..... 65

3.1. CARACTERÍSTICAS AMBIENTALES E HISTÓRICAS DEL PUEBLO P'URHÉ.....	66
3.1.1. Condiciones fisiográficas y climáticas de la región.....	68
3.1.2. Breve descripción del pueblo p'urhépecha, y su organización social por la defensa del territorio.	71
3.2. LA ORGANIZACIÓN COMUNITARIA, UNA CONSTANTE EN LA HISTORIA DE LOS POBLADORES DE CHERÁN, HACIA LA CONFORMACIÓN DE CHERÁN K'ERI.....	75
3.3. SÍMBOLOS Y SIGNIFICADOS PARA LA COMUNIDAD P'URHÉPECHA DE CHERÁN K'ERI.....	83
3.3.1. Comunalidad.....	84
3.3.2. Territorio.....	85
3.3.3. Trabajo y ayudanza.....	86
3.3.4. Poder: mandar obedeciendo.....	86
3.3.5. La fiesta.....	87
3.3.6. Ser comunero.....	89
3.4. EMERGENCIA DEL SABER DE LAS COMUNIDADES, NUEVAS PRÁCTICAS Y NUEVOS APRENDIZAJES DESDE LA COMUNIDAD.....	90
3.4.1. La entrevista ilustrativa.....	91
3.4.2. Primeras propuestas educativas en términos ambientales.....	93
3.4.3. La lucha comunal, como parte aguas para el resignificado comunitario.....	95

CAPÍTULO IV.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN, LA CONSTRUCCIÓN

COMUNAL DE SIGNIFICADOS A PARTIR DEL DISCURSO DE LOS PROFESORES DEL COLEGIO DE BACHILLERES DE CHERAN K'ERI.....	97
4.1. LA ESCANOGRFÍA COMO ELEMENTO DE ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS SOCIALES Y PRODUCTIVOS. EL EMPOBRECIMIENTO EN LA REGIÓN.....	98
4.1.2. “La migración es un momento que nos llega a todos y a todas” Problemáticas y necesidades comunes.....	105
4.2. LOS FOTO-REPORTAJES. “ESTE ES EL CERRO KUKÚNDICATA CUANDO TOCARON ÉSTE, FUE QUE DIJIMOS BASTA”.....	109
4.2.1. El cambio en los patrones de consumo, una contradicción interna.....	113
4.2.2. Sabiduría, salud y territorio. El papel de las mujeres y el conocimiento tradicional vinculado al entorno.....	
4.2.3. “Aquí nunca ha habido agua”	116
4.2.4. “Somos la escuela de los jóvenes de muchos lados, fue nuestra escuela”; Las nuevas reflexiones hacia los y las alumnas.....	128
4.2.5. Análisis de resultados.....	125
	128
CAPITULO IV	
DISCUCIONES FINALES	134
REFERENCIAS.....	138

Indice de Figuras y Mapas

Figura 1	Campo de disputa del poder.....	34
----------	---------------------------------	----

Mapa 1	Distribución Geográfica p'urhépecha.....	66
Mapa 2	Cheran y la extensión del territorio comunal.....	67

Listado de abreviaturas

Producto Interno Bruto	PIB
Organización Internacional del Trabajo	OIT
Organismos no Gubernamentales	ONG
Educación Ambiental	EA
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura	UNESCO
Educación Intercultural Bilingüe	EIB
Comisión Nacional de Pueblos Indígenas	CDI
Metros sobre el nivel del mar	msnm
Litros por segundo	l/s
Grados centígrados	°C
Espacio la cultura ambiental. Asociación Civil	ECA. A.C.
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	UMSNH
Universidad Nacional Autónoma de Chiapas	UNACH
Escuela Nacional de Estudios Sociales	ENES
Universidad Nacional Autónoma de México	UNAM
Instituto nacional de Estadística y Geografía	INEGI

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente, nos encontramos en medio de una crisis furiosa, que junta, al mismo tiempo, el cambio climático global y la más feroz crisis financiera capitalista, que se confunde casi virtualmente con la crisis global del mismo sistema capitalista. Estas dos crisis mayores, la del clima, es decir, de lo que le ocurre a eso que llamamos naturaleza, y la del sistema financiero mundial, que arrastra a todo el aparato de acumulación de capital, no son separadas ni “naturales”. Lo que le está ocurriendo a la naturaleza, el llamado “cambio climático global”, es producto de lo que nuestra especie le ha provocado a la tierra, el efecto de un proceso de destrucción de las condiciones mismas de vida sobre el Planeta.

En el momento en el que el pueblo de Cherán, emprendió el camino para la reconstrucción de su territorio comunal, lo cual incluía la seguridad de sus habitantes; recuperación y reapropiación de sus bosques, de sus manantiales, de su gente y de sus formas de organización. Surgieron aprendizajes múltiples, tanto para quienes forman parte de Cherán, como para otros pueblos y organizaciones que se han empeñado en restablecer una relación con su entorno natural que permita garantizar su bienestar y sustento. Analizar para fortalecer la estructura de manera favorable permitirá la recuperación de la tierra, el agua y el bosque con todo lo que él contiene.

Cherán quebranta un supuesto “orden nacional”, a nivel político, pero también quebranta las estructuras paradigmáticas normativas, mediante un proyecto comunitario contrahegemónico, basado en una tradición histórica y el reconocimiento de sus habitantes, en un reconocimiento fraterno e incondicional. La capacidad de reconocerse en el otro como igual, pero también en otro que ellos nombran “nuestro pueblo”.

Con la asamblea general, la unión de los cuatro barrios, y la guía del nuevo gobierno autonómico, tal como se reconstituye la naturaleza se reconfigura el comunero con su comunidad.

El pueblo p'urhépecha de Cherán k'eri está recuperando su tradición de lucha en la defensa del territorio y los recursos naturales, considerando importante que se inicien procesos que les permitan reconstruirse, a partir de sus saberes comunitarios y de su saber-hacer. De manera que articuladamente conviertan sus conocimientos en un saber-poder para transformar la realidad y lograr niveles crecientes de autodeterminación y emancipación social.

El autositio de los pobladores de Cheran, consistió en sacar la cocina familiar a la calle; estrategia que replica la *parangua* (el lugar donde todos se reúnen en familia), sentó las bases para la reconstrucción de la comunalidad en Cheran, como una forma de reorganización de Cheran elemento característico en las comunidades indígenas y su lucha histórica por la preservación de su esencia cultural y territorial. El renacimiento de Cheran en Cheran K'eri (Cherán el Grande), y la ahora comunidad autónoma; sirvió para articular un neo-comunalismo; Como estrategia de defensa del territorio, de la vida en comunidad la cual comparte características con muchas otras comunidades indígenas del mundo, las cuales se encuentran amenazadas por el produccionismo del sistema capitalista neoliberal global. Cheran, nos muestra un ejemplo de lucha digna por: seguridad para la vida, subsistencia y la reconstitución del territorio a largo plazo. El cual comparte elementos con otros movimientos ambientalistas e indigenistas del mundo.

La reflexión sobre los acontecimientos en la región de la meseta P'urhépecha en general y de los acontecimientos al interior de comunidad de Cherán en particular, permitieron plantear una investigación que contribuyera al claro proceso contrahegemónico de reciente surgimiento.

Se retomaron los conceptos desarrollados en las comunidades indígenas de Oaxaca Martínez Luna (2012) y Maldonado Alvarado, referentes a “Comunalidad” entendida como “El pensamiento y la acción de la vida comunitaria” (González, 2003).

Estos teóricos han cuestionado desde diferentes ángulos las relaciones sociales, económicas, políticas y subjetivas que se han dado en las sociedades colonizadas y colonizadoras.

El propósito que se persigue con esto es mostrar el potencial de la comunalidad como ideología política de la diferencia, la cual genera identidad, no en torno al Estado-Nación, sino desde y a partir de la comunidad.

El papel de los profesores en el proceso de empoderamiento de Cherán, es fundamental. Al respecto la educación popular, con sus fundamentos en el Constructivismo, muestra que los individuos van pasando de un aprendizaje a otro, en la medida en que sus esquemas sobre el entendimiento del mundo se contrastan con otros seres, objetos, cosmovisiones, construyen nuevos conocimientos, sobre todo en los momentos en que se genera una insatisfacción entre lo que piensan y la realidad (Salgado, 2007). De tal forma que cada persona aprende lo que necesita o lo que quiere aprender, en diferentes momentos, de diferentes formas y con diferentes estímulos.

Desde la perspectiva de la educación popular; es necesario aprender a trabajar en grupos, ya que potencia la creatividad, la iniciativa personal y comunitaria, pues genera una perspectiva en la que la respuesta a las prácticas que solucionen algunos problemas sobre la vida la pueden generar los mismos actores.

Se caracterizan los distintos enfoques desde los que se ha trabajado la educación ambiental, tradicionales y recientes, ubicando en la perspectiva crítica el que da sustento a esta investigación.

Esta investigación se enmarca en el paradigma social crítico, y retoma como método de investigación la investigación acción participativa la cual es una “forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas” (Kemmis, 1988, en Rodríguez, 1999, p. 52). Y cuya importancia reside en el involucramiento directo y participativo de los actores de la investigación, orientada hacia la creación de comunidades autocríticas con el objetivo de transformar el medio social.

Los participantes de esta investigación son profesores y profesoras; adscritos al Colegio de Bachilleres de la comunidad de Cheran K’eri, Michoacán. Algunos de los cuales son egresados de este mismo plantel educativo. Sus edades oscilan entre los 24 y los 62 años de edad, lo cual permitió analizar el cambio generacional y las diferentes perspectivas en torno a la educación que ellos recordaban dentro de los planes y programas del Colegio de Bachilleres.

Este tipo de investigación se coloca como alternativa a los lineamientos de las investigaciones positivistas y reorienta la unión entre investigador-investigado, “realiza su trabajo de forma sistemática a través de un método flexible, ecológico y participativo” (Rodríguez, 1999, p. 53).

El enfoque de esta investigación es cualitativo. Algunas de las investigaciones cualitativas no necesitan generar una hipótesis inicial; este es el caso de esta investigación.

1.1 Planteamiento del problema

La presente investigación surge como necesidad de crear espacios de dialogo y reflexión; pensar en una racionalidad y por lo tanto una posibilidad de ser y estar en este mundo, adecuada a las demandas de crisis actuales propiciadas por el sistema capitalista en su fase neoliberal.

Analizando históricamente nuestro contexto Latinoamericano nos encontramos en luchas históricas de los grupos indígenas por sobrevivir al avasallamiento de las culturas dominantes y después al Estado Nacional (para esta investigación, concretada en el sistema educativo mexicano), el cual ha tratado de homogeneizar una nación multicultural (Iturrialde, 2001). Negando así los derechos y saberes de los grupos originarios, los cuales son el marco que da sustento para elaborar esta investigación en materia de educación ambiental, la cual pretendo, logre potenciar los diferentes elementos que conforman una sociedad creativa, que se relacione armónicamente con el medio que los rodea, sea capaz de fortalecer y transformar sus procesos locales a través de la sensibilización y la reflexión comunitaria.

Para la configuración de una forma de vida alternativa al planteamiento productivista propia de un modelo de desarrollo neoliberal, es necesario acceder a un contexto alternativo determinado, en el cual existan los elementos suficientes y la disponibilidad para dialogar sobre lo que un grupo de personas son o quieren llegar a ser. De esta forma la investigación fue realizada en la comunidad indígena de Cheran K'eri, misma que actualmente se encuentra en un proceso de reconfiguración y reorganización social. Donde la participación de todas y todos será necesaria para el fortalecimiento de sus procesos autónomos, lo cual involucra la toma de decisiones. Investigaciones como esta tienen un gran valor teórico y metodológico para la reconfiguración de los saberes y el pensamiento divergente, es decir expresar y dar a conocer una racionalidad de la otredad.

Hoy en día se hace manifiesto la necesidad de racionalidades diferentes a la occidental, racionalidades que han estado presentes a lo largo de la historia y que se han tratado de homogeneizar o de silenciar, sin embargo las diferentes crisis mundiales colocan a los saberes del sur como una alternativa favorable para nuestro propio proceso de humanización (ver Boaventura de Sousa Santos. 2006)

De tal forma esta tarea que requiere de acompañamiento tanto interno como externo. Jean Paul Sartre en *Qu'est-ce que la littérature?* escribe: *"existen cualidades que nos llegan solo por los juicios de los demás". Esta investigación no pretende juzgar, ni generar verdades inequívocas, sino acompañar un proceso de reflexión de lo que es lo propio, para entonces poder compartirlo*" (1948. P 36).

1.2. Justificación

La presente investigación surge a raíz de la necesidad de proponer una metodología para la práctica de la educación-aprendizaje, usando como herramienta la educación ambiental con base en la Educación popular, desde los aportes de Freire (2012), de Zemelman (2002) en “Necesidad de Conciencia” que enmarcan los paradigmas latinoamericanos de la educación, los cuales proponen educar a la sociedad, capaz de crear y recrear el mundo que los rodea a partir de replantear lo que son como individuos y lo que juntos pueden construir.

Esta investigación se desarrolló en la Comunidad indígena de Cheran K’eri y fue el espacio donde el discurso de las y los profesores de Bachillerato (participantes de la investigación) así como de la investigadora, conformaron un momento creativo a través la sensibilidad creadora del arte (mediante el uso de las cámaras fotográficas) usando la investigación acción participante como marco metodológico, el diálogo de saberes, la entrevista a profundidad, los usos y costumbres de la comunidad indígena (albergados en las relaciones de familia extensa), el análisis visual y discursivo del territorio. Esta investigación reconfiguró: por un lado los lazos de identidad, personal y comunitaria así como la práctica de la enseñanza-aprendizaje.

Lo que se logra con este tipo de trabajos es la conmemoración histórica de lo que fueron, lo que son y replantear lo pretenden ser como individuos y como grupo social potencialmente creativos; hacer palpable su propia capacidad de agencia política y organizativa. Esta investigación consideró fundamental esbozar el marco educativo que permita identificar las líneas sobre las cuales, una comunidad autónoma, cuente con el marco de participación mínima para organizarse y conformarse. Retomó la educación ambiental como herramienta para reconfigurar el espacio que se habitan y replantear las necesidades educativas de las y los jóvenes del Colegio de bachilleres.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Generar una propuesta de investigación acción participativa que permita reconfigurar la práctica de la educación-aprendizaje con los profesores de bachillerato usando como herramienta la educación ambiental y el arte. Con el propósito de identificar y fortalecer el sentido de la comunalidad en Cheran K'eri.

2.2. Objetivos particulares

1. Analizar los elementos de identidad de las y los profesores del Colegio de Bachilleres de Cheran K'eri, por medio de la fotografía.
2. Indagar sobre la historia oral de la comunidad y los participantes de la investigación para determinar los elementos que configuran su sentido de comunalidad.
3. Realizar fotografías que permitan analizar la práctica educativa, las necesidades de los estudiantes así como las necesidades de la comunidad.
4. Entender la importancia del trabajo multidisciplinar para el trabajo educativo comunitario.
5. Colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la multidisciplina.
6. Fortalecer el proceso de empoderamiento comunitario en Cheran K'eri.

3. METODOLOGÍA

Las ciencias sociales, se enfrenta al problema del alcance de la “verdad”, y a través de sus estudios, establecerse como lo que se denomina “Científico”; con el paso del tiempo han surgido personajes y posturas que intentan romper con la línea metodológica positivista. En la entrevista que Jean Grondin realiza a Gadamer (2001) éste expresa lo siguiente:

Aristóteles expone, respecto a la ética, afirmando que para ella el concepto de verdad que es propio de las matemáticas, no tiene validez alguna. En la matemática y en sus necesidades lógicas, todo depende de que se encuentren las demostraciones adecuadas. Pero para el ser y el obrar de los hombres no puede exigirse la precisión de la matemática. Esto no quiere decir que en la ética no se traten de verdades, pero en ella-claro está- no hay demostraciones de fuerza concluyente. (2001, p. 367),

Por la intención de esta investigación se ubica en el paradigma social crítico, siendo esta una investigación de corte cualitativo. Se utilizó el método de la investigación acción participativa. El cual se describe en el contenido de este capítulo.

3.1. La investigación acción participativa en cherán

Gregorio Rodríguez en su libro “Metodología de la investigación cualitativa” publicado en 1999, recupera los aportes de De Miguel (1989, p. 73), respecto a la investigación participativa, la cual expresa:

“se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permiten obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social”, menciona además el carácter de adquisición social del conocimiento, su sistematización y su utilidad social” (en Rodríguez. 1999, p. 55).

De esta manera, la investigación acción participativa es una “forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas” (Kemmis, 1988, en Rodríguez, 1999, p. 52). Y cuya importancia reside en el

involucramiento directo y participativo de los actores de la investigación, orientada hacia la creación de comunidades autocríticas con el objetivo de transformar el medio social.

Este tipo de investigación se coloca como alternativa a los lineamientos de las investigaciones positivistas y reorienta la unión entre investigador-investigado, “realiza su trabajo de forma sistemática a través de un método flexible, ecológico y participativo” (Rodríguez, 1999, p. 53).

Como características de este método de indagación Reason (1994, en Rodríguez, 1999, p.55), menciona tres tareas básicas para cualquier indagación participativa:

1. En un primer momento el **momento de la iluminación y el despertar** de la gente; para lo que, se comienza con el análisis del poder y la impotencia de la gente la cual deberá construir los elementos de dicho poder el cual está establecido en las sociedades de todo el mundo, los elementos se ven favorecidos debido al monopolio sobre el conocimiento y la utilización de éste.
2. Con respecto a este apartado, esta investigación utilizó un taller participativo, en un primer momento conmemoramos la historia de vida de cada uno de los asistentes al taller, trabajando a partir de su historia de vida. Como trabajo de cierre de este primer apartado elaboramos un serie de escanografías, sobre los casos más representativos de los asistentes de la escuela. El ejercicio nos permitió analizar los cambios sociales, el cambio en las dinámicas laborales y las relaciones sociales que se enmarcan en las dinámicas de trabajo, así como las intenciones profesionales y las condiciones a las que se llega a la docencia.
3. En segundo lugar un importante punto de partida es **la propia experiencia vivida de la gente**, y la idea de que a través de la experiencia actual sobre

algo, podemos aprehender su esencia. De esta forma el conocimiento y la experiencia de la gente se respeta, se honra y se valora.

Con referente al segundo momento se revisó la práctica educativa dividida en dos momentos fundamentales. 1. Su propia vida como alumnos (varios de ellos y de ellas son egresadas de esta misma institución, en algunos casos muy particulares algunos de los maestros, ahora compañeros de trabajo, fueron también sus propios formadores). 2. Los alumnos con los que trabajan en la actualidad, características, intereses, necesidades (las cuales se dividieron en afectivas, escolares, económicas) y condiciones de la comunidad de la que proceden (es necesario aclarar que a esta escuela acuden alumnos de varias comunidades de la región).

4. Por último, nos encontramos con **el compromiso**. La IAP, valora el proceso de la colaboración, la cual, hunde sus raíces en la tradición cultural (incorporando el diálogo de saberes) de la gente o los participantes del proceso, convirtiendo el proceso en un acto genuinamente democrático. De esta forma el diálogo constituye una herramienta fundamental.

Como instrumentos de investigación complementarios se usó la entrevista a profundidad con actores clave de la comunidad, fue fundamental la integración de Alejandra Velázquez (artista visual), y su colaboración en la facilitación de la técnica fotográfica y el marco para la captura de las fotografías con discursos tanto filosóficos como estéticos-visual. Se utilizaron los archivos fotográficos de los profesores como herramienta de análisis histórico el cual se asignó el nombre de Escanografías (composición de imagen a partir de fotografías personales por medio de un escáner).

Como resultado final, los profesores crearon, de acuerdo al análisis de necesidades y potencialidades identificadas en fotografías, propuestas de modificaciones a la práctica docente a partir de la conformación de grupos de

trabajo interdisciplinarios, apegados a las necesidades, características y contexto local.

3.2. Las y los que participamos en esta investigación

Los participantes de esta investigación son profesores y profesoras; adscritos al Colegio de Bachilleres de la comunidad de Cheran K'eri, Michoacán. Algunos de los cuales son egresados de este mismo plantel educativo. Sus edades oscilan entre los 24 y los 62 años de edad, lo cual permitió analizar el cambio generacional y las diferentes perspectivas en torno a la educación que ellos recordaban dentro de los planes y programas del Colegio de Bachilleres.

En enero del 2012, en una reunión en la sala audiovisual del Colegio de Bachilleres, lugar a donde se convocaron a los profesores interesados, toda vez que el representante del consejo mayor informó al director sobre la puesta en marcha del consejo de educación en la comunidad que debería integrar a profesores interesados en participar en la investigación herramienta que permitiría reformular la práctica educativa, para generar un proyecto alternativo de educación en la comunidad.

Así se convocó a profesores y profesoras abiertamente a participar en el taller, en esta reunión especifiqué mi procedencia, siempre ha resultado una ventaja mi propia herencia indígena y en este caso, fue la primera vez que trabajé directamente con el grupo indígena y en una comunidad vecina a la cual yo pertenezco. El sentimiento de identidad compartida facilitó el surgimiento del diálogo y las preguntas empezaron a surgir.

En esa primera reunión acordamos fechas y horarios para comenzar el trabajo. Trabajamos durante 4 semanas consecutivas, con horario de 1:50 a 3:00 pm, en horario acordado por las y los asistentes del taller.

En esta primera reunión se inscribieron 18 maestros y maestras interesados, de los cuales 15 concluyeron la investigación. De los cuales fueron: 8 participantes hombres y 7 participantes mujeres. Con edades que oscilaron entre los 24 y los 62 años. Con trayectorias de servicio de dos y tres años hasta los 34 años de servicio profesional docente.

Es importante señalar que una parte fundamental, para que la convocatoria tuviera éxito se debió a que era una propuesta novedosa, incluía el uso de la fotografía, reunía la memoria histórica, los saberes de la comunidad, la experiencia de la práctica educativa, la creatividad y las emociones.

Fue fundamental la intervención de la artista visual Alejandra Velázquez Bucio, y su aporte en la técnica fotográfica y la composición de la imagen.

3.3. Las estrategias y los instrumentos de la investigación

El taller participativo denominado “Fotografía Lírica” es una estrategia metódica y secuencial que nos permite el acercamiento, la generación de acuerdos de trabajo y confianza entre los asistentes.

Los elementos de análisis principal es la generación y búsqueda de imágenes que nos sirvieran como elemento de discusión, análisis y diálogo. En un principio se trabajó con los archivos fotográficos personales, y en un segundo momento los asistentes crearon foto-reportajes a partir de lo analizado a lo largo del taller. Dichos foto-reportajes se entregaron en la última fase de la investigación y corresponden al momento del “*compromiso*”, el cual se describe a principios de este apartado.

Un elemento clave en este tipo de trabajos es desarrollar la escucha y soltar el control del taller, para que los propios asistentes pudieran hacer suyo este espacio

de reflexión en el que plasmaron finalmente su compromiso con el quehacer educativo y con ellos mimos.

La Observación participante, Entrevista a profundidad, Diario de campo. Se incorporó el diálogo de saberes para la construcción de la estrategia de intervención comunitaria y la modificación a la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, el análisis del discurso y su composición con el apoyo visual; son las herramientas que configuran esta investigación

3.4. Ejes de análisis

- Consolidación de equipos de trabajo, el contrato de armonía y la generación del reconocimiento personal y grupal.
- Escanografías: las fotografías de archivos personales como herramienta para analizar el cambio en las condiciones materiales, económicas y culturales de la región.
- Alumnos y del contexto que habitan. Tipología del alumn@.
- Elaboración de las fotografías mentales. Argumentación.
- Técnica básica y composición fotográfica, el principio de la fotografía:
 - la refracción de la luz
 - retrato
 - panorámica
 - auto retrato
 - foto reportaje
 -
- Guión del foto reportaje y pies de foto.
- Evaluación y cierre.

3.5. la referencia para el uso del arte como propuesta de investigación

“las ideas, antes de materializarse, poseen una extraña semejanza con la utopía”

Sartre.

El taller de fotografía lírica, es un camino para generar procesos de enseñanza con base en la observación creativa bajo la perspectiva de la construcción participativa del aprendizaje.

Esta herramienta se desarrollo en conjunto con ECA A.C., y fue probada e impartida con niños de 2008 a 2012 en las regiones sierra costa, tierra caliente, región oriente y la Ciénega del lago de Chapala. Sin embargo se limitaba en un primer momento (2008-2010) a la captura de las fotos como elemento visual del territorio, y en un segundo momento (2011-2012) a identificar el discurso de los niños a partir de descripción en textos “pie de foto” sobre la imagen que los niños capturaban. El trabajo que realicé en ECA fue mi posibilidad de acceso a la comunidad de Cherán.

Esta es la primera vez que esta estrategia se imparte con profesores sin embargo no es la única herramienta usada en esta investigación, aun que tiene gran aporte investigativo, sin embargo la propia estructura del taller fue enriquecida por las herramientas que se han mencionado en el apartado anterior. La intención es poder echar mano de la imagen-fotográfica para hacer surgir el diálogo creativo y vinculante. Considero que el taller de Fotografía Lírica incorpora diferentes elementos creativos para la reflexión y reconocimiento de lo que somos individualmente y lo que juntos podemos construir en la práctica de los procesos de enseñanza aprendizaje vinculados a las necesidades locales y globales, específicamente en materia de incorporar la educación ambiental a la práctica educativa comunitaria. De esta manera permitirá re-orientar dos ámbitos importantes, por un lado, nuestra práctica cómo facilitadores de la enseñanza

aprendizaje formal y por otro el contexto social y ambiental, local y global en el cual realizamos nuestra labor.

CAPÍTULO I.

LA EDUCACIÓN COMUNITARIA:

UNA ALTERNATIVA PARA LA DESCOLONIZACIÓN

Este primer capítulo esboza los lineamientos que permitirán sustentar ¿por qué es necesario pensar en una educación ambiental distinta? Una educación que rompa con las geopolíticas del conocimiento, los patrones de un sistema jerárquico de racialización, de cuestionar el ser, de saber y de saber hacer, con la necesidad de construir procesos educativos descolonizadores.

Lo que pretendo en este capítulo es visibilizar la educación-aprendizaje como proceso fundamental de generación de sociedades que, como responsables de su proceso evolutivo, nos colocamos distantes de haber agotado posibilidades prácticas y creativas, con sustentos teóricos adecuados a nuestra forma particular de conformarnos; lo que llamaríamos, a nuestra forma de ser y hacer comunidad.

Los procesos educativos del sur (Brasil, Ecuador, Argentina), basados en la educación popular desde los aportes de la educación crítica de Paulo Freire, demuestran que sí se puede contribuir a la construcción de seres críticos, con una sólida conciencia ambiental que los haga responsables y conscientes del espacio que ocupan y la forma en que lo habitan; por lo tanto es posible la construcción de sociedades más justas.

El capítulo inicia con un primer apartado que expone el potencial teórico y práctico del pensamiento que toma como base la comunalidad para enfrentar procesos de colonización. Iniciamos contextualizando históricamente las condiciones de los pueblos originarios, así como discutiendo los términos de colonialidad, colonizadores, los procesos emergentes y las luchas por la de descolonialidad. La emergencia de la conciencia ecológica, los planteamientos de la educación ambiental popular y crítica son centrales para construir el enfoque desde el cual se

desarrolló la investigación en Cheran K'eri.

Retomaré los conceptos desarrollados en las comunidades indígenas de Oaxaca Martínez Luna (2012) y Maldonado Alvarado, referentes a “Comunalidad” entendida como “El pensamiento y la acción de la vida comunitaria” (González, 2003).

Estos teóricos han cuestionado desde diferentes ángulos las relaciones sociales, económicas, políticas y subjetivas que se han dado en las sociedades colonizadas y colonizadoras.

El propósito que se persigue con esto es mostrar el potencial de la comunalidad como ideología política de la diferencia, la cual genera identidad, no en torno al Estado-Nación, sino desde y a partir de la comunidad.

En un segundo apartado del capítulo se exponen los distintos enfoques desde los que se ha trabajado la educación ambiental, tradicionales y recientes, ubicando en la perspectiva crítica el que da sustento a esta investigación.

Un tercer apartado del capítulo aborda la formación de educadores comunitarios, objeto central de la investigación, para lo cual se precisa la perspectiva epistemológica decolonizadora, así como la estrategia metodológica conformada por: la cual destaca el diálogo con los habitantes de la comunidad y los educadores, el análisis de la historia de vida y el uso de imágenes diversas.

1.1. EL DESARROLLO Y EL MODELO CAPITALISTA Vs LA COMUNALIDAD.

Para Zapata Olivella (1989), las cadenas ya no están en los pies, sino en las mentes. Las preocupaciones de Zapata eran esclarecer cómo la dominación colonial y racial ha implicado y requerido una forma particular de pensamiento, el pensamiento del sur por alcanzar “el desarrollo”. Tal pensamiento se relaciona con el de otros intelectuales afrodescendientes cuyo pensamiento parte de la lucha decolonial, por ejemplo Fannon (1999) y Cesaire (2000).

Las cadenas a las que se refiere Zapata Olivella (1989) son aquellas impuestas en las estructuras de ejercicio del poder. Éste puede ser económico, productivo, racial y de producción de conocimiento. Es la imposición y dominación de un hombre sobre el hombre. Tal afirmación es una constante a lo largo de la historia de la humanidad.

Será menester de esta tesis tesis, hacer una reflexión sobre lo que Zapata Olivella plantea (1989) para poder identificar de qué manera las personas de Cherán están luchando para emerger de estas cadenas de dominación. La comunidad de Cherán tuvo que cuestionar las estructuras de poder, de dominación, de producción de algunos insumos y de producción de conocimiento; para así poder reconstruirse sobre su base histórico-cultural perteneciente al grupo p'urhépecha. Para entonces comenzar un proceso de decoloniedad de un sistema estratégico de dominación; haciendo valer sus procesos de auto organización, protección y reconocimiento comunitario; el territorio como parte del sí mismo. Desde esta lógica el mantenimiento del bosque y su vida de lucha, asegura a las generaciones presentes, a sus generaciones futuras.

Ahora bien, tenemos que recordar que la historia no es lineal, este trabajo retomará los enfoques del materialismo histórico propuesto por C. Marx, para poder tener un acercamiento categórico y poder entonces interpretar el momento actual.

Las ideas sobre el “desarrollo” (punto que tenían que alcanzar los llamados “países subdesarrollados”), se consolidaron después de la segunda guerra mundial. Éstas se basaban en entenderlo como un crecimiento económico continuado, basado en la apropiación de los recursos naturales, y que se expresaba por fases de creciente complejidad. Las sociedades rurales deberían evolucionar hacia economías industriales, y éstas harían el consumo y los servicios. De esta manera, el desarrollo era un proceso de progreso económico. A su vez, las naciones industrializadas se convertían en el modelo cultural y político que todos debíamos seguir.

Aquellas primeras ideas fueron duramente cuestionadas en la década de 1960, advirtiéndose que crecimiento y desarrollo son dos conceptos distintos. Las críticas, que insistían en señalar que el desarrollo involucraba otras dimensiones además del mero crecimiento del producto interno bruto (PBI), se volvieron muy duras. Parecía que el desarrollo como crecimiento moriría, pero resistió el ataque, y regresó en los años 70.

A partir de 1971, advirtiendo que el anhelado crecimiento económico perpetuo era imposible ya que existían límites ecológicos, fue un ataque a los cimientos del desarrollo como progreso, pero también contra la ceguera de las ciencias económicas en entender la base ecológica de los procesos productivos.

Las posturas políticas tradicionales sólo aceptan discutir cómo administrar el desarrollo, en cuestiones como el papel del Estado o del mercado, pero ninguna aceptaba abandonar mitos como los del crecimiento económico. Es así que las primeras ideas sobre “desarrollo sustentable”, que expresaban críticas sustantivas, fueron capturadas y recicladas en nuevas variedades, varias de ellas

instrumentales al desarrollo convencional. De esta manera encontramos en la evolución de los modelos de desarrollo una base material para la perpetuación del modelo económico capitalista.

Algo similar ocurrió con el desarrollo humano. Algunos grupos opositores querían hacer caer las metas economicistas, para volver a poner en primer lugar la calidad de vida de las personas o la erradicación de la pobreza. Los cuestionamientos fueron muy duros también en ese terreno. Pero, el desarrollo convencional nuevamente se adaptó, se ajustó, y así como antes generó el “consumo sostenible”, de esta manera logró cooptar la rebeldía para generar una nueva variedad, el “desarrollo humano”, aceptable y funcional al crecimiento económico, apoyado de una racionalidad económica ambiental.

Este ciclo se ha repetido varias veces en las últimas décadas. Se inicia una fase de crítica al desarrollo convencional, los cuestionamientos se hacen agudos y parecen que acertarán un golpe mortal a sus bases conceptuales. Pero al poco tiempo, ese desarrollo convencional se adapta, cambian los mecanismos de aplicación, el Estado se reorganiza y se modifican en las formas de consumo, las propagandas televisivas, refuerza sus cimientos conceptuales, y reaparece con nuevas versiones.

Así, la racionalidad económica sigue constituyéndose en la premisa del proyecto civilizatorio moderno y posmoderno. Ésta se puede resumir como una razón instrumental orientada a obtener el aumento de la tasa de ganancia; es decir, la mayor plusvalía posible en el menor tiempo posible. El capital se convierte en el criterio de la racionalidad. Desde esta racionalidad los procesos de apropiación social de la naturaleza se orientan a una constante “mercantilización” del trabajo y de la naturaleza, así como el requerimiento de un constante insumo energético y material. Con ello, los ritmos termodinámicos y homeostáticos de los ecosistemas son alterados drásticamente. La distribución desigual de la riqueza en la sociedad es otro elemento inherente a la racionalidad económica (Leff, 2004).

Actualmente, nos encontramos en medio de una crisis furiosa, que junta, al mismo tiempo, el cambio climático global y la más feroz crisis financiera capitalista, que se confunde casi virtualmente con la crisis global del mismo sistema capitalista. Estas dos crisis mayores, la del clima, es decir, de lo que le ocurre a eso que llamamos naturaleza, y la del sistema financiero mundial, que arrastra a todo el aparato de acumulación de capital, no son separadas ni “naturales”. Lo que le está ocurriendo a la naturaleza, el llamado “cambio climático global”, es producto de lo que nuestra especie le ha provocado a la tierra, el efecto de un proceso de destrucción de las condiciones mismas de vida sobre el Planeta.

Pero esto no es un accidente, es una *muestra del patrón de poder dentro del cual habitamos, y el cual además nos habita* (Dussel, 2013); del modo como el capital y el capitalismo mundial han estado desarrollándose, en una tendencia cada vez más perversa, cada vez más tecnocrática, en la cual lo único y último que importa es cómo usar absolutamente todo como mercancía y, en consecuencia, hacer del lucro la exclusiva finalidad.

Es de este modo que, en un ciclo relativamente extenso, se consolidó un modelo que implica el uso y la explotación de la naturaleza, que ahora se agudiza de manera diaria y veloz. Entonces, lo que le pasa a la naturaleza no es natural, es histórico, es lo que ocurre con el poder entre nosotros, es un tipo de poder que no solamente está aniquilando nuestra casa común, el planeta, reduciendo, eliminando las condiciones de vida en él, sino que además nos está haciendo aniquilarnos a nosotros mismos.

Marx enmarca que el “capital” como tal, aparece dividido en dos partes sumamente precisas, una de ellas, creciente (capital constante), en la cual prácticamente no se necesita fuerza viva individual de trabajo, porque todo el proceso de informatización y de tecnologización permite producir cualquier cosa, en cualquier momento, en cualquier cantidad, recurriendo en poca cantidad a la fuerza viva de trabajo que, en este caso sería la otra parte en que se divide el capital (capital variable). Esto significa que lo que ahí se produce puede cada vez más, usar menos trabajo vivo; usa trabajo acumulado y socialmente acumulado;

usa la inteligencia acumulada de todos nosotros pero no usa el trabajo vivo individual de la mayor parte de nosotros. La forma de capitalismo en este momento histórico usa la intensificación de la explotación de la fuerza de trabajo, más la intensificación de extracción de la naturaleza (ver Marx, El Capital, 2012). A este momento histórico del Capital D. Harvey lo ha llamado Acumulación por desposesión; la acumulación por desposesión es una manera de manifestación del momento actual del capitalismo, pero no ha sido la única a lo largo de la historia. (en Harvey, 1990).

...el proceso de neoliberalización ha acarreado un acusado proceso de “destrucción creativa” no sólo de los marcos y de los poderes institucionales previamente existentes (desafiando incluso las formas tradicionales de soberanía estatal) sino también de las divisiones del trabajo, de las relaciones sociales, de las áreas de protección social, de las combinaciones tecnológicas, de las formas de vida y de pensamiento, de las actividades de reproducción, de los vínculos con la tierra y de los hábitos del corazón. En tanto que el neoliberalismo valora el intercambio del mercado como “una ética en sí misma, capaz de actuar como un guía para toda la acción humana y sustituir todas las creencias éticas anteriormente mantenidas... (p.9)

En esta situación, los trabajadores (o posibles trabajadores) tienen que aceptar condiciones imposibles, la constante precarización, la flexibilización o incrementar el ejército industrial de reserva. La esclavitud está en plena re-expansión, la auto explotación, bajo una forma de recampesinización, en todo el mundo, en todas partes del mundo (ver Rubio, 2001).

La cuestión se agudiza cuando el trabajador deja de percibirse como dueño material de su trabajo y es cosebido y apropiado por el capital, una parte mínima de un todo. Marx (2012) explica lo siguiente:

Debido a la transformación de su capacidad de trabajo en una mera función de una parte del mecanismo global, el trabajador ha dejado de ser el productor de una mercancía. Es únicamente productor de una operación parcial [...] se ha convertido en un componente vivo de un taller y debido al modo de su propio trabajo, en un accesorio del capital [...] originalmente, debido a que carecía de las condiciones objetivas para la realización de su

capacidad de trabajo, el trabajador tuvo que vender al capitalista, en lugar de mercancía, el trabajo que produce mercancía. [...] en manos de éste (capitalista) se encuentran también las condiciones sociales de trabajo del sujeto, aquellas sin las cuales su trabajo no llega a ser trabajo (2012, p. 234).

En esta primera parte, Marx enmarca la subsunción formal del trabajo; que es lo único que genera valor, el trabajo vivo. Pero la relación entre trabajador y capitalista, mediará las relaciones sociales de producción.

[...] Lo característico de todas las formas sociales y combinaciones del trabajo que se desarrollan dentro de la producción capitalista es que acortan el tiempo necesario para la producción de mercancías, reducen la masa de trabajadores [...]. Esta disminución de trabajo humano se presenta aquí como especulación capitalista, como medio para incrementar el plusvalor (2012, p. 236).

Para que lo anterior pueda acontecer (especulación financiera para el incremento del plusvalor) las mercancías producidas por la maquinaria deben aparecer como medios de subsistencia en el consumo de los trabajadores o deben constituir elementos reproductivos de la capacidad del trabajo. Es por esto que existe una recampesinización, un incremento de las horas de trabajo, bajos costos en la producción interna del maíz, y la exportación de los medios básicos para la reproducción de la sociedad.

De tal manera que la crisis que atravesamos nos coloca en dos posiciones contrapuestas, de acuerdo a las condiciones sociales, económicas y socio culturales en nuestro país. Por un lado la súper productividad y la competencia entre semejantes. Por otro lado las relaciones de solidaridad y la producción en baja escala se convierten en la opción para la permanencia de nuestra especie, lo cual nos obliga a encontrarnos entre productores, familias, comunidades. La solidaridad, la ayuda mutua, la cooperatividad, en este momento aparecen como opción para la producción.

Esta situación implica tres cosas que son muy importantes de entender, para

visualizar no sólo lo que puede pasar sino lo que ya está comenzando a pasar:

1. La relación entre capital y trabajo ha cambiado dramáticamente, hasta el punto en que la parte dominante del capital no sólo no tiene capacidad, sino que no tiene interés en producir empleo; al contrario, hay que reducir el trabajo incrementando el ejército industrial de reserva.
2. Mediante la especulación financiera, el capital ha dejado de generar riqueza social, pero no riqueza particular. Actualmente el capital incrementa su tasa de ganancia llevando a la baja el salario (el cual se fija de acuerdo a la cultura de cierto espacio geográfico, a las condiciones morales y al momento histórico), y generando estructuralmente el desempleo.
3. Por lo tanto, el cambio es la base misma del capital; es la compra y venta de la fuerza de trabajo, sumando el control de nuestra subjetividad, el control de nuestra mentalidad. Es en el control que radica la disputa del momento, el control de los mercados y precios internacionales, un incremento de la violencia y de la segregación por especificada.

Esto último no sucede solamente porque el capitalista es mala persona o porque el periodista que informa es inexperto. No, ésta es la estructura actual que necesita crecientemente el control de las mentalidades, el control de la información, el control del pensamiento, porque de otro modo no podría existir. Marx explica en "El Capital (2012), cómo el capital va cobrando vida por sí mismo. Es decir, las transformaciones del capital no dependen de las personas como individuos, el capital requiere y a la vez articula diferentes sistemas para su funcionamiento y renovación.

Ahora bien, para analizar desde la "historia de las mentalidades" cómo se ha dado esta evolución, en relación con la dominación del capital retomaremos los aportes de Rudé (1989), para él, es importante tener presente el concepto de hegemonía

(inspirado en Gramsci), cuya definición va más allá de un sistema de dominación de ideas o de poder político, sino que debemos de poner énfasis en la hegemonía como un proceso en el cual la clase dominante ejerce su dominio en el reino de las ideas, con mecanismos pacíficos como: los medios de comunicación, la educación y la iglesia; son éstos los “mecanismos de adoctrinamiento” de una clase, la clase gobernante, la cual prepondera su visión social del mundo sobre otra, los gobernados u otros (Rudé, 1989, pp. 8-27).

Las mentalidades colectivas han estado presentes en las relaciones de producción históricamente, estas interfieren en la producción de bienes y servicios, de las relaciones que establecen los hombres o mujeres en este proceso de generación de servicios o productos; así como los valores, las tradiciones, las costumbres y las actitudes que se tornan alrededor de esos momentos destinados a la producción de éstos, *“constituyen una red única de significado”* (Stone, en Cardoso y Pérez 1976, p. 101). Estas relaciones y su complejidad en tanto al momento histórico y contexto determinado constituyen *“las relaciones significativas que nos hacen inteligible la totalidad de una sociedad”* (Cardoso y Pérez, 1976, p. 297).

De este modo con la Revolución Industrial, el auge del maquinismo impuso la división social del trabajo. Los antiguos artesanos, capaces de hacer por sí solos un producto entero, fueron reemplazados por obreros que hacen partes cada vez más pequeñas de un objeto que sienten cada vez más ajeno.

En el origen de la división social del trabajo está el tema del poder. No es lo mismo haber hecho un clavo, que haber terminado un automóvil. A medida que el poder económico y político se concentra en pocas manos, más se acentúa la división social del trabajo.

Tal cual se formaron los especialistas, definidos a veces como “aquellos que saben casi todo acerca de casi nada”, ya que para profundizar sus conocimientos tienen que reducir cada vez más su campo de acción. Y, generalmente, sin tener

ni la menor idea de lo que estaban haciendo los que se ocupaban de otros campos del conocimiento.

Lo anterior marca el preámbulo para que podamos mencionar ahora, retomando a Cardozo y Pérez (1976) que:

La dinámica histórica está definida por los conflictos entre hombres y por los conflictos entre los hombres y su ecosistema; las respuestas, representaciones, actitudes, los puntos de vista que asuman frente a esos conflictos [...] únicamente se pueden conocer a través de sus símbolos y sus formas de expresión (Cardoso y Pérez p. 438).

Cuestionar el papel de las culturas coloniales y de las culturas colonizadas nos posibilita ir más allá de las políticas educativas o de una propuesta curricular, para identificar cómo la institución para la educación ha contribuido de diversas formas a lo largo de la historia, y de las particularidades de la historia política y económica, para perpetuar la colonización de las mentes, o la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales así como creer que cierta gente es más apta para pensar que otras.

Pero ¿es verdad que todas las relaciones existentes se dan alrededor de la producción de bienes y servicios? ¿Es cierto que nuestra sociedad, o más aún la comunidad, sólo interactúa mediante la producción de bienes y servicios para el intercambio?, es importante cuestionar estas relaciones, que han pasado alrededor de la historia de la sociedad, como forma única esbozada en el discurso científico, totalizador, visibilizando a una sociedad, la sociedad Occidental.

Cautivado por este interrogante, Ferdinand Tönnies (1855-1936) fue el primero en abordar esta cuestión desde una perspectiva con pretensiones científicas, utilizando directamente los conceptos de “comunidad” (Gemeinschaft) y “sociedad” (Gesellschaft). A pesar de las diferencias que se establecen entre “comunidad” y “sociedad”, éstas coinciden en un punto: ambas nociones expresan relaciones recíprocas que tienden a la unidad, o más precisamente a la unión. Sin relación, y

en consecuencia sin unión, no se concibe ninguna clase de vida en común.

Las relaciones y las uniones, dice Tönnies, se pueden concebir “como vida real y orgánica” o bien “como forma ideal y mecánica”. En el primer caso hablamos de comunidad y en el segundo de sociedad:

“La relación misma, y también la unión, se concibe, bien como vida real, orgánica y entonces es la esencia de la comunidad, o bien como formación ideal y mecánica y entonces es el concepto de sociedad” (1947, p.19).

Si logramos observar de forma crítica y auténtica sobre las comunidades, podemos observar que sus prácticas organizativas, discursivas, de pensamiento, para producir; se basan en otras formas, generalmente de cooperativismo y ayuda mutua, de reciprocidad y reconocimiento, diferentes al individualismo que intenta generar el sistema capitalista actual.

Por un lado, la palabra “comunidad” se volvió de uso frecuente en los discursos y en las retóricas cotidianas del presente. Y en realidad, no es difícil entender por qué. Tal como lo sintetiza Bauman:

“Para nosotros en particular, que vivimos en tiempos despiadados, en tiempos de rivalidad y competencia sin tregua [...], la palabra comunidad tiene un dulce sonido. Evoca todo lo que echamos de menos y lo que nos falta para tener seguridad” (2006, p.6).

Sin embargo debemos tener claro que nuestro proceso de pensamiento se combina, se permea, de las demás formas de pensamiento, de transmisión del pensamiento. Por tal motivo es necesario generalizar el pensamiento de lo que somos, de lo que podemos criticar de nosotros mismos, para rehacernos, construirnos y reconstruirnos bajo la mirada crítica, el diálogo crítico en el que nos podamos re-conocer.

En el pensamiento de Rousseau a Marx, pasando por los pensadores románticos y por Hegel, una comunidad primigenia, necesaria y esencialmente armoniosa,

casi siempre situada en un pasado remoto cuando no mítico, es enfrentada y contrapuesta a la moderna sociedad. En nuestro momento actual, seguimos padeciendo los efectos de un pensamiento dominante, institucionalizado en estructuras nacionales, que crean y recrean el imaginario de “desarrollo hacia la modernidad de los países del norte”.

El problema del conocimiento no puede ser visto como un tema de geopolítica Norte-Sur, sino que, precisamente el conocimiento es un elemento clave de un modelo hegemónico y global de poder *“[...] Instaurado desde la conquista, que articula raza y labor, espacio y gentes, de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio de los blancos”* (Escobar, 2003, p. 62).

Es lo que Quijano ha llamado la *colonialidad del poder*, refiriéndose de esta manera al uso de la raza como criterio fundamental para la distribución de la población en rangos, lugares y roles sociales y con una ligación estructural a la división del trabajo (en Walsh 2005). Lo que Zapata Olivella explicó antes, como condición de hombre Latino: “los lazos que ligan los conceptos de raza, clase, y cultura en el contexto de la explotación del indio y del negro en nuestro continente”(1989, p. 42). Desde nuestra perspectiva es una condición para hombres y mujeres Latinas rurales y ahora también en las ciudades a las que migran como parte de su estrategia para su propia reproducción y como parte del proceso de reconversión productiva. (Marx, 1867).

El texto de C. Walsh “Interculturalidad, colonialidad y educación”, explica claramente cómo es que al instaurar una jerarquía racial de identidades sociales: blancos, mestizos, indios y negros, se logró borrar de esta forma las diferencias culturales de estas últimas, subsumiéndolas en identidades comunes y negativas de “indios y “negros”, con adjetivos hoy asociados a conceptos despectivos como pobres, necios, ignorantes. Es y sigue siendo ésta:

la colonialidad del poder que contribuyó de manera clave a la configuración del capitalismo mundial como modelo de poder global, concentrando todas las formas de control de la subjetividad, la cultura y

la producción del conocimiento bajo su hegemonía occidental (2005, p. 28).

Pero ¿qué es la comunalidad? Parafraseando a Martínez Luna (2013), la comunalidad es la ideología, pensamiento y acción que ha permitido a las comunidades enfrentar y resolver retos y problemas que la historia les ha deparado. Para él, la comunalidad es “sabiduría viva que facilita a todos convivir y colaborar en una colectividad al servicio de todos” (2013. p 83).

La importancia de entender y preservar este modo de vida, dice Martínez Luna:

estriba en que en el futuro la sobrevivencia y trascendencia de los pueblos antiguos, con respecto al actuar del mundo que los rodea, descansará en mantener la resistencia-adequación de este modo de ser comunitario (...), pues se sabe que los valores fundamentales de la sociedad occidental descansan en el individualismo (Martínez, 2013, p. 86).

La resistencia de los pueblos indígenas-campesinos de la sierra norte de Oaxaca, ha permitido que se conserven valores y principios de complementariedad y reciprocidad dentro de un ambiente armonioso que se ha visto socavado y violentado por la presencia de prácticas capitalistas caracterizadas por el control y depredación que ejercen sobre los bienes naturales y la violencia hacia comunidades de la región. Dicha resistencia, motivada por la historia de cada comunidad, ha conducido a que estos pueblos tengan mayores posibilidades de alcanzar y mantener el bienestar y la felicidad, aquello que llaman comunalidad (o vida comunitaria) y que empata muy bien con la idea del Buen Vivir proveniente del pensamiento andino.

El pensador indígena zapoteco Martínez Luna (*La jornada*, p.31,7 de enero del 2011 “Eso que llaman comunalidad”), explica:

Somos comunalidad, lo opuesto a la individualidad, somos territorio comunal, no propiedad privada; somos compartencia, no competencia; somos politeísmo, no monoteísmo. Somos intercambio, no negocio; diversidad, no igualdad, aunque a nombre de la igualdad también se nos oprima. Somos interdependientes, no libres. Tenemos autoridades, no monarcas. Así como las fuerzas imperiales se han basado en el

derecho y en la violencia para someternos, en el derecho y en la concordia nos basamos para replicar, para anunciar lo que queremos y deseamos ser.

Para entender la “forma de vida” en comunalidad se deben tomar en cuenta elementos como la confianza, la complementariedad, la reciprocidad, la hermandad y la fiesta. Elementos identificados como parte inherente de su identidad. Elementos que se toman en cuenta al realizar la investigación y fundamentales en la reciente lucha por la defensa de la tierra y la vida en Cherán K’eri.

1.1.1. Emergencia de la conciencia ecológica

Durante los años 60-70 del siglo XX, distintos movimientos pusieron de manifiesto la destrucción de la naturaleza y la irracionalidad del modelo económico dominante. Dichos movimientos revelaron el círculo de degradación ambiental y pobreza que prevalecía en el mundo como resultado de un modelo extractivista de los recursos naturales.

“La conciencia ecológica emerge como una manifestación de los límites de la economía”, menciona Enrique Leff en su texto “Discursos ambientales” publicado en 2008. A continuación enuncio las relaciones entre impacto de la economía capitalista, su impacto en las condiciones ambientales y los discursos en torno a estos debates.

- La Contaminación del aire, el suelo y los recursos hídricos, la deforestación y pérdida de biodiversidad, erosión, desertificación, pérdida de fertilidad de la tierra y cambio climático.
- Tales fenómenos se pusieron de manifiesto a partir de la publicación del libro “La primavera silenciosa” de Rachel Carson (publicado en 1962), en el cual se mencionan los efectos de la agricultura industrial sobre las tierras de cultivo.

- A la par se publican imágenes de la Tierra vista desde el espacio, mostrando la fragilidad de la misma.

En el marco de los diferentes estudios y muestras del impacto ambiental del modelo de desarrollo surgen diferentes encuentros intergubernamentales: entre las que destaca la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre educación ambiental en 1970, en la cual estuvieron representantes de todo el mundo con el objetivo de elaborar un plan de acción en beneficio de toda la humanidad desde una perspectiva común para todos los pueblos del mundo. A raíz de dichas reflexiones se definió el marco general de la educación ambiental, así como sus La Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano de 1972 en Estocolmo. En estos espacios se discutieron los límites de la racionalidad económica y los límites del planeta para soportar nuestras actividades. Con base en eso surge del reconocimiento del “ambiente” como un concepto englobante que incluye todos los sectores de la vida humana, principalmente el ecológico, el social y el económico.

En 1987, la publicación del Informe Brundtland *Nuestro futuro común* da origen al concepto de sustentabilidad como un nuevo modelo de desarrollo al que se debe aspirar y que supone un “proceso que permite satisfacer las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de atender a las necesidades futuras” (como se cita en Leff, 2008). Con esto en mente se realizó la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo en Rio de Janeiro en 1992. Ahí se planteó la Agenda 21, documento que norma procesos de desarrollo con base en los principios de la sustentabilidad.

El tema se retomó en la década siguiente, en el año 2005, cuando se plantea la intervención en cuatro áreas fundamentales: promoción y mejoramiento de educación básica, reorientación de los actuales programas educativos, desarrollo de la conciencia pública acerca de la sustentabilidad, y capacitación dirigida a todos los sectores de la fuerza de trabajo. (Ortega y Velasco, 2006).

Sin embargo, Barkin (2001) señala que la sustentabilidad es una lucha por la diversidad en todas sus dimensiones, lo que significa que en el mismo grado de preocupación por proteger la diversidad biológica, la educación ambiental para la sustentabilidad debe procurar intencionadamente la protección de la pluralidad política e ideológica en las sociedades modernas, y abrirle cauces para que se exprese, no sólo en las tribunas públicas donde se realiza el debate social, sino en los espacios de participación cívica. Barkin (2001) cuestiona además el modelo capitalista como provocador de los problemas sociales, políticos y ambientales.

El calentamiento global aparece como el síntoma más claro de la crisis ambiental de la globalización económica, es el resultado de un proceso creciente de acumulación destructiva de la naturaleza, por parte de los grandes consorcios capitalistas, de origen principalmente occidental. La economía neoclásica aparece como el paradigma más resistente a internalizar en sus estructuras teóricas y en sus instrumentos de gestión las condiciones de sustentabilidad ecológica y ambiental. (Leff, 2008).

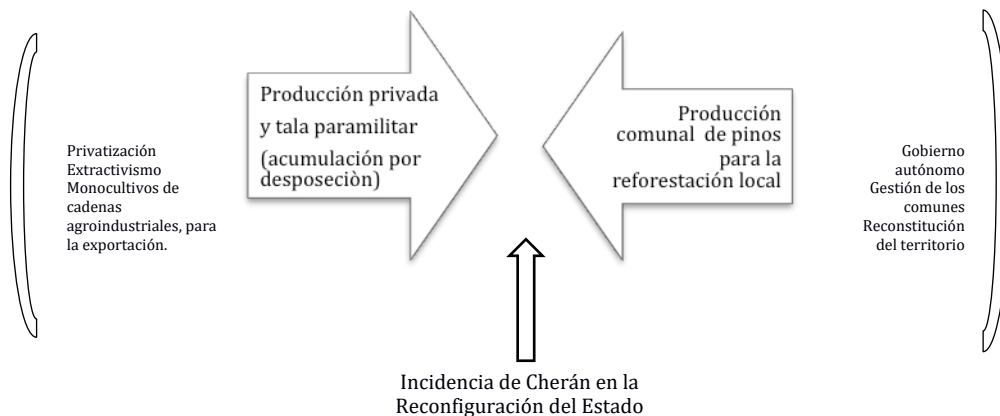
La sustentabilidad, menciona Leff, abre una mirada al futuro.

La crisis ambiental no solo se manifiesta en los vientos huracanados que genera el calentamiento global, sino en el desconocimiento de sus causas, en la falta de un saber sobre la complejidad de lo real, en la pérdida del sentido de la existencia humana; y no solamente hablo de los pueblos indígenas que se han exterminado, sino de nosotros mismos que como seres humanos modernos, hemos sido convertidos en seres-cosa [...] aún nos quedan las respuestas que vienen desde las teorías de sistemas, los métodos interdisciplinarios y del pensamiento complejo, desembocado en la racionalidad comunicativa como estrategia para alcanzar nuevos consensos sociales frente a la diferencia.

El problema es que la ciencia racional moderna nos ha metido en un callejón de cosificación, en el laberinto de la objetivación del mundo, en donde lo que hemos perdido es la capacidad que tuvieron los saberes populares y tradicionales en cuanto a la relación de lo simbólico y lo real, a través de la cultura, a través de la organización de los mitos, en la función de las cosmovisiones y del uso de la palabra no solo para designar cosas, sino para simbolizar, significar y valorizar culturalmente la naturaleza (2008: 93).

La respuesta del pueblo de Cherán ante la dominación y la acumulación por desposesión, se expresa en el siguiente cuadro.

Figura 1. Campo de disputa del poder



En este sentido el campo de acción contrahegemónica del movimiento de Cherán se da a partir de dos condiciones: su subalternidad histórica como grupo indígena y su lucha contra el despojo de los recursos, es decir en contra de los procesos de acumulación por desposesión, las cuales se vinculan a otras luchas mundiales anti neoliberales y ambientalistas. La firma de nuestro país de acuerdos internacionales, como el 169 de la OIT, fue al que los comuneros de Cherán recurrieron para reclamar su derecho de autonomía, ante la Corte Interamericana

y el Tribunal Supremo de la Federación, tal como lo plantea Sieder (2004) Prueba de ello es el uso de convenios en el campo del derecho, donde se libran las batallas de los grupos subalternos. Y desde ahí se ha emprendido un intento de gestión de los comunes en beneficio del proyecto comunal autonómico.

Esta investigación retoma la hegemonía, como el campo donde se disputan los significados entre los grupos dominantes y subalternos. En este sentido la perspectiva de Roseberry nos ayuda a concebir las luchas entre las clases hegemónicas y los subalternos ya que ésta *“no construye una ideología compartida, sino un marco común material y significativo para vivir a través de los órdenes sociales caracterizados por la dominación, hablar de ellos y actuar sobre ellos”* (Roseberry. 2002, p. 220).

La hegemonía no puede ser vista como estática, ya que está en constante construcción, reproducción e innovación, por lo tanto debe verse como un proceso. Este proceso de construcción de la hegemonía *“moldea las palabras, las imágenes, los símbolos, las formas, las organizaciones, las instituciones y los movimientos utilizados por las poblaciones subalternas para hablar de la dominación, confrontarla, entenderla, acomodarse o resistir a ella”* (Roseberry. 2002, p. 220).

1.1.2. Los aportes de la educación ambiental popular y educación ambiental crítica

De acuerdo con lo expuesto en el subapartado anterior y siguiendo a Enrique Leff (2008), propongo ahora resaltar la importancia de encontrarnos, de reconocernos en el diálogo, el diálogo de saberes, los usos y costumbres de la comunidad indígena albergados en las relaciones de familia extensa, para la construcción de la sustentabilidad abarcativa y en común unidad con los que habitamos esta única casa planeta.

De esta manera, es en los temas educativos dónde se logra expresar un esfuerzo social claro por reconfigurar lo que somos, desde el sur, o desde los movimientos sociales generados por los fenómenos resultantes del modelo de desarrollo capitalista, por los explotados y excluidos en los procesos de la acumulación por desposesión del capitalismo actual (ver Rubio, 2012).

Salgado Moya (2007, p. 7), en *Una propuesta participativa para el trabajo pedagógico*, plantea:

cuando en el transcurso de una charla o en una clase hacemos volar la imaginación, es el momento en que hemos decidido no aprender lo que se nos está enseñando, [...] este no es un problema menor para el educador o la educadora popular, la adquisición de los nuevos conocimientos ocurre de manera distinta de acuerdo a las condiciones de cada persona y a la mentalidad que se estructura en su cultura.

La educación popular, con sus fundamentos en el Constructivismo, retoma que los individuos van pasando de un aprendizaje a otro, en la medida en que sus esquemas sobre el entendimiento del mundo se contrastan con otros seres, objetos, cosmovisiones, construyen nuevos conocimientos, sobre todo en los momentos en que se genera una insatisfacción entre lo que piensan y la realidad (Salgado, 2007). De tal forma que cada persona aprende lo que necesita o lo que quiere aprender, en diferentes momentos, de diferentes formas y con diferentes estímulos.

Desde la perspectiva de la educación popular es necesario aprender a trabajar en grupos, ya que potencia la creatividad, la iniciativa personal y comunitaria, pues genera una perspectiva en la que la respuesta a las prácticas que solucionen algunos problemas sobre la vida la pueden generar ellos mismos.

Pero menciona Salgado (2007, p. 11), “no es el método el que por sí mismo tiene validez, pues de nada sirve una metodología participativa si se ejerce de forma conductiva”, sí bien es cierto que toda educación tiene una intencionalidad, debe existir una autoridad que libere al educando para que de esta forma este educando-educador pueda liberar a los de su condición, creando desde esta práctica educativa sociedades más justas y sanas.

Los métodos participativos de la educación popular promueven la comunicación, diálogo, intercambio de opiniones entre los distintos actores implicados (habitantes de las comunidades, gobierno, ONG, instituciones académicas, entre otros), bajo una actitud de respeto mutuo. Se establecen flujos multidireccionales de información que permiten utilizar el conocimiento, tanto científico como tradicional, en el planeamiento de las acciones que se pretende se implementen después del proceso de facilitación, las cuales se basarán en las necesidades de la comunidad. Así, diferentes actores de la propia comunidad adquieren la capacidad de darse cuenta de su realidad y de empoderarse para llevar a cabo las acciones participativas propuestas por y para su comunidad. Este proceso que conlleva una responsabilidad compartida, permite a su vez que las sociedades locales confíen en sus propias posibilidades, sean autosuficientes, creando un sentimiento de autodeterminación (Gallopín, 2001; Toledo, 2003).

Es de esta forma que en términos de la educación popular, la educación crítica y la educación medioambiental crítica se logra reconocer el ambiente, los sujetos y las mentalidades; en relaciones preexistentes al sistema capitalista y sobrevivientes a los patrones de dominación entre los pueblos del sur.

como proyecto político permitimos la interculturalidad, construye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también una condición diferente, tanto del conocimiento como de existencia apuntando a la descolonización (Walsh, 2005: 31).

Así mientras unos abogan por la libertad absoluta de los investigadores calificados para que indaguen sobre los aspectos que les resulten más atractivos para su curiosidad científica, otros insisten en la importancia de contar con agendas investigativas que contribuyan a solucionar los problemas más acuciantes de la sociedad. En el contexto mexicano se requiere de la investigación de punta y la exploración de campos ni siquiera visualizados, como la atención focalizada en aspectos que la sociedad considera importantes. Uno de ellos es la educación.

Este derecho humano garantizado por el artículo 26 de La Declaración Universal de los Derechos Humanos, establecido en el artículo tercero Constitucional y precisado en la Ley General de Educación para hacerlo realidad entre los mexicanos, demanda de la imaginación fructífera y el conocimiento de los investigadores, así como de la experiencia y el realismo que aportan quienes han recorrido las entrañas del sistema educativo, los profesores que conocen a fondo las características de sus educados, el espacio, sus peculiaridades, sus complejidades, sus potencialidades, así como sus limitaciones. Es menester de esta investigación realizar este trabajo de forma crítica y participativa, con un sustento teórico fehaciente.

1.2. LOS DIFERENTES ENFOQUES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LOS APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNALIDAD

La escuela forma parte de un proceso de transformación, en donde los jóvenes pueden interactuar junto con sus padres y educadores para construir un lugar digno para todos (Barraza, 2000). Es fundamental que en el ámbito de la educación formal se desarrollen políticas ambientales, así como métodos interactivos y formas de enseñanza novedosas, participativas y divertidas, con el fin de promover una conciencia ambiental y una responsabilidad social en la ciudadanía.

Dada la complejidad del tema, la diversidad de enfoques bajo los que se puede observar, la amplitud y profundidad de sus componentes y la obligada participación de equipos interdisciplinarios en la solución de los problemas que aquejan la educación y a los facilitadores de ésta, consideramos que el mejor panorama deben brindarlo los expertos en el campo, de ahí la importancia de realizar proyectos de investigación que retomen la práctica de los profesores que hacen la educación formal.

Indagar, y crear con ellos nuevas formas, capacitarles en los procesos de facilitación mediante el arte como herramienta creativa, incita a auto-reconocer su práctica, de forma renovada, con horizontes innovadores, con canales para auto explorarse. Estas formas educativas han servido como proceso de reconocimiento de las destrezas no sólo de las personas que se forman, sino de los propios formadores, borrando esa línea de separación entre enseñanza-aprendizaje que Freire (2001) apostaba por difuminar; sin embargo desde mi experiencia, no basta con conocer la teoría para la liberación del pensamiento y el quehacer de la educación popular, es necesario reconocerse en el proceso de aprendizaje (mediante la facilitación), lo mismo que reconocerse como actores del proceso de enseñanza mediante la sistematización de lo aprendido y lo enseñado.

En los análisis grupales para la formación de facilitadores, desde la perspectiva de la educación popular, los participantes logran poner en práctica un tipo de facilitación “como aprender en la práctica”, reconocen las fortalezas y debilidades del proceso en sí, así como de su proceso para facilitar la situación de aprendizaje; mediante la sistematización del proceso educativo se educan, reconociendo la forma en que se comportan y en que lanzan una instrucción, clasifican y priorizan actividades así como objetivos. De tal manera que la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje cobra esencial importancia hacerla *in situ*, desde los practicantes de su propia práctica, como lo menciona Zemelman (2002), en una necesidad de hacer consciente, cómo, por qué y para

qué estamos trabajando.

Cuando se aborda el campo de la educación ambiental, uno se puede dar cuenta de que, a pesar de que existe una preocupación común por el medio ambiente y el reconocimiento del papel central de la educación para el mejoramiento de la relación individuos-naturaleza, existen diferentes autores (investigadores, profesores, pedagogos, animadores, asociaciones, organismos, etc.) que adoptan diferentes discursos sobre la educación ambiental y proponen diversas maneras de concebir y de practicar la acción educativa en este campo.

Algunos tienen una tradición más hegemónica (referentes a los discursos dominantes sobre el “deber ser” y el “saber hacer” de la educación ambiental, generada por ejemplo en convenciones intergubernamentales) y han sido dominantes en las primeras décadas de la EA (los años 1970 y 1980); otras corrientes como la holista, etnográfica, feminista y social crítica, corresponden a preocupaciones que han surgido recientemente y que analizo más adelante.

Sauve, en su texto *Una cartografía de las corrientes de la educación ambiental* publicado en 2004; hace una caracterización de las corrientes para abordar la educación ambiental. La noción de corriente se refiere aquí a una manera general de concebir y de practicar la educación ambiental.

Si bien cada una de las corrientes presenta un conjunto de características específicas que la distinguen de las otras no son, sin embargo, mutuamente excluyentes en todos los planos: ciertas corrientes comparten características comunes.

1.2.1. Enfoques tradicionales

Para situar la importancia de concordar la práctica educativa, a las necesidades de las comunidades, es necesario precisar los enfoques de la educación ambiental,

los cuales tienen una larga tradición, para este trabajo es importante dividirlos en dos apartados, por un lado, se abordarán las lógicas educativas con un enfoque educativo “científico” posmoderno, las cuales expresan el saber hacer, saber observar, saber-conocer desde una lógica racional de consumo.

En un segundo momento presentaremos las corrientes con un enfoque situado y que corresponde a una práctica crítica e integradora. Es importante señalar, que en la práctica, no es sencillo encontrarlos como prácticas puras (en un solo enfoque), por el contrario generalmente se reproducen híbridos, desde los enfoques más conservacionistas de la educación, con tintes ambientales, hasta los más modernos y críticos con problemas para vislumbrar una transversalidad que pudiera hacer frente a la complejidad de las problemáticas socio-ambientales.

Ambos sentidos se exponen a continuación:

1. La corriente naturalista: Esta corriente está centrada en la relación con la naturaleza. El enfoque educativo puede ser cognitivo (aprender de las cosas sobre la naturaleza) o experiencial (vivir en la naturaleza y aprender de ella), o afectivo, o espiritual, o artístico (asociando la creatividad humana a la de la naturaleza). La tradición de la corriente naturalista es ciertamente muy antigua, si consideran las lecciones de cosas o el aprendizaje por inmersión e imitación en los grupos sociales cuya cultura está estrechamente forjada en la relación con el medio natural.
2. La corriente conservacionista/recursista: Cuando se habla de “conservación de la naturaleza”, como de la biodiversidad, se trata sobre todo de una naturaleza-recurso. Encontramos aquí una preocupación por la gestión del medio ambiente, llamada más bien gestión ambiental. La educación para la conservación ha sido siempre ciertamente parte integrante de la educación familiar o

comunitaria en los medios donde los recursos son escasos. Se pone generalmente el énfasis en el desarrollo de habilidades de gestión ambiental y en el ecocivismo. Se encuentra aquí un imperativo de acción: comportamientos individuales y proyectos colectivos. Recientemente, la educación para el consumo, más allá de una perspectiva económica, ha integrado más explícitamente una preocupación ambiental de la conservación de recursos, asociada a una preocupación de equidad social.

Pero al analizar la historia de la educación ambiental es necesario generar una discusión sobre las propias posturas individuo-ambiente propuestas. Wolfgang Sachs (2000, pp. 77-78) formula una advertencia contra una tendencia recursista en materia de medio ambiente:

¿Qué luces proyectamos sobre las cosas (o los seres humanos) que tan pronto ellas son calificadas de recursos? Aparentemente, se les atribuye importancia porque ellas son útiles para fines superiores. Lo que cuenta, no es lo que ellas son, sino lo que ellas pueden devenir. Un recurso es una cosa que no cumple su fin sino cuando es transformada en otra cosa: su valor propio se volatiliza ante la pretensión de intereses superiores. (...) Nuestra percepción ha estado acostumbrada a ver la madera de construcción en un bosque, el mineral en una roca, los bienes raíces en un paisaje y el portador de calificaciones en un ser humano. Lo que se llama recurso está situado bajo la jurisdicción de la producción (...) Concebir el agua, el suelo, los animales o los seres humanos como recursos los marca como objetos que requieren la gestión de planificadores y el cálculo de precios de los economistas. Este discurso ecológico conduce a acelerar la famosa colonización del mundo vivo.

3. La corriente resolutive: La corriente resolutive surgió a comienzos de los años 1970, cuando se revelaron la amplitud, la gravedad y la aceleración creciente de los problemas ambientales. Agrupa proposiciones en las que el medio ambiente está sobre todo considerado como un conjunto de problemas. Esta corriente adopta la visión central de educación ambiental propuesta por la UNESCO

en el marco de su Programa internacional de educación ambiental (1975-1995). Se trata de informar o de conducir la gente a informarse sobre problemáticas ambientales así como a desarrollar habilidades apuntando a resolverlos. Como en el caso de la corriente conservacionista/recursista, a la cual la corriente resolutive está frecuentemente asociada, se encuentra aquí un imperativo de acción: modificación de comportamientos o proyectos colectivos.

4. La corriente resolutive: La corriente resolutive surgió a comienzos de los años 1970, cuando se revelaron la amplitud, la gravedad y la aceleración creciente de los problemas ambientales. Agrupa proposiciones en las que el medio ambiente está sobre todo considerado como un conjunto de problemas. Esta corriente adopta la visión central de educación ambiental propuesta por la UNESCO en el marco de su Programa internacional de educación ambiental (1975-1995). Se trata de informar o de conducir la gente a informarse sobre problemáticas ambientales así como a desarrollar habilidades apuntando a resolverlos. Como en el caso de la corriente conservacionista/recursista, a la cual la corriente resolutive está frecuentemente asociada, se encuentra aquí un imperativo de acción: modificación de comportamientos o proyectos colectivos.
5. La corriente sistémica: La corriente sistémica en educación ambiental se apoya en los aportes de la ecología, ciencia biológica transdisciplinaria, que ha conocido su auge en los años 1970 y cuyos conceptos y principios inspiraron al campo de la ecología humana. Un modelo pedagógico centrado en el enfoque sistémico: una salida a terreno permite observar una realidad o fenómeno ambiental y analizar sus componentes y relaciones a fin de desarrollar un modelo sistémico que permita acceder a una comprensión global de la problemática en cuestión; esta visión de conjunto permite identificar y elegir soluciones más apropiadas; el proceso de resolución de

problemas puede entonces continuar de manera adecuada. El apoyo transtidisciplinario otorga la complejidad para la observación de los fenómenos, del resultado de esta integración se generan proyectos o soluciones menos perjudiciales, o favorables.

6. La corriente científica: Algunas proposiciones de educación ambiental ponen el énfasis en el proceso científico, con el objetivo de abordar con rigor las realidades y problemáticas ambientales y de comprenderlas mejor, identificando más específicamente las relaciones de causa a efecto. El proceso está centrado en la inducción de hipótesis a partir de observaciones y en la verificación de hipótesis por medio de nuevas observaciones o por experimentación. En esta corriente, la educación ambiental está a menudo asociada al desarrollo de conocimientos y de habilidades relativas a las ciencias del medio ambiente, campo de investigación esencialmente interdisciplinario, hacia la transdisciplinaridad. Al igual que en la corriente sistémica, el enfoque es sobre todo cognitivo: el medio ambiente es objeto de conocimiento para elegir una solución o acción apropiada. Las habilidades ligadas a la observación y a la experimentación son particularmente requeridas.
7. La corriente humanista: En este caso, la puerta de entrada para aprehender el medio ambiente es a menudo la del paisaje. Este último es muy frecuentemente modelado por la actividad humana; él permita acceder a una comprensión global de la problemática en cuestión; esta visión de conjunto permite identificar y elegir soluciones más apropiadas; el proceso de resolución de problemas puede entonces continuar de manera adecuada. El apoyo transtidisciplinario otorga la complejidad para la observación de los fenómenos, del resultado de esta integración se generan proyectos o

soluciones menos perjudiciales, o favorables.

8. La corriente científica: Algunas proposiciones de educación ambiental ponen el énfasis en el proceso científico, con el objetivo de abordar con rigor las realidades y problemáticas ambientales y de comprenderlas mejor, identificando más específicamente las relaciones de causa a efecto. El proceso está centrado en la inducción de hipótesis a partir de observaciones y en la verificación de hipótesis por medio de nuevas observaciones o por experimentación. En esta corriente, la educación ambiental está a menudo asociada al desarrollo de conocimientos y de habilidades relativas a las ciencias del medio ambiente, campo de investigación esencialmente interdisciplinario, hacia la transdisciplinaridad. Al igual que en la corriente sistémica, el enfoque es sobre todo cognitivo: el medio ambiente es objeto de conocimiento para elegir una solución o acción apropiada. Las habilidades ligadas a la observación y a la experimentación son particularmente requeridas.
9. La corriente humanista: En este caso, la puerta de entrada para aprehender el medio ambiente es a menudo la del paisaje. Este último es muy frecuentemente modelado por la actividad humana; él habla a la vez de la evolución de los sistemas naturales que lo componen y de las poblaciones humanas que han anclado en él sus trayectorias. Este enfoque del medio ambiente es a menudo preferido por los educadores que se interesan en la educación ambiental por medio de la óptica de la geografía y de otras ciencias humanas. El enfoque es cognitivo, pero más allá del rigor de la observación, del análisis y de la síntesis, la corriente humanista convoca también a lo sensorial, a la sensibilidad afectiva, a la creatividad.

10. La corriente moral/ética: Diversas proposiciones de educación ambiental ponen énfasis en el desarrollo de los valores ambientales. Algunos invitan a la adopción de una “moral” ambiental, prescribiendo un código de comportamientos socialmente deseables (como los que propone el ecocivismo); pero más fundamentalmente aun, puede tratarse de desarrollar una verdadera “competencia ética”, y de construir su propio sistema de valores.

1.2.2. Enfoques recientes

Continuando con la exposición de los enfoques desarrollados en torno a la educación ambiental, Sauvé (2004) enlista las siguientes corrientes contemporáneas para hacer y entender la educación ambiental:

11. La corriente holística: La corriente holística no asocia proposiciones necesariamente homogéneas, como es el caso de las otras corrientes. Algunas proposiciones por ejemplo están más centradas en preocupaciones de tipo psico-pedagógico (apuntando al desarrollo global de la persona en relación con su medio ambiente); otras están ancladas en una verdadera cosmología (o visión del mundo) en la que todos los seres están relacionados entre sí, lo que interpela a un conocimiento “orgánico” del mundo y a un actuar participativo en y con el ambiente. Para esta corriente, hay que tener en cuenta no solamente el conjunto de las múltiples dimensiones de las realidades socio-ambientales, sino también de las diversas dimensiones de la persona que entra en relación con estas realidades, de la globalidad y de la complejidad de su “ser-en-el-mundo” (Gadamer en Grodin 2011). El sentido de global es aquí muy diferente de planetario; significa más bien holístico, refiriéndose a la totalidad de cada ser, de cada realidad y a la red de relaciones que

une a los seres en conjuntos donde adquieren sentido.

12.La corriente bio-regionalista: La corriente bio-regionalista se inspira generalmente en una ética ecocéntrica y centra la educación ambiental en el desarrollo de una relación preferente con el medio local o regional, en el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a este último y en el compromiso en favor de la valorización de este medio. Se trata de aprender a re-habitar la Tierra, según las propuestas de David Orr (1992, 1996). Se reconoce aquí el carácter inoportuno de esta “pedagogía del allá” que basa la educación en consideraciones exógenas o en problemáticas planetarias que no están vistas en relación con las realidades del contexto de vida y que ofrecen pocos asideros concretos para el actuar responsable.

13.La corriente práxica: Esta corriente pone énfasis en el aprendizaje en la acción, por la acción y para mejorar esta última. No se trata de desarrollar a priori los conocimientos y las habilidades en vista de una eventual acción, sino de ponerse inmediatamente en situación de acción y de aprender a través del proyecto por y para ese proyecto. El aprendizaje invita a la reflexión (en la acción,) en el proyecto en curso. Recordemos que la praxis consiste esencialmente en integrar la reflexión y la acción, que se alimentan así mutuamente.

14.La corriente feminista: De la corriente de crítica social, la corriente feminista adopta el análisis y la denuncia de las relaciones de poder dentro de los grupos sociales. Pero más allá y en relación con las relaciones de poder en los campos político y económico, el énfasis está puesto en las relaciones de poder que los hombres ejercen todavía en ciertos contextos hacia las mujeres y sobre la necesidad de integrar las perspectivas y valores feministas en los modos de gobernanza, de producción, de consumo, de organización social. En

materia de medio ambiente, un lazo estrecho quedó establecido entre la dominación de las mujeres y las de la naturaleza: trabajar para restablecer relaciones armónicas con la naturaleza es indisociable de un proyecto social que apunta a la armonización de las relaciones entre los humanos, más específicamente entre los hombres y las mujeres.

La corriente feminista se opone sin embargo a la prevalencia del enfoque racional de las problemáticas ambientales, tal como a menudo se observa en las teorías y prácticas de la corriente de crítica social. Los enfoques intuitivo, afectivo, simbólico, espiritual o artístico de las realidades del medio ambiente son igualmente valorizados.

En una perspectiva educacional, Annette Greenall Gough, (en Sauve, 2004) aplica la crítica feminista al movimiento de educación ambiental. Observa entre otras cosas que durante los eventos internacionales más importantes que fundaron la educación ambiental no se encuentran huellas de la contribución de las mujeres. Esta autora formula igualmente una viva crítica con respecto a la proposición del “*desarrollo sostenible*”, que se insinúa en la educación ambiental:

a pesar del llamado a la equidad social, ella está asociada a una visión del mundo que consagra la prevalencia de las relaciones actuales de poder en nuestras sociedades. La insignificancia de argumentos (asociados a la idea de sostenibilidad) y la arrogancia de quienes la desarrollan, es decir hombres blancos, de clase media, educados y profesionales, se muestran con evidencia. Debemos estimular a la gente para deconstruir estos argumentos para

poner al día los valores que los sostienen y las perspectivas que ellos suponen (Gough, 1998; en Sauve 2004, p. 168).

15. La corriente etnográfica: La corriente etnográfica pone énfasis en el carácter cultural de la relación con el medio ambiente. La educación ambiental no debe imponer una visión del mundo; hay que tener en cuenta la cultura de referencia de las poblaciones o de las comunidades implicadas.

El etnocentrismo que consiste en tomar como referencia las categorías de pensamiento de las sociedades occidentales ha permitido durante largo tiempo designar las otras culturas como sociedades sin estado, sin economía o sin educación. Al contrario, cuando el diálogo intercultural es real, él produce una interrogación radical sobre los problemas más cruciales que tienen las sociedades posmodernas.

(...) El estudio de las formas educativas amerindias invierte nuestra concepción centrada en la transmisión de la información o del saber-hacer. La educación amerindia es más bien un compañerismo iniciático que busca la inmersión en la experiencia y su comprensión simbólica (...) La formación es inseparable de la búsqueda de lo sagrado (...) Se pone el énfasis en la observación y en la participación activa. El sentido no está dado a priori, emerge de resonancias simbólicas que se revelan en la interacción entre una persona y un evento. Todo evento es potencialmente Se pone el énfasis en la observación y en la participación activa. El sentido no está dado a priori, emerge de resonancias simbólicas que se revelan en la interacción entre una persona y un evento. Todo evento es potencialmente portador de sentido por integrar, sea un rito, una actividad artesanal, la caza o un acto de la vida cotidiana (Galvani, 2001; en Sauve 2004, p. 22).

La corriente etnográfica propone no solamente adaptar la pedagogía a las realidades culturales diferentes, sino inspirarse en las pedagogías de diversas culturas que tienen otra relación con el medio ambiente.

16.La corriente de la eco-educación: Esta corriente está dominada por la perspectiva educacional de la educación ambiental. No se trata de resolver problemas, sino de aprovechar la relación con el medio ambiente como crisol de desarrollo personal, al fundamento de un actuar significativo y responsable. El medio ambiente es aquí percibido como una esfera de interacción esencial para la eco-formación o la ecoontogénesis.

17.La corriente de la sostenibilidad/sustentabilidad: La ideología del desarrollo sostenible, que conoció su expansión a mediados de los años 1980, ha penetrado poco a poco el movimiento de la educación ambiental y se impuso como una perspectiva dominante.

Para responder a las recomendaciones del Capítulo 36 de la Agenda 21, resultante de la Cumbre de la Tierra en 1992, la UNESCO reemplazó su Programa Internacional de Educación Ambiental por un Programa de Educación para un futuro viable (UNESCO 1997), cuyo objetivo es el de contribuir a la promoción del desarrollo sostenible. Este último supone que el desarrollo económico, considerado como la base del desarrollo humano, es indisociable de la conservación de los recursos naturales y de un compartir equitativo de los recursos. Se trata de aprender a utilizar racionalmente los recursos de hoy para que haya suficientemente para todos y que quede para asegurar las necesidades del mañana. La educación ambiental deviene una herramienta entre otras al servicio del desarrollo sostenible.

18.La corriente de crítica social. Esta corriente insiste, esencialmente,

en el análisis de las dinámicas sociales que se encuentran en la base de las realidades y problemáticas ambientales: análisis de intenciones, de posiciones, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisiones y de acciones de los diferentes protagonistas de una situación. ¿Existe coherencia entre los fundamentos anunciados y los proyectos emprendidos? ¿Hay ruptura entre la palabra y el actuar? En particular, las relaciones de poder son identificadas y denunciadas: ¿Quién decide qué? ¿Para quién? ¿Por qué? ¿Cómo la relación con el ambiente se somete al juego de los valores dominantes? ¿Cuál es la relación entre el saber y el poder? ¿Quién tiene o pretende tener el saber? ¿Para qué fines? Las mismas preguntas se formulan a propósito de las realidades y problemáticas educacionales, cuyo lazo con las problemáticas ambientales debe ser explícito: la educación es a la vez el reflejo de la dinámica social y el crisol de los cambios. Como ejemplo de pregunta crítica: ¿Por qué la integración de la educación ambiental en el medio escolar presenta problemas? ¿En qué la educación ambiental puede contribuir a deconstruir la herencia del colonialismo en ciertos países en desarrollo?

Esta postura crítica, con un componente necesariamente político, apunta a la transformación de realidades. No se trata de una crítica estéril. De la investigación o en el curso de ella emergen proyectos de acción en una perspectiva de emancipación, de liberación de las alienaciones. Se trata de una postura que comienza primero por confrontarse a sí misma (la pertinencia de sus propios fundamentos, la coherencia de su propio actuar) y que ella implica el cuestionamiento de los lugares comunes y de las corrientes dominantes.

Heller (2003), vinculándose a la corriente de ecología social (más

específicamente al Instituto para la Ecología Social, organismo preocupado por la transformación social y ecológica, por medio del activismo y de la educación) propone un proceso crítico en tres tiempos: una fase crítica, una fase de resistencia y una fase de reconstrucción. Su proposición se inspira, en su conjunto, en el anarquismo social que “rechaza los preceptos liberales clásicos del individualismo y de la concurrencia para proponer en su lugar los valores de colectividad y de cooperación” (p. 104). La autora integra a tal postura crítica una mirada y valores feministas.

1.2.3. El enfoque crítico como eje de la investigación

Aunque asumimos que no existen modelos puros de educación ambiental sino estrategias diversificadas, las cuales retoman en mayor o menor medida aspectos de las corrientes antes mencionadas, para esta investigación el enfoque crítico nos sirve de base, debido a que corresponde al método elegido, la perspectiva de análisis y da el debido sustento teórico:

La educación ambiental que se inscribe en una perspectiva socio-crítica (socially critical environmental education), invita a los participantes a entrar en un proceso de investigación con respecto a sus propias actividades de educación ambiental (...) En particular hay que considerar las rupturas entre lo que el práctico piensa que hace y lo que en realidad hace y entre lo que ellos quieren hacer y lo que pueden hacer en su contexto de intervención específica. El práctico debe comprometerse en este cuestionamiento, porque la búsqueda de soluciones válidas pasa por el análisis de las relaciones entre la teoría y la práctica. (...) La reflexión crítica debe abarcar igualmente las premisas y valores que fundan las políticas educacionales, las estructuras organizacionales y las prácticas en clase. El práctico puede desarrollar, a través de este enfoque crítico de las realidades del medio, su propia teoría de la educación ambiental” (Robottom y Hart, 1993, p. 24 en Sauve , 2004)

El modelo de intervención desarrollado por Alzate Patiño (1994), de la Universidad de Córdoba (Colombia) comprende numerosos elementos de la corriente bio-

regional; se relaciona igualmente con la corriente de crítica social.

Esta proposición está centrada en una pedagogía de proyectos interdisciplinarios que apunta al desarrollo de un saber-acción para la resolución de problemas locales y incluso toma algunos conceptos de los principios del desarrollo local. Sin embargo éste insiste en la contextualización de los temas tratados y en la importancia del diálogo de los saberes: saberes científicos formales, saberes cotidianos, saberes de experiencia, saberes tradicionales, etcétera.

Sin embargo hay que confrontar estos saberes entre los agentes de la comunidad, no tomar nada por dado, abordar los diferentes discursos con un enfoque crítico para aclarar la acción. Esta última debe, por otra parte, apoyarse en un marco teórico y generar elementos para el enriquecimiento progresivo de una teoría de la acción. Teoría y acción están estrechamente ligadas en una perspectiva crítica.

La primera etapa del proceso que propone este modelo es el análisis de los textos relativos a un tema ambiental, el agua por ejemplo: textos de tipo argumentativo, textos científicos, informes de estudios, artículos de diarios, textos literarios, poemas, etc. Cada texto es analizado en función de sus intenciones, de su enfoque, de sus fundamentos, de las implicaciones de estos últimos, de su significación fundamental en relación con el medio ambiente. Del conjunto de estos textos, se desprenden después diferentes problemas: problemas de saber, de acción y de saber-acción. Se pasa así de la temática a la problemática, a través de diferentes discursos.

La segunda etapa es la puesta en relación de la problemática explorada por los textos con la realidad local, cotidiana: por ejemplo, ¿cómo se establece aquí nuestra relación con el bosque? (tema central en la lucha social de Cherán), ¿cuáles son los problemas que están asociados?, ¿en qué está implicada la cultura social en esta relación con el bosque? Inicia entonces un proceso de investigación para comprender mejor estos problemas, clarificar la significación de

las realidades para la gente que está asociada y para buscar soluciones: aquí entra nuevamente en juego el diálogo de los saberes a fin de abordar la situación bajo diversos ángulos complementarios y para confrontar entre ellas las diversas visiones y soluciones desde una perspectiva crítica. Del resultado de este análisis, se elaboran proyectos desde una perspectiva comunitaria e integradora, en donde puede verse reflejado un cambio a formas o en prácticas decoloniales.

Los proyectos son concebidos y presentados a las autoridades municipales que, en colaboración con los responsables del medio escolar, eligen aquellos que están mejor argumentados y concebidos a fin de otorgarles ayuda financiera para su realización. El o los proyectos seleccionados hacen un llamado a la participación de todos, en la escuela y en la comunidad.

1.3. FORMACIÓN DE EDUCADORES COMUNITARIOS

En América Latina se ha asumido mayormente un enfoque crítico para lograr la sustentabilidad con base en la educación ambiental, implica el cuestionamiento y la reconstrucción de todos los elementos éticos, sociales, políticos, económicos y ecológicos.

Estos elementos otorgan sentido a las sociedades humanas y a su relación con su entorno natural en su versión más progresista, enmarcada en un pensamiento crítico que *“implica una nueva radicalidad social, en la que la justicia social y la equidad económica son dimensiones paralelas y de igual importancia que la ecológica”* (De Sousa Santos, en Conferencia UAM, 2014).

Los movimientos sociales indígenas y ambientalistas en América Latina, movimientos de emancipación, reivindicación, de reordenamiento sobre el uso y manejo de los recursos naturales, han cambiado las coordenadas de la realidad social para que, cuando las cosas regresen a su cauce, existan “mecánicas

apolíneas” nuevas, más satisfactorias. En un mundo que era pensado únicamente desde el extractivismo capitalista insostenible, que tenía una mirada Occidental que había mantenido colonializado el sur, impidiendo así que emergieran sus formas originarias culturales, económicas, políticas y de pensamiento (Santos, 2011).

Las comunidades de las que actualmente emerge la diferencia, como un proceso de emergencia para la descolonialidad (ver Maldonado, 2011) son parte de una fuerza que no tiene respuestas finales ni verdades absolutas, por lo que nuestra misión es cuestionar. En el caso particular de Cherán, la comunidad se convirtió en una parte de esa fuerza, cuyo propósito es la crítica, la creatividad y la co-creación, la experimentación y autorregulación para asegurar su propia reproducción en un mundo de crisis.

De esta forma se hace inminente que la comunidad de Cheran esté iniciando, a dos años de haber logrado el reconocimiento de su derecho a la autodeterminación en las cortes internacionales, su propio proceso organizativo para crear el proyecto educativo para la comunidad indígena de Cherán K’eri. Lo cual requiere desde su propia perspectiva la formación de educadores comunales, pues la comunidad en 2011, 2012 y principios de 2013, tuvo acercamientos diversos con teóricos de la educación crítica como Hugo Zemelman (2002), así como acercamientos con las comunidades indígenas de Oaxaca. Lugar donde se llevan a cabo los primeros esfuerzos de educación comunal, en los colegios de bachilleres y universidades interculturales, por la organización y toma de conciencia de los propios profesores (Briseño, 2013).

La educación comunitaria se plantea en este trabajo como la alternativa para el ejercicio de la práctica educativa que fortalezca la vida comunitaria, que pretende formar a niños, jóvenes y profesores que asuman responsablemente el destino de sus comunidades y pueblo (Maldonado, 2011, p. 167).

Por lo tanto, menciona Briseño (2013, p. 31), la educación comunitaria surge para entender la vida comunal, y pretende no solamente fortalecer los elementos fundamentales sino comprender y analizar dichas formas en contextos de imposición cultural, económica y política en qué se encuentran actualmente las comunidades indígenas.

Este tipo de educación, es generado por un proceso de organización social en el marco de la conformación de las teorías de la comunalidad en la sierra norte de Oaxaca, dónde se replantea el debate alrededor de la educación intercultural bilingüe. La Educación comunitaria tiene como eje pedagógico la investigación (dependiendo el nivel educativo), en la cual los estudiantes profundizan el conocimiento y entendimiento de la realidad como un todo, además de desarrollar autonomía en su proceso formativo. Esto significa usar y valorar el conocimiento local, para así preservar y recuperar lo que está en peligro de perderse y fortalecer lo que está vivo. Con esto la educación comunitaria logra articular el conocimiento exógeno con el endógeno, lo local con lo universal, y se rompe con un contexto colonizador de la enseñanza.

En 1992, en México el artículo 2º constitucional se reformó, reconociendo que éramos un país pluricultural; en 1993 se incorpora la Ley General de Educación la educación bilingüe e intercultural para las poblaciones indígenas, obligando al Estado a dar una orientación intercultural a las políticas educativas.

El enfoque intercultural bilingüe concibe la existencia de más de dos culturas en interacción, generando intercambios simbólicos, las cuales no tienen que ser forzosamente excluyentes (Jiménez N., en Briseño, 2013). Debido a lo anterior en primer lugar los padres y la escuela en segundo lugar son los responsables de promover los valores de igualdad, respeto, tolerancia reciprocidad y solidaridad entre culturas (Renhaag, 2011; Cunningham,2001).

Schmerlkes (2004), plantea que la multiplicidad de los espacios de coexistencia como el acotamiento de las distancias entre los diferentes, exige educar para respetar y convivir. Schmerlkes propone los desafíos marcados por las tendencia creciente de la migración marcada por la dinámica del capital.

En Latinoamérica existen distintas formas en que la Educación lintercultural Bilingüe (EIB) se “aplica”, existen diferentes autores que lo han analizado a profundidad (Dietz, 2012; Bertely, 2008; Gasché, 2008). Cunnungham (2011, p. 16), analiza diferentes propuestas aplicadas en Latinoamérica propone cuatro expresiones principales, con sus formas metodológicas.

1. Paternalista o asimilacionista: reconoce a nivel formal la diversidad cultural pero esta se concibe como una barrera para el *desarrollo efectivo* de programas educativos.
2. Culturalista: da importancia a los aspectos lingüísticos y culturales, pero el currículo y la cultura que prevalece es la nacional, se traducen los materiales didácticos sin mediación pedagógica ni cultural.
3. De convivencia: hay un interés por conocer al “distinto”, se promueve la difusión de conocimiento sobre las diferentes culturas, desarrolla actividades de sensibilización entre los no indígenas.
4. De empoderamiento o autónomo: se privilegia el rescate y valorización de las culturas, “el afianzamiento de la identidad colectiva y la participación plena en las decisiones para la definición, implementación y seguimiento del sistema educativo”.

Se argumenta que la EIB asume contenidos y formas específicas según la perspectiva (oficial o crítica) desde la cual se construye, asistiéndose, por un lado de oficialización de la interculturalidad funcional al sistema neoliberal hegemónico y, por el otro, al surgimiento de propuestas educativas alternativas por parte de organizaciones indígenas que ponen énfasis en la valorización de lo social y culturalmente propio, como punto de partida para la articulación y contrastación

intercultural con lo ajeno.

Si menciono las formas del ejercicio de la EIB, es porque en el interior de la Si menciono las formas del ejercicio de la EIB, es porque en el interior de la política del Estado con respecto a la educación, sólo contempla a las poblaciones que tengan lengua indígena (“Lengua Materna” o “Lengua 1”, que hacen referencia a la lengua con la que se nace o la que se aprende por educación directa de la casa). Esta clasificación surge como estrategia para designar cuáles pueblos son o no indígenas en nuestro país y por lo tanto las comunidades destinatarias de EIB.

Como se ha mencionado antes, en la actualidad existen múltiples ejemplos de pueblos de origen indígena que han perdido su lengua originaria o Lengua Materna. Sin embargo se siguen considerando y practicando las formas de relación de origen indígena y comunitario. En el caso de Cherán, comunidad central en esta tesis, es una comunidad de origen indígena que ha perdido casi por completo el idioma P’urhé. Su lengua materna. Sin embargo, conserva una serie de metonimias, muchas de ellas en lengua P’urhé, las cuales indican formas de comportamiento ante la familia, el pueblo, los ancianos, el bosque, la milpa, el trabajo, la tierra y también el comportamiento para sí mismo. Este fenómeno es frecuente en toda la región; sin embargo en la comunidad de Cherán K’eri, tienen más presencia estas metonimias, asociadas a lugares, árboles, piedras, hombres o mujeres (fantásticas y ahistóricas). Todas ellas asociadas a metáforas; bajo las cuales se sustenta la formación social.

Esta clasificación surge como estrategia para designar cuáles pueblos son o no indígenas en nuestro país y por lo tanto las comunidades destinatarias de EIB.

Si menciono las formas del ejercicio de la EIB, es porque en el interior de la política del Estado con respecto a la educación, sólo contempla a las poblaciones que tengan lengua indígena (“Lengua Materna” o “Lengua 1”, que hacen referencia a la lengua con la que se nace o la que se aprende por educación directa de la casa). Esta clasificación surge como estrategia para designar cuáles

pueblos son o no indígenas en nuestro país y por lo tanto las comunidades destinatarias de EIB.

Como se ha mencionado antes, en la actualidad existen múltiples ejemplos de pueblos de origen indígena que han perdido su lengua originaria o Lengua Materna. Sin embargo se siguen considerando y practicando las formas de relación de origen indígena y comunitario. En el caso de Cherán, es una comunidad de origen indígena que ha perdido casi por completo el idioma P'urhé. Su lengua materna. Sin embargo, conserva una serie de metonimias, muchas de ellas en lengua P'urhé, las cuales indican formas de comportamiento ante la familia, el pueblo, los ancianos, el bosque, la milpa, el trabajo, la tierra y también el comportamiento para sí mismo. Este fenómeno es frecuente en toda la región; sin embargo en la comunidad de Cherán K'eri, tienen más presencia estas metonimias, asociadas a lugares, árboles, piedras, hombres o mujeres (fantásticas y ahistóricas). Todas ellas asociadas a metáforas; bajo las cuales se sustenta la formación social.

Desde esta perspectiva, la comunidad se convierte en un espacio formativo con múltiples espacios formativos, múltiples espacios para el aprendizaje en su territorio, la educación en este sentido no puede ser vista como formal y no formal, la educación en comunidad es continua, cíclica, territorial, histórica.

1.3.1. Descolonización epistemológica

El estado de la educación ambiental, en todos los niveles, refleja dicha situación atomizada del conocimiento. Se hacía necesario encontrar y desarrollar un hilo conductor para la comprensión de las relaciones naturaleza-sociedad, que permitiera organizar conceptualmente al conjunto de la experiencia humana para el desarrollo pedagógico de las concepciones ambientales, y en tal sentido la historia ambiental reveló un alto potencial integrador.

En la medida que la historia es lo que nos hace humanos, la historia de las relaciones naturaleza sociedad nos permite integrar al conjunto de la experiencia ambiental humana, con independencia de las ciencias particulares que hayan producido cada información utilizada. “La historia ecológica es un campo del conocimiento relativamente reciente y en continua expansión” (Gonzales G., 2009. P.11).

Lo más preocupante en el mundo de hoy es que tanta experiencia social queda desperdiciada, debido a que ocurre en lugares remotos. Experiencias muy locales, no muy conocidas ni legitimadas por las ciencias sociales hegemónicas, son hostilizadas por los medios de comunicación social, y por eso han permanecido invisibles, “descredibilizadas”:

A mi juicio, el primer desafío es enfrentar este desperdicio de experiencias sociales, esta riqueza inagotable de experiencias sociales que es el mundo: tenemos unas teorías que nos dicen que no hay alternativa, cuando en realidad hay muchas alternativas. La gente sigue luchando por cosas nuevas, y ellos sí piensan que hay alternativas nuevas (Santos, 2006, p. 36).

Analizando históricamente nuestro contexto latinoamericano nos encontramos en luchas históricas de los grupos indígenas por sobrevivir al avasallamiento de las culturas dominantes y después al Estado Nacional, el cual ha tratado de homogeneizar una nación multicultural (Iturrialde, 2001). Negando así los derechos y saberes de los grupos originarios.

La Sociología de las Ausencias (De Sousa, 2010) es un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe

es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo. Y es esto lo que produce la contracción del presente, lo que disminuye la riqueza del presente. ¿Cómo se producen las ausencias? No existe una única manera, sino cinco modos de producción de ausencias en nuestra racionalidad occidental que nuestras ciencias sociales comparten.

- La primera es la monocultura del saber y del rigor: la idea de que el único saber riguroso es el saber científico, y por lo tanto, otros conocimientos no tienen la validez ni el rigor del conocimiento científico.
- La segunda monocultura es la del tiempo lineal, la idea de que la historia tiene un sentido, una dirección, y de que los países desarrollados van adelante.
- La tercera monocultura es la de la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías, de las cuales la clasificación racial, la étnica, la sexual y la de castas en India son hoy las más persistentes. Al contrario de la relación capital-trabajo, aquí la jerarquía no es la causa de las diferencias sino su consecuencia, porque los que son inferiores en estas clasificaciones naturales lo son “por naturaleza”, y por eso la jerarquía es una consecuencia de su inferioridad; de este modo se naturalizan las diferencias. Esta es otra característica de la racionalidad perezosa occidental: no sabe pensar diferencias con igualdad; las diferencias son siempre desiguales. Por consiguiente, el tercer modo de producir ausencia es “inferiorizar”, que es una manera descalificada de alternativa a lo hegemónico, precisamente por ser inferior.
- La monocultura de la escala dominante. La racionalidad metonímica tiene la idea de que hay una escala dominante en las cosas. En la tradición occidental, esta escala dominante ha tenido, históricamente dos nombres: universalismo y, ahora, globalización. ¿Qué es el

universalismo? Sencillamente, es toda idea o entidad que es válida independientemente del contexto en el que ocurre.

- La última monocultura es la monocultura del productivismo capitalista, que se aplica tanto al trabajo como a la naturaleza.

Desde esta lógica, luego entonces, hay una lógica productiva que no cuenta, que no existe y es la lógica productiva de las y los campesinos del sur, de la milpa tradicional, de las selvas y del manejo de la pesca tradicional, *“Que nos ha permitido enfrentar y resolver infinidad de retos y problemas de la historia”* (Martínez, 2003 s/p).

Los esfuerzos en Latinoamérica son vastos en cuanto a la conformación de espacios para el diálogo y la generación de textos científicos donde los actores sean también autores de los mismos. Desde el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la Dra. María Bertely ha impulsado un equipo de trabajo piloto nacional para la formación de maestros indígenas con una propuesta de formación colaborativa, indígenas y no indígenas, donde la base es el interaprendizaje (Bertely, 2009).

1.3.2. El diálogo de Saberes

Un posicionamiento epistemológico como el referido en el subapartado anterior nos lleva a replantear las estrategias metodológicas para posibilitar una mayor participación de las personas involucradas en la investigación. El diálogo de saberes es un encuentro en condiciones horizontales investigador-investigado para hacer surgir (en este caso apoyándonos en la educación ambiental crítica y el arte), un diálogo creativo y reflexivo sobre lo que saben sobre su territorio, para entonces poder compartir lo que son y lo que tienen a su alrededor, asignando su propia importancia desde su propio sistema de valores, alejados de la lógica del valor comercial.

En el texto de Leff (2010), Menciona que la sustentabilidad (pensada de forma crítica y buscando nuevos horizontes, alejados de los planos institucionales), encuentra una configuración venébola pero compleja, albergada y resguardada por los pueblos originarios, la herramienta que permita el regreso de los hombres-cosa, a los hombres de la tierra, será precisamente el diálogo de saberes. La sustentabilidad no depende exclusivamente de las ciencias, sino de otras formas de simbolización y valorización de la naturaleza (no en el sentido mercantil de la naturaleza); por ello no basta con pasar de la eficiencia tecnológica a la ecoeficiencia en la gestión ecológica de la naturaleza.

Las teorías que provienen de las teorías de sistemas, los métodos interdisciplinarios y del pensamiento complejo, desembocando en la racionalidad comunicativa, como estrategias para alcanzar nuevos consensos sociales frente a la diferencia [...] desde la racionalidad de las ciencias, lo que hemos perdido es la capacidad que tuvieron los saberes populares y tradicionales en la relación con lo simbólico y lo real, a través de la cultura, a traves de la organización de los mitos, en la función de las cosmovisiones y el uso de la palabra, no solo para designar las cosas, sino para significar, simbolizar y valorizar culturalmente las cosas (2010, p. 96).

Los trabajos realizados a partir de la mezcla entre los talleres participativos, el diálogo de saberes y el arte, brindan a los observadores una puerta para aprender, no para dirigir; para escuchar, no para hablar; para ver no para observar. El diálogo de saberes es un reposicionamiento de la generación de la teoría, pero también es un momento histórico donde se están formando nuevos y nuevas investigadoras.

La otredad plasmada en el diálogo de saberes abre un camino hacia la sustentabilidad dialógica, en un punto de encuentro entre semejantes, no entre dominantes y dominados, retomar el diálogo de saberes como elemento de central en la práctica investigativa tiene un principio ético.

Esta investigación considera que el diálogo de saberes puede acercarnos a la sustentabilidad a partir del reconocimiento de la otredad. No refiriéndonos a un

modelo único y replicable, sino a una sustentabilidad que tenga como característica la diferencia y diversidad.

Como se ha mencionado con anterioridad la imagen fotográfica se presenta aquí como una herramienta de apoyo para captar y entender la realidad. El objetivo de esta investigación no es la de generar artistas de la fotografía. Sino indagar mediante elementos creativos y sensibles, la realidad existente y la realidad posible.

CAPITULO III.

MARCO CONTEXTUAL DE CHERÁN A CHERÁN K'ERI, LOS ANTECEDENTES DEL TRABAJO COLECTIVO EN LA COMUNIDAD

Las comunidades indígenas de nuestro país, son un referente en las transformaciones actuales del Estado Nacional. El surgimiento y la inspiración originaria el movimiento las comunidades indígenas del estado de Chiapas que en 1994, bajo el nombre de Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), el cual reunió a diferentes grupos indígenas pertenecientes a la misma entidad, y que bajo el discurso “nuca más un México sin nosotros” ganó la simpatía de la prensa nacional e internacional y reunió académicos, políticos y artistas del país y del extranjero. El discurso e ideología del EZLN ha hecho eco en los distintos conflictos sociales de las ultimas dos décadas las cuales reclaman ser sujetos de derecho, su auto regulación, la defensa y manejo de sus recursos naturales, así como de las formas de pensamiento, por primera vez en la historia de América Latina.

Los últimos conflictos sociales entre grupos originarios y los proyectos desarrollistas (bajo la lógica del modelo neoliberal), persiguen el mismo ideal que el EZLN, muchas comunidades han puesto en práctica sus antiguas formas de organización, exigiendo sus derechos ante cortes nacionales e internacionales. Usando el derecho internacional como perspectiva política. Aun que las estrategias son diferentes conflictos como el de Cherán, siguen pugnando por la autorregulación, la defensa de su territorio y recursos naturales, su cultura.

El presente capitulo esboza el lugar de asentamiento ancestral de la comunidad P'urhépecha, sus características físicas y ambientales así como la extensión de su territorio.

En un segundo apartado narro la historia de la organización de la comunidad así como los diferentes momentos en que la comunidad ha generado la organización

de toda la comunidad por la defensa de lo que ellos consideran su territorio. En este mismo marco se retoma la organización comunitaria y sus vínculos con los comienzos de la construcción de la estrategia de defensa, con la participación de algunos académicos relacionados con el conflicto social.

3.1. CARACTERÍSTICAS AMBIENTALES E HISTÓRICAS DEL PUEBLO P'URHÉ

La Meseta P'urhépecha es una región indígena del centro occidente de México que se integra por aproximadamente 43 localidades que pertenecen a 11 municipios del estado de Michoacán. La mayoría de las localidades (28) se encuentran en los municipios de Charapan, Cherán, Nahuatzen y Paracho. El resto de las localidades (15) se asientan en parte de los municipios de Tangancícuaro, Los Reyes, Uruapan, Tingambato, Pátzcuaro, Erongarícuaro y Chilchota.

Mapa 1. Mapa de distribución geográfica del pueblo P'urhépecha, en el estado de Michoacán (CDI, 2013)



Existen muchas formas de regionalización de los asentamientos del pueblo p'urhépecha. La regionalización más usada es la regionalización de la comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas (CDI). Para esta investigación se retoma esta categorización la cual es más reconocida entre el pueblo p'urhépecha.

Es importante para esta investigación señalar que el Pueblo de Cherán es la comunidad con mayor densidad poblacional, en relación al resto de las comunidades de p'urhépecha.

Mapa 2. Cherán y la extensión del territorio comunal.



(Tomado de Velázquez 2014. Tesis de Maestría)

Cherán se consolidó como municipio en noviembre de 1861. Su superficie total asciende a 221.88 km². Tiene una población de 18,141 habitantes, de acuerdo al censo de INEGI del 2010. Está conformado por una cabecera denominada San Francisco Cherán³ y una tenencia conocida como Tanaco (ver Mapa. 2). El territorio de esta municipalidad está fragmentado en estas dos principales localidades, aunque existe una tercera, “El Cerecito”, la cual es reconocida como barrio de la cabecera (la comunidad de Cherán está integrada por cuatro barrios), a pesar de que se encuentra territorialmente distante, y con una organización socio-política propia.

³ Por otro lado se identificaron colonias de reciente creación en las que no se hizo trabajo de campo directamente (San Marcos, San Francisco, San Pedro, Santa Cruz y Colonia Amaro). Como parte del Barrio 1° se encuentra el rancho el Cerecito de aproximadamente 500 habitantes según INEGI 2010..

La mayor proporción poblacional radica en San Francisco, con alrededor de 14,245 habitantes. Por su parte, Tanaco registra 2,947 habitantes y El Cerecito (Casimiro Leco) alrededor de 512 pobladores.

San Francisco Cherán⁴ tiene un origen colonial cuya fundación data de 1533⁵ cuando se congregó a los indígenas dispersos en el territorio “en la primera etapa de la Colonia, los misioneros franciscanos congregaron a cuatro pueblos dispersos en las faldas del Cerro de San Marcos. Cherán se compone desde entonces de cuatro barrios” (Calderón, 2004: 41). La delimitación espacial del territorio de Tanaco y el territorio comunal de Cherán tiene raíces históricas que enuncia una cedula real de 1533.

Se concede esta merced de terrenos a los indios naturales [...] hicieron juramento de cuidar y habilitar, morar y no desamparar su pueblo. Y tener perpetua posesión de sus tierras, cerros montes y aguas. Fundando el caserío de su pueblo en un lugar cómodo donde estar mejor a la ventilación de los vientos se conserven y perpetúen sin daño de españoles y que estos naturales no se vicien, litiguen ni perjudiquen a los linderos de sus pueblos vecinos y comarcados [...]y encargamos a los nuestros virreyes, presidentes, gobernadores y demás justicias de las indias que nos hagan guardar y cumplir conforme a lo mandado y concedido en nombre de su majestad haciéndolos dueños perpetuos a estos naturales de sus tierras para que ellos y sus hijos y sus ascendientes e hijos de sus hijos, y descendientes de ellos los gocen en sus postres esta merced que les hacemos de las susodichas tierras y las hallen disfruten y las cultiven como tales. Las gocen los indios y sus familias y cada uno de ellos [...] (Fuente: Cédula Real 1533).

3.1.1. Condiciones fisiográficas y climáticas de la región

La mayor parte de la región purépecha, particularmente la Meseta, presenta

⁴Cabe señalar que el presente estudio se centró en la población de cabecera. En “la tradición oral” del pueblo se rememora que en los cerros vivían “los antiguos” y fueron distribuidos en los cuatro barrios, lo cual parece relevante en la construcción simbólica de un origen común que se re-significó en el reciente proceso de construcción autonómica.

⁵Cita Cedula Real rescatada y difundida por Tata Meche, oriundo de Cherán, “Titulación de tierras, bosques, aguas y demás recursos otorgada mediante cedula real por Carlos Quinto rey de España en la ciudad de México a los indios representantes del pueblo de San Francisco Cherán, con fecha veinte y nueve de octubre de mil quinientos treinta y tres”.

climas templados subhúmedos con lluvias en verano C(w2)(w), según la clasificación de Koppen modificado, se caracteriza por ser templado subhúmedo con lluvias en verano y con porcentaje de lluvia invernal menor a 5; es el más húmedo de los subhúmedos. En la parte oriente y en algunos cerros y montañas se tiene el clima C(E)(w2)(w), que es semifrío húmedo con lluvias en verano y porcentaje de precipitación invernal menor de 5; es el más húmedo de su tipo. En la parte sur se tiene un clima C(m)(w) que es templado húmedo con lluvias abundantes en verano y con porcentaje de lluvia invernal menor de 5 (Ávila, 1996).

La precipitación promedio anual es de 1274 mm y la mayor parte (alrededor del 90-95%) se concentra en los meses de junio a octubre. Esto da origen a una época de lluvias abundantes y una época de estiaje en donde la precipitación es casi nula. En lo referente a la temperatura ambiente, durante los meses de noviembre a marzo se presentan las temperaturas más bajas: oscilan entre los 10 y 12oC; y el resto del año entre los 13 y 15oC (Ávila, 1996).

En la parte sur de la región se presentan tres subtipos de clima: el templado húmedo, el semicálido húmedo y el semifrío subhúmedo, todos con abundantes lluvias en verano. En la Cañada, al norte de la región, encontramos clima semicálido subhúmedo con lluvias en verano (CDI, 2009).

La geología regional es muy compleja, ya que es una zona de reciente formación y aún mantiene actividad volcánica (en 1943 hizo erupción el volcán del Parícutí). La mayor parte del territorio está compuesto por rocas basálticas y en menor medida se tiene toba basáltica y la brecha volcánica. Estas rocas de origen volcánico (ígneas) se caracterizan por su alta permeabilidad, porosidad y grado de fracturamiento.

Los suelos de la Meseta son de origen volcánico (cenizas) y predominan los andosoles o “tupuri echeri” (tierra roja) en los valles y partes planas (planes). En general son suelos negros y pardo-rojizos, muy ligeros y su espacio poroso es

abundante; su textura es de migajón arcillosa, con una permeabilidad media y drenaje moderado. Son característicos de las zonas de bosque de pino y encino. Además, en muy pequeñas porciones hay luvisoles, litosoles, cambisoles y regosoles (Ávila, 1996).

La región está comprendida dentro de las zonas más altas del estado de Michoacán (pertenece al sistema montañoso central) y por ella pasa el eje neovolcánico. Fisiográficamente, es “una alta meseta arrugada por grandes edificios volcánicos y sus contrafuertes, por conos cineríticos y por extensos derrames de lava, conocidos regionalmente por malpaíses” (Aguirre, 1952: 26). Su paisaje está formado por más de 100 conos volcánicos del periodo cuaternario y por montañas y volcanes del periodo terciario (West, 1946).

En cuanto a la vegetación, encontramos serranías meridionales con presencia de pinos y encinos. La fauna es de afinidad neártica, en la que encontramos venado cola blanca, puma americano, coyotes, ardillas, tuzas, tejones, zorrillos, entre otros; entre las aves una gran cantidad de especies de chupamirtos, cuervos, pájaros bandera, tordos y zanates (CDI, 2009).

La Meseta Purépecha está integrada por siete cuencas criptorréicas: Charapan, Paracho, Arantepácu, Tanaco, La Mojonera, Pichátaro y Zínzaro, que se caracterizan porque sus “escurrimientos no corresponden a un drenaje superficial aparente sino que carecen de una red fluvial permanente y organizada y corren como ríos subterráneos”(Ávila, 1996, p. 37).

Sin embargo, dadas las características geohidrológicas de la Meseta, en su interior existen unos cuantos manantiales y norias de pequeño caudal. Estos son muy sensibles a las variaciones de la precipitación, ya que conforme se aleja la última temporada de lluvias el caudal disminuye (meses de noviembre a mayo). Es decir, durante la época de estiaje, el caudal tiende a disminuir sensiblemente, pero una vez que inician las lluvias, los acuíferos comienzan a recargarse. Sin

embargo, el aumento en el caudal de los manantiales se refleja con un desfase de uno a dos meses: el caudal máximo se tiene en octubre y el mes más lluvioso es agosto.

De allí que en su interior no se forme una red hidrológica al no haber corrientes superficiales (ríos), ni cuerpos de agua (lagos) permanentes. Sólo durante las horas de mayor precipitación es posible observar corrientes de agua que escurren de las partes altas y desaparecen después de recorrer unos cuantos cientos de metros debido a la alta permeabilidad del subsuelo. Su caudal medio es aproximadamente de 0.70 l/s, el mínimo de 0.01 l/s y el máximo de 5.1 l/s. Sus elevaciones en promedio están a los 2400 msnm, aunque hay norias que se ubican a los 2760 msnm. La razón del bajo caudal es porque las norias y manantiales son alimentados por acuíferos “colgados” o “aguas freáticas de fisura” (Ávila, 1996).

La región de la meseta p'urhépecha tiene una gran importancia hidrológica para otras regiones, debido a sus condiciones biofísicas y climáticas (abundante precipitación, alta permeabilidad del suelo, elevada topografía, vegetación forestal dominante) facilita la recarga de acuíferos. En sus alrededores se forman manantiales y ríos de caudal importante como el Cupatitzio y Duero, así como cuerpos de agua como el lago de Pátzcuaro y Zacapu. Pero, en su interior, sucede lo contrario, y los pocos manantiales y norias que se forman son de un caudal pequeño que tiende a disminuir a medida que avanza la anterior época de lluvias (Ávila, 1996). Esto es muy importante en la organización comunitaria; tanto para el uso como para el acceso al agua, pero también dicta mantenimiento, protección y saneamiento del resto de los elementos de la cuenca.

3.1.2. Breve descripción del pueblo p'urhépecha, y su organización social por la defensa del territorio.

Según información de la CDI (2009), el origen de los purépechas data de finales del siglo XII y destacaron por el empleo de instrumentos agrícolas de cobre. Hecho excepcional en el área mesoamericana. Existía una estratificación social en cuya pirámide estaba el rey, *cazonci* o *irécha*, al que le seguían los señores, principales o *acháecha* y finalmente los sacerdotes. En la base de la pirámide se hallaban comunidades de campesinos y pescadores, artesanos y mercaderes.

De su vida ceremonial destacaba la fiesta *equataconsquaro*, dedicada al dios *Curicaueri* (Dios principal para la cultura P'urhépecha, generalmente asociado al sol y representado en la tierra con el fuego), la deidad más importante del panteón purhé, a quien honraban durante 20 días y cuya celebración reunía a todos los pobladores de la región. El último día culminaba con la narración de la vida de sus antepasados que daba el sacerdote mayor a todos los señores y gente de la provincia.

Nuño de Guzmán inició la conquista de Michoacán en 1521, con una negociación política, bajo el gobierno ancestral de Tangaxoán II, solo por este acuerdo el pueblo p'urhé cesó la resistencia, la clase gobernante del pueblo p'urhé, conservó territorios, y cargos políticos dentro de la nueva organización. Durante el periodo colonial, la sociedad p'urhé sufrió grandes cambios, como por ejemplo, se interrumpió la interacción entre las tierras altas y las bajas; se introdujo una nueva tecnología agrícola y nuevas especies vegetales y animales; menguaron casi al punto de extinción los oficios destinados a satisfacer la economía de prestigio del antiguo grupo gobernante como el arte plumario, el pulimento de piedras preciosas, la platería, etcétera, y se combatió a los especialistas de la medicina indígena, sin que estos hayan desaparecido completamente, como resultado actual se encuentran las curanderas y médicas tradicionales en la mayoría de las comunidades.

Las instituciones del dominio colonial, como la encomienda, los pueblos realengos y el tributo se impusieron a los conquistados de forma espiritual, además del

aprovechamiento y expoliación de los recursos naturales de las tierras indígenas; se introdujo el cultivo extensivo de la caña de azúcar en las tierras bajas, se trajo gran cantidad de mano de obra esclava para la explotación de las minas; se reordenó geopolíticamente el territorio y se reformularon las comunidades agrarias.

El proceso de mercantilización de los bosques modificó *“la relativa autonomía política del gobierno local, el cual fue disminuyendo”* (Calderón, 2004:27).

La transformación del mercado regional, caracterizado por una economía maicera de intercambio de productos alimenticios tradicionales y artesanías de uso cotidiano -consolidado en siglo XVII en la Meseta p'urhépecha- trajo consigo la precarización de las poblaciones indígenas, intensos procesos migratorios, cambio en los patrones de consumo, y consolidó a ciudades como Uruapan como centros rectores de las relaciones económicas con otras regiones y la nación. Recientemente, los procesos globalizadores, acompañados de las políticas neoliberales del Estado, han generado procesos catastróficos de destrucción de los bosques de la región, ante la tala clandestina y la expansión del monocultivo del aguacate, fenómenos que no implican el añorado “progreso” (estatista) de los pueblos indígenas, sino la destrucción de su patrimonio.

El siglo XIX estuvo marcado por el reordenamiento de la tenencia de la tierra. La población indígena de la Cañada, la región lacustre y el contorno sur del área p'urhé sufrieron procesos de despojo desde los años setenta, que se vieron acompañados de alzamientos campesinos.

El periodo revolucionario estuvo marcado en la región por las continuas incursiones de combatientes de diversos signos que amenazaban a las poblaciones y cuyos habitantes estaban en constante movilización de los pueblos a los cerros y viceversa. Localmente se configuraron los bandos de los "agraristas" (revolucionarios y anticlericales), contra los "conservadores" (católicos y

antirrevolucionarios). La figura local más importante en la región de la meseta de este periodo fue la del coronel Casimiro López Leco, oriundo de Cherán y organizador de grupos fijos y móviles de defensa comunitaria armada. Más adelante explicaré la importancia de este personaje para la vida de Cherán.

Ya en la década de los veintes y treintas del siglo pasado, destaca el cardenismo promueve las redes clientelares y consolida a cacicazgos locales y facciones que se disputan el control de los bosques a través de la representación de los Bienes Comunes. Ante lo anterior, el surgimiento y la lucha de Primo Tapia, líder p'urhépecha que encabeza un movimiento agrarista con la formación de la Liga de Comunidades Agrarias de Michoacán y posteriormente la Liga de Comunidades y Sindicatos Agraristas en el estado de Michoacán, que permitió a las comunidades la restitución de tierras. De esta manera se muestra una lucha constante por la defensa del territorio y las formas de auto-organización.

En este sentido, el cardenismo promueve las redes clientelares y consolida a cacicazgos locales y facciones que se disputan el control de los bosques a través de la representación de los Bienes Comunes. Finalmente,

Las formas de organización y gobierno de las sociedades p'urhé de origen prehispánico han sido refuncionalizadas a lo largo de la historia; debido a intentos de dominación espiritual en tiempos de la colonia y de homogenización por el Estado Nacional, como se ha mencionado con anterioridad, sin embargo en la actualidad prevalecen algunas de sus prácticas ancestrales de organización política y social. Entre estas estructuras se encuentra la *Guatápera* lugar de organización de las mayordomías, además de hospital y refugio comunitario, los barrios, las cofradías y una gran cantidad de funcionarios, cargos civiles y religiosos, roles de hombres y mujeres específicos etc.

Las instituciones se modifican para perdurar. Esa es la razón de su sobrevivencia durante largos periodos en ambientes caracterizados por la incertidumbre.

Menciona Ostrom (2000) el éxito de las instituciones fue el resultado de un proceso evolutivo desde los viejos esquemas normativos a unos más nuevos. La autora de *“El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva”* (2000), da cuenta clara de cómo se pasa de un problema de primer orden, donde era imposible pensar en el beneficio colectivo, a una situación donde los principales participantes y afectados modifican el esquema normativo y lo adecuan a sus intereses futuros.

Ostrom sugiere que hay que llegar a soluciones alternativas a las planteadas por los teóricos del Estado o de la privatización, pues *“estas soluciones no son las únicas vías para resolver los problemas a los que enfrentan quienes se apropian de recursos de uso común”* (2000, p.33).

Es del interés de este trabajo remarcar que el pensamiento de “La tragedia de los comunes” (Hardin, 1968), es un pensamiento superado, el cual fue el apuntalamiento de la propiedad privada y la producción post-industrial.

El problema de 2011, que es vigente en la comunidad de Cherán K’eri, tiene que explicarse desde un punto de vista histórico antropológico que nos guíe para analizar la complejidad de dichos fenómenos sociales, que demuestran una vez más el grado de organización y reivindicación de sus instituciones ancestrales en un país en crisis económica, ambiental, social y política.

3.2. LA ORGANIZACIÓN COMUNITARIA, UNA CONSTANTE EN LA HISTORIA DE LOS POBLADORES DE CHERÁN, HACIA LA CONFORMACIÓN DE CHERÁN K’ERI

Los procesos de extracción del bosque que se desarrollaron desde la época porfirista, heredera del liberalismo, han evolucionado de la mano a otros procesos económicos regionales como el monocultivo del aguacate en un Estado neoliberal,

que en décadas recientes, ha experimentado una reconfiguración al haber una colusión (cooptación) entre funcionarios, empresarios y el crimen organizado. Este último ha expandido su actividad de tráfico de drogas a otras industrias ilegales, como la explotación y tráfico de madera clandestina, con el consecuente aumento de la criminalidad (la extorsión, el secuestro de la población civil).

En 1992 con la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio con América del Norte cambió la política económico-social del país, las comunidades indígenas se vieron seriamente afectadas en cuanto a sus recursos naturales, puesto que el nuevo orden económico dictó las formas en cómo se debía mover el capital transnacional en el país. Ante la amenaza de las grandes empresas y los inversionistas, comunidades como Cherán han realizado un movimiento político social en defensa de sus bosques y su territorio.

Cherán tiene características sociopolíticas que la han definido como un referente de organización, participación y lucha para el resto de las comunidades P'urhépecha. Desde el punto de vista académico ha sido referente como objeto de estudio para antropólogos, historiadores, juristas y sociólogos principalmente, haciendo un recuento, dicho interés data de finales de la década de los treinta con la puesta en práctica del Proyecto Tarasco.

En el ámbito político administrativo es la cabecera municipal con sólo una tenencia, considerado el municipio indígena con mayor autonomía para la toma de decisiones, a pesar de su crecimiento demográfico sigue teniendo fuertes rasgos de pueblo indígena, conserva aún sus costumbres, fiestas, instituciones, lengua en claro proceso de recuperación, cosmovisión y fuerte sentido de reciprocidad entre sus habitantes. El pueblo reivindica un pasado en común que le ha dado cohesión en momentos de luchas sociales.

Pudiésemos pensar que el movimiento por defensa de la tierra en Cherán es único dentro de la historia de la comunidad, sin embargo, la historia local ha demostrado

que no es así. Al igual que muchos de los pueblos que han perdido su lengua original, Cherán tiene la herramienta viva de recordar la historia transmitida a través de la oralidad, responsabilidad que recae en los abuelos, los ancianos del pueblo.

A lo largo del último siglo en la historia de Cherán se han manifestado diversas luchas internas por la tenencia de la tierra. En los últimos cien años se pueden detectar seis movimientos sociales que modificaron el orden social al interior de la comunidad. Lemus (2012), habitante de Cherán y estudiante de doctorado en antropología social, plantea que:

- El primer movimiento inicia a finales de la época del porfiriato, cuando se da una sobre explotación de los bosques por empresarios estadounidenses y la comunidad encabeza el desmantelamiento del campamento de la empresa a cargo en la parte oriente del pueblo. Son las mujeres quienes participan activamente lideradas por el profesor Federico Hernández Tapia.
- El segundo movimiento importante se dio en 1917, la comunidad inició una lucha por defensa de su territorio en contra de un grupo de bandoleros que destruía las zonas de cultivo y practicaban el abigeato. El pueblo se organizó y fue liderado por Casimiro Leco Churu para atacar al grupo invasor.

Al respecto, Garibay (2008), quien estudia la emergencia del comunalismo forestal y la comunidad territorial en San Juan Nuevo Michoacán, menciona en su obra:

Un ejemplo arquetípico es el levantamiento armado en la meseta liderado por Casimiro Leco, cuya adhesión al movimiento revolucionario, nació de la oposición de los pobladores de Cherán al arrendamiento de tierras comunales a compañías madereras (2008, pp. 69)

- Durante la segunda mitad de la década de los treinta se da otra insurrección

interna por motivo del reparto agrario y la crisis que provocó el reparto inequitativo de las tierras y la comunidad entra en conflicto social.

- El cuarto movimiento se da a finales de la década de 1970. Cherán experimenta un conflicto interno por el control y tenencia de la tierra por parte de grupos partidistas antagónicos. Los cuales pugnan por el control de las instituciones tanto tradicionales (representaciones comunales) como del ayuntamiento local, llegando al enfrentamiento armado entre ambos grupos.
- El penúltimo movimiento sucede entre los años de 1987 y 1989 cuando se da un conflicto por el poder político local y la comunidad decide participar con los partidos políticos de su tiempo.
- Y el último se da en 2011, la comunidad vuelve al movimiento social en donde el origen es la defensa del territorio y la disputa por el poder político. Tomando este último características muy particulares acorde al tiempo, y que es nuestro objeto de análisis.

Hasta aquí, la defensa del territorio comunal en Cherán afirma el argumento de que la insurrección de 2011 debe leerse como un proceso histórico de larga duración.

Estos seis movimientos en Cherán tienen características similares: Primero tienen una cierta periodicidad que va de los 15 a los 25 años ¿por qué dicha temporalidad? las revueltas internas son cíclicas; el origen de los movimientos es por la tenencia de la tierra; en la mayoría se organizaron por la voluntad del pueblo/comunidad. El movimiento del 15 de abril de 2011 surge en un momento coyuntural por el cual atraviesa la comunidad durante los últimos cuatro años y obedece a la división de ideologías partidistas; retoma algunas de las características de los movimientos anteriores, para demostrarnos que la defensa

de la tierra tiene orígenes históricos, pero sobre todo es un problema estructural de la localidad y la región, que obedece a cambios generados a nivel nacional e internacional.

Haciendo un análisis del proceso de defensa del territorio iniciado el 15 de abril de 2011, el movimiento surge por la defensa de sus bosques, y fue tomando consistencia al proclamarse un movimiento en defensa de la tierra, para tener trascendencia se sustentó en un proyecto político. La comunidad tiene una larga experiencia en torno al tema.

Al movimiento por defensa del territorio, a diferencia de los acontecimientos de antaño, se sumaron una serie de factores que llevaron al hartazgo de la comunidad. Factores como la crisis económica en la localidad, ya que a partir de la década de los 80s hubo fuerte expulsión de mano de obra a nivel nacional e internacional; como parte de los efectos sociales de la migración en los últimos años el desinterés hacia la identidad indígena se puso al descubierto en las generaciones más jóvenes, abiertamente la población joven manifestó una diferencia generacional en la forma de entender el mundo, el mundo de sus abuelos; dieron paso a una aculturación manifestando formas de vida característica de los contextos urbanizados, lo que dio pie a un conflicto generacional en la comunidad; de igual manera la concepción sobre la tenencia de la tierra y en especial sobre la propiedad comunal empezó a entrar en crisis en el momento en que los comuneros (los que usufructúan el terreno boscoso) empezaron a concebir el bosque para beneficio individual y lo percibieron como propiedad privada.

El conflicto llegó a grado tal, que quienes no poseían el derecho al bosque se vieron limitados a hacer uso de las tierras comunales, quedando estas en manos de unos cuantos.

Esta problemática, que se ha venido gestando por años, desencadenó conflictos

sociales al interior de la comunidad, el saqueo paramilitar del forestal sin ningún tipo de ordenamiento ni respeto por el entorno, a la gente sin tierra le fue negado el recurso forestal y sus derivados. Aunado a ello el comisariado de los bienes comunales (elegido por usos y costumbres), durante los últimos años trabajó para favorecer únicamente los intereses de unos cuantos grupos de pequeños terratenientes y empresarios locales a la par de la colusión gubernamental con redes ilícitas, violencia y saqueo del bosque.

La comunidad enfrentó la desorganización comunal para dar paso a los intereses de grupos que se disputaban el poder. Los grandes terratenientes de la comunidad acapararon los beneficios de los programas federales con respecto al agro mexicano, dejando en desventaja y vulnerabilidad a los pequeños propietarios o los “comuneros sin tierra”. La organización comunal entró en crisis y tuvo una duración de aproximadamente veinte años, a grado tal, que muchos de los integrantes de los bienes comunales no conocían los territorios de la comunidad, por ser gente joven, inexperta, pero con una fuerte ambición de poder.

Aunado a dicha problemática la unificación comunal se vio seriamente afectada por la división ocasionada por los partidos políticos.

A partir de 1992, el representante de los bienes comunales y su equipo de colaboradores dejaron de ser los guardianes de los bienes de la comunidad para convertirse en el representante de los intereses de unos cuantos dedicados a la explotación forestal. De tal manera que por años la comunidad no vio el beneficio de sus bienes comunales. Dentro de la estructura de gobierno predominó el acaparamiento de poder y recursos.

Durante los años de 2005 a 2007 al interior de los partidos políticos hubo división interna, siendo el origen de ellas la disputa por las candidaturas a presidencia municipal. Los dos partidos con mayor número de simpatizantes internamente se

dividieron y establecieron dos corrientes al interior de cada una de ellas.

El resquebrajamiento comunitario reflejó la disputa interna por los liderazgos y los puestos de tomas de decisiones. Los simpatizantes de dichos partidos se aliaron a las posturas que favorecían sus intereses, mostrando una vez más que al interior de los partidos políticos se gestaba una disputa por el poder y el control de los mismos. Las rencillas fueron encabezadas por grupos de la elite política de la comunidad, por los líderes de partidos que favorecieron los intereses de grupos asociados a controlar la municipalidad. Durante los años consecutivos al resquebrajamiento partidista los habitantes de Cherán perdieron la “confianza” hacia dichas organizaciones, la calidad moral e ideológica de éstas se puso de manifiesto cuando en la *vox populi* circuló la asociación de los dirigentes de la comunidad con el “crimen organizado”.

De esta manera la destrucción del tejido social se puso de manifiesto cuando la estructura municipal se involucró con el “crimen organizado”. La comunidad venía arrastrando una serie de problemas en cuanto a su organización política, tanto comunal como municipal y aparece un tercer actor (el narcotráfico) para desestabilizar el orden social. La serie de problemas internos que la comunidad vive se agravan en el momento en que el “crimen organizado” ingresa a la comunidad para infundir el miedo a través de los secuestros, asesinatos, extorsiones y venta de mercancías ilícitas. De igual manera asesina y desmantela al comisariado de los bienes comunales, que si bien había fractura al interior, le da el “tiro de gracia” al descomponer la comitiva con el fin de apoderarse del recurso forestal a través de la tala clandestina.

La división política de la comunidad fue la coyuntura para que el “crimen organizado” se aliara con comuneros dedicados a la tala del bosque y comenzara la destrucción de las tierras comunales. En Cherán la disputa por el poder político se puso de manifiesto cuando los partidos políticos, principalmente sus candidatos, obtuvieron recursos ilícitos para financiar sus campañas, acción que

afectó el tejido social y su territorio, pues los patrocinadores exigían la parte del botín.

El movimiento del 15 de abril en defensa de territorio fue la culminación de una serie de acontecimientos de más de una década atrás. Y una vez más, igual que en los movimientos sociales del pasado, la voluntad del pueblo, de la comunidad es la que toma el poder. Al igual que en 1938, 1976 y 1988 la comunidad se unió independiente a las formas del estado y sus partidos políticos, filiación religiosa o interés de grupo; la defensa del territorio fue un problema en común y la comunidad velaría por los intereses de todos.

La problemática y la serie de factores que desencadenaron la organización comunitaria no son problemas únicos de Cherán, al menos no en la región de la meseta p'urhépecha; comunidades como Pichátaro, Charapan, Ahuirán, Sevina, Turícuaro, Capacuaro, Corupo y Cheranatzicurin, sólo por mencionar algunas, enfrentan las mismas problemáticas, regionalmente existe resquebrajamiento de las organizaciones ancestrales, que han caracterizado a estas comunidades. En la comunidad de Cheranatzicurin comunidad vecina, existe una crisis por la tenencia de la tierra que data de muchos años atrás. Pedro Márquez en su texto *Gobierno, organización social y retos del pueblo p'urhépecha en el fin del milenio. El caso de Chaeranatzicurin* (Márquez, en Martínez y Terán, 2003), menciona cuatro problemas con respecto a los bienes comunales.

El primero de ellos es sobre el desconocimiento de la autoridad comunal por parte de los comuneros; segundo el robo de madera, la deforestación de los bosques y los fallidos intentos por regularizar el aprovechamiento de los mismos; el aprovechamiento irracional del agua y los pastizales por parte de los ganaderos locales se ha centralizado en un grupo de comuneros; y por último la centralización de corte de madera entre los “hacheros”. Lo cual pone en evidencia que la problemática general de dicho pueblo es la falta de respeto a la autoridad comunal y la aparente apatía de los comuneros para solucionar este tipo de

conflictos.

Controlar y distribuir de manera racional los recursos naturales en Cheranatzicurin ha generado problemas internos y división social en la comunidad. Márquez (et al) menciona la corrupción que existe en las instituciones locales pero también señala lo mismo de las instancias del gobierno encargadas de atender este tipo de problemáticas.

Lo que le faltó al autor mencionar es que en esta comunidad, por tener este tipo de problemas, han existido dos comisarios de los bienes comunales y dos jefes de tenencia que responden a interés de grupos internos y partidos políticos. Y no es el único caso, otras comunidades p'urhépecha están en la misma situación.

En Cherán el movimiento por defensa de su territorio ha causado impacto y cambios en la estructura de la comunidad tomado cause a tal grado que la defensa de su territorio se ha sustentado en un proyecto político y ha consolidado sus propias instituciones de gobierno interno. La comunidad fortaleció el ideal de comunidad y autogobierno desconociendo la municipalidad y dio mayor poder y autoridad al gobierno tradicional antiguamente reflejado en el comisariado de los bienes comunales.

3.3. SÍMBOLOS Y SIGNIFICADOS PARA LA COMUNIDAD P'URHÉPECHA DE CHERÁN K'ERI

El proyecto político de Cherán se ha sustentado en un discurso étnico que tiene como base su identidad p'urhépecha y el reordenamiento de conceptos como comunidad indígena y el ser comunero. Hasta aquí cabe lanzarnos la pregunta ¿qué es la comunidad de Cherán K'eri? ¿cuál es el significado de ser comunero en esta comunidad? Los pueblos indígenas en México, en sus diferentes luchas por defensa de sus recursos naturales se han autodenominado comunidades indígenas, cómo estrategia de reconocimiento institucional, de lucha legítima,

actualmente en Michoacán y gracias al posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) han generado un compromiso académico con comunidades en defensa de su territorio, usando el derecho como estrategia de resistencia.

3.3.1. Comunalidad

Los antropólogos y estudiosos de las ciencias sociales han definido el término comunidad en múltiples formas. Para Garibay la comunidad es:

un código de símbolos que se organizan en un discurso. La comunidad es esencialmente un lenguaje compuesto de un repertorio de creencias, valores, afectos, prácticas e idiosincrasias que dan contenido a lo que es la vida en comunidad; un repertorio de memorias, leyendas, costumbres, afrentas y orgullo que constituyen la idea presente de lo que ha sido la comunidad, y un código de principios éticos que definen el deber ser de la comunidad (2008. p. 34).

Sin embargo, en el trabajo he retomado el concepto de comunalidad que han utilizado los indígenas oaxaqueños para definir su comunidad. Maldonado (2003) explica que a través de la comunalidad los indígenas expresan su voluntad de ser parte de la comunidad, y hacerlo no es sólo una obligación, es una sensación de pertenencia: cumplir es pertenecer a lo propio, de manera que formar parte real y simbólica de una comunidad implica ser parte de la comunidad como expresión y reconocimiento de la pertenencia a lo colectivo.

Quienes se niegan al trabajo comunal mediante la ayudanza interfamiliar, rechazan los cargos para los que son nombrados-elegidos o aquellos o aquellas que dejan de asistir a las fiestas, expresan con ello que no desean ser o sentirse parte de la comunidad, y por ello llegan a perder sus derechos comunales.

3.3.2. Territorio

“El territorio se define ante todo con referencia a las relaciones sociales (o culturales, en sentido amplio) y al contexto histórico en el que está inserto (Haesbaert, 2004, p. 67).

Cherán se organizó para defender desde tiempos del Porfiriato sus bosques; más las políticas estatales cardenistas transformaron radicalmente el juego de poder en lo local para acceder a estos recursos. Entender la evolución de lo comunal del territorio en Cherán es central para comprender el desarrollo de los medios de subsistencia “las formas de propiedad de un territorio son a la vez una relación con la naturaleza y una relación entre los hombres” (Godelier 84; citado en Haesbaert, 2007, p. 67).

En Cherán, el territorio tiene dos concepciones, la física y la simbólica/sagrada. En la primera se contempla la tierra donde está asentada la población, es el espacio habitable, donde se congrega la gente para vivir y allegarse de servicios. Incluye también el bosque, las tierras cultivables, de pastoreo, las ociosas, los bancos de arena, los manantiales, ríos subterráneos de agua, sitios arqueológicos incluyendo también la flora y fauna de la región en que esté asentada en la geografía local. Todo lo que está dentro del territorio es de la comunidad.

El territorio en la dimensión simbólica es la relación del hombre con la naturaleza, es el terreno de lo sagrado; es el espacio donde se vive, se trabaja y se muere; la gente que vive en una comunidad tiene un fuerte apego al espacio físico, no es sólo el territorio, es su hogar, el lugar de origen, “el lugar en el que fue enterrado su ombligo”, metafóricamente hablando es su relación con la tierra. En el marco de la defensa del territorio la gente concibe que el lugar en el que se nace se debe defender porque es la herencia de las generaciones futuras.

3.3.3. Trabajo y ayudanza

Otro significado asociado al de comunalidad es el trabajo. El trabajo al igual que la tierra tiene un sentido de colectividad. En Cherán el trabajo está relacionado conforme al género y la edad y se desempeña en distintos espacios. El trabajo visto desde la colectividad se realiza para bien de la comunidad a través de faenas. Ya sea para limpiar un camino, construir una casa, arreglar la iglesia, limpiar los manantiales de agua, o cualquier otro. Este tipo de trabajo está basado en la reciprocidad, es un derecho de las personas, pero también es una obligación. Esto quiere decir que cuando las personas ayudan en un trabajo colectivo cuando se tenga la necesidad de algún quehacer otros devolverán la ayudanza.

A ese tipo de ayudanza colectiva se llama jarojpikua o jarojpini. La esencia de esta palabra tiene que ver con ayudarse mutuamente en base a la unidad, la confianza, la lealtad, los lazos familiares y la amistad. La jarojpikua/ayudanza no sólo se da en un contexto de fiesta, también se da en el trabajo comunal. Los habitantes del pueblo tendrán que ejercer ayudanza, ya sea a través de un cargo civil o religioso, trabajo colectivo o fiesta, pero todos participan en las ayudanzas sea hombre o mujer, es una regla no escrita, que es ejecutada en la vida diaria.

3.3.4. Poder: mandar obedeciendo

Con respecto al poder comunal una vez que las personas que viven en una comunidad conocen el territorio y el significado del mismo, así como de la ayudanza, es casi obligatorio que conozcan la forma de organización política dentro de la comunidad. Organización política que nada tiene que ver con el sistema democrático y partidista que ejerce el Estado Nación. Es un poder que tiene como base los intereses colectivos, quienes son nombrados a través de

asamblea deben tener un modo honesto de vivir y gozar de una buena reputación porque ejercer un cargo por el bien de la comunidad denota honor y prestigio.

En el sistema de gobierno comunal funciona un principio fundamental, que es el mandar obedeciendo. ¿Qué significa mandar obedeciendo? Es cumplir el cargo por voluntad individual y porque el pueblo y tata kuerajpiri así lo ha designado. Se es autoridad escuchando la opinión de la asamblea y el consejo de otros que ya pasaron por el mismo caso. El que ejerce el gobierno no es el jefe, es el que representa la voluntad de quienes lo pusieron en el cargo. Mandar y obedecer con el ejemplo es tener una vida intachable, respetuosa hacia la comunidad. Vida ejemplar basada en valores como: el respeto, lealtad, humildad, servicio y sobre todo dignidad. Se debe tener dignidad para saber ejercer gobierno, todo esto por el bien común.

Alguien que no entiende de razón, no puede ejercer gobierno, para la ejecución de un cargo, la humildad es uno de los principales valores. Quien toma el cargo a la fuerza o se aferra a ser autoridad, la gente no le hace caso y se le desconoce por completo (entrevista a poblador de Cherán, ver anexos).

3.3.5. La fiesta

La fiesta es el último de los elementos que dan sentido a la comunidad. Se basa en los principios arriba mencionados y es un modo de vida de los pueblos indígenas. La fiesta está ligada a la fe, con las deidades, con las creencias. La vida para los p'urhépecha es una fiesta, todo el año tienen algo que celebrar, si no en su comunidad, es en los pueblos vecinos, pero constantemente se está en fiestas religiosas, civiles, se festeja el cambio en la temporada. (en las comunidades indígenas hay dos temporadas 1. Siembra 2. Cosecha, así se divide el año en época de lluvias y sus preparaciones premonitorias y época de secas que comienza con la cosecha y posteriormente el barbecho).

“La tradición no es aquello que es estático, sino aquello que se transmite para

seguir caminando” mencionaba la Doctora Castilleja, en reuniones informales, con un grupo de jóvenes que elaborábamos nuestros trabajos de tesis en Cherán en 2012, dicha afirmación nos permitía despojarnos de cualquier intento de esbozar un pasado ilusorio, idílico o prístino al intentar caracterizar el momento actual.

Durante la fiesta se demuestra la ayudanza, los cargos, el ofrecer lo que se tiene a los demás, a los invitados; es una sociedad hospitalaria que en tiempo de fiesta le da de comer y beber a los visitantes. Es una forma de agradecer a los dioses por las cosas buenas que han pasado en las familias y la comunidad. También es el momento en donde las familias se reúnen y se conocen, además de reforzar los lazos de parentesco. Puesto que en una fiesta familiar conviven “grandes” y “chicos”, hombres y mujeres, niños y adultos. Es donde conocen a sus parientes en primero, segundo, tercer y hasta cuarto grado de consanguinidad, incluyendo la familia política, por afinidad: que son los padrinos, ahijados, las madrastas y padrastros, hijastros y toda la familia que estos arrastran consigo.

Las familias son tan grandes y numerosas que a veces medio pueblo resulta ser pariente. Y lo más importante es que las fiestas dan identidad comunitaria a través de la música, las danzas, la comida, el vestuario, las formas de pensar y comportarse. Son una razón de ser, es el momento de la alegría, de la recreación.

Desde esta perspectiva se considera la fiesta como el elemento donde se puede identificar la cultura de la comunidad p'úrhépecha en su forma integral. Este enfoque para el acercamiento al entendimiento del entramado social de un pueblo y su territorio, es distante de la segmentación del tipo: danza, música, comida, vestimenta etc. La fiesta enseña las labores propias de hombres y de mujeres, niños, ancianos y de los elementos que son provenientes del entorno. Este aspecto debemos tener claro para entender la relación entre aprendizajes, espacialidad, territorialidad y temporalidad. El año o las temporadas en una comunidad no está integrado por una sucesión de fiestas, es un entramado territorial, generacional y por tanto histórico.

3.3.6. Ser comunero

En Cherán el significado de ser comunero es un sentido de pertenencia, de identidad, de nacimiento, como persona adscrita a un grupo social. Es una necesidad del ser humano identificarse con costumbres, prácticas y tradiciones de iguales. Se es comunero porque se vive en una sociedad que tiene las mismas prácticas, el idioma, la comida, la música, la forma de pensar y entender el mundo.

No solamente se es comunero porque se apropió de tierras de la comunidad, o el que desempeña cargos o tiene profesión. Sino que es todo aquel que tiene los valores y costumbres ya mencionados. El ser comunero se da por automático al momento de nacer en determinado pueblo. Pero sobre todo se adquiere cuando se vive en la localidad, porque ahí es donde se aprenden las prácticas y la identidad que da la comunidad, la cual se va formando desde que se es niño, en la calle, en la iglesia, en la familia en las fiestas, en el juego. Los niños aprenden de observar las prácticas cotidianas que realizan los adultos.

La revalorización de la comunidad y el ser comunero fueron elementos claves para que en Cherán se instaurara un sistema de gobierno con base en las instituciones propias. Pero sobre todo la coyuntura política estatal permitió que a corto plazo se instalara un gobierno electo en asambleas de barrio, teniendo como sustento jurídico las normas y tratados internacionales con respecto a los derechos de los pueblos indígenas.

Como resultado de las nuevas dinámicas al interior de la comunidad hubo que relacionarse con otras experiencias de lucha. Diferentes académicos internos (de la comunidad), de retorno y totalmente externos; interesados, pudieron acercarse y facilitar herramientas y vínculos entre comunidades, para la generación del proyecto de organización y transformación que emprendía la nueva sociedad de Cherán en el paso a construirse como Cherán K'eri (Cherán significa lugar de

ánimas, en el vocablo P'urhépecha, la referencia entre Cherán K'eri, donde K'eri se traduce como el grande), lo cual cobra sentido si analizamos lo mencionado en el apartado anterior, Cherán recurrió a su historia oral, a su organización ancestral para recobrar los elementos fundadores y reconstruirse, como herramientas para renacer como individuos y como comunidad.

Para tal emprendimiento la gente grande, los abuelos de la población y su memoria histórica, fue fundamental, fue necesaria también, la búsqueda de diferentes elementos representativos, al interior y exterior de la comunidad.

3.4. EMERGENCIA DEL SABER DE LAS COMUNIDADES, NUEVAS PRÁCTICAS Y NUEVOS APRENDIZAJES DESDE LA COMUNIDAD

En el momento en el que el pueblo de Cherán, emprendió el camino para la reconstrucción de su territorio comunal, lo cual incluía la seguridad de sus habitantes; recuperación y reapropiación de sus bosques, de sus manantiales, de su gente y de sus formas de organización. Surgieron aprendizajes múltiples, tanto para quienes forman parte de Cherán, como para otros pueblos y organizaciones que se han empeñado en restablecer una relación con su entorno natural que permita garantizar su bienestar y sustento. Analizar para fortalecer la estructura de manera favorable permitirá la recuperación de la tierra, el agua y el bosque con todo lo que él contiene.

Cherán quebranta un supuesto “orden nacional”, a nivel político, pero también quebranta las estructuras paradigmáticas normativas, mediante un proyecto comunitario contrahegemónico, basado en una tradición histórica y el reconocimiento de sus habitantes, en un reconocimiento fraterno e incondicional. La capacidad de reconocerse en el otro como igual, pero también en otro que ellos nombran “nuestro pueblo”.

Con la asamblea general, la unión de los cuatro barrios, y la guía del nuevo gobierno autonómico, tal como se reconstituye la naturaleza se reconfigura el comunero con su comunidad.

El pueblo p'urhépecha de Cherán k'eri está recuperando su tradición de lucha en la defensa del territorio y los recursos naturales, considerando importante que se inicien procesos que les permitan reconstruirse, a partir de sus saberes comunitarios y de su saber-hacer. De manera que articuladamente conviertan sus conocimientos en un saber-poder para transformar la realidad y lograr niveles crecientes de autodeterminación y emancipación social.

3.4.1. La entrevista ilustrativa

Mediante una entrevista a profundidad, se mostrará el papel de diferentes sectores y grupos de la comunidad, ésta entrevista fue realizada a un habitante clave de la comunidad de Cheran, (Febrero, 2012):

¿QUÉ PARTICIPACIÓN TUVIERON LOS JÓVENES?

Pues yo creo que aquí fue de todos, todo mundo se hizo consiente de que se debía parar lo que estaba viviendo la comunidad, y los jóvenes fueron muy visibles en cuestiones de organización y en tomar decisiones políticas, los chavos empezaron a decir “ya no hay que salir tanto de noche” empezaron a reclamar espacios, y empezaron a hacer trabajo comunitario, empezaron a pintar las calles, las casas, a poner mensajes con su propio sentido, con sus mensajes de ánimo, de reconocimiento, de ayuda, de solidaridad, ahora los chavos que están estudiando por todos lados, empezaron a decir que iban a hacer una tesis de Cherán, sobre mi pueblo, y ellos voltearon los ojos a su pueblo, los chavos de las normales muy aguerridos porque la gete es muy aguerrida aquí y ahora ya no se avergüenzan y ya no dicen yo no soy de ahí ahora dicen yo soy tal y soy de Cherán. Y si no todos yo creo que sí una gran parte.

¿CUÁL CONSIDERAS QUE FUE EL PUNTO DE UNIÓN, DURANTE EL MOVIMIENTO, EN EL QUE LA COMUNIDAD SE PUDO ENCONTRAR?

El espacio para los niños, y para todos fue la fogata, porque LA FOGATA NO ES OTRA COSA QUE LA COCINA Y ahí nos juntábamos todos: niños, jóvenes. Grandes, todos, hasta el perro... todo el mundo llega a la cocina,

por que la cocina no es solo para hacer de comer, es el espacio central de la familia, de la casa, de los P'urhépechas la "parangua" tiene un gran sentido, lo único que hicimos fue sacar la cocina a la calle, a la esquina, y ahí nos juntamos todos, y esos también fueron espacios de los niños, y a partir de eso todos nos concientizamos.

¿QUÉ PASÓ CON LOS NIÑOS, CUAL FUE SU PARTICIPACIÓN EN EL MOVIMIENTO, LOS NIÑOS QUE HACÍAN?

Hubo un momento en que como no iban a clase, pues se quedaban en la fogata, en la fogata les dábamos clase, y si había maestros en la fogata, la gente decía: "ella es maestra" o "aquél es maestro", "que ella le de clases a los niñas" y uno qué iba a saber de dar clase de primaria, uno ahí daba clase de lo que fuera, hablar del problema, de la familia, de lo que les gusta hacer, yo les hablaba de cosas de antes y juegos de los que yo jugaba cuando era niña, y les gustaron... y eso hacíamos... eso intentamos hacer en las fogatas... no había pizarrón y pues qué les íbamos a enseñar, era una manera de pasar el tiempo y de alguna manera hacer una especie de reencuentro, de lo que vivimos nosotros con las nuevas generaciones, en este caso con los niños, yo recuerdo mi experiencia en la fogata con los niños, yo solo tengo una hija y mi hija ya está grande, es una jovencita, en la fogata me juntaba yo con mis amigas, algunas compañeras que habían ido conmigo a la escuela, algunos de ellos eran sus hijos; los niños me seguían para todos lados, y me pedían ir a jugar, ellos me recordaban mis compromisos con mi gente, con mi pueblo, con mis amigos, con mis amigas y esa fue una experiencia muy bonita. Sentí que tenía muchos hijos, ahora me encuentro a mis vecinitos y me encuentran en la calle y platicamos de cómo nos va en la escuela, de qué hemos hecho y me piden que les vuelva a contar las historias de no se qué... Esa fue una historia para mí muy grata.

Es de importancia rescatar de esta entrevista, el lazo de participación social, en el proceso de defensa. La responsabilidad de cuidado de las generaciones mas pequeñas y la labor de formación entre las generaciones más pequeñas; tomaría un papel importante para la reconstrucción del territorio comunal, una vez que se logra obtener la autonomía que buscaba la comunidad.

3.4.2. Primeras propuestas educativas en términos ambientales

Una tarea fundamental para la comunidad de Cherán K'eri, fue la necesidad de articular los conocimientos de la gente con el conocimiento que se genera en la academia; los primeros aportes fueron las escuelas de Etnoecología, quienes tendrían que hacer diferentes tipos de tareas, hacer un diagnóstico y una estrategia de reforestación en el territorio de Cherán.

Capacitar a la gente para la recolección de semilla endémica potencialmente reproductiva, adaptar el vivero de la comunidad, etc. A la par, un grupo de jóvenes, estudiantes de posgrado y profesores de la facultad de derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (HMSNH, algunos de ellos originarios de la misma comunidad), defendían en cortes internacionales el derecho a auto gobernarse como pueblos indígenas y primeros pobladores; pero también era necesario otro tipo de participaciones desde la multidisciplina y las alianzas con diferentes propuestas de intervención para el trabajo de integrar a la comunidad en las labores de reelaboración de la comunidad y el territorio.

A mediados del mes de mayo de 2012, en una reunión sostenida con el consejo mayor, el consejo de bienes comunales e investigadores de la Red de Etnoecología y Patrimonio Biocultural, platicamos sobre el interés de generar una propuesta orientada al conocimiento y reconocimiento del territorio de Cherán. Atendiendo a las acertadas palabras de Tata Trinidad Ramírez, nos dimos a la tarea de elaborar una propuesta educativa dirigida a niños y jóvenes, buscando con ella propiciar el diálogo entre generaciones [...] con la valiosa participación de Espacio para la Cultura Ambiental (ECA) integrado por jóvenes, se llevó a cabo en agosto de 2012 el taller titulado “Conociendo y reconociendo nuestro territorio”, tuvo dos objetivos principales contribuir a la formación de jóvenes promotores comunitarios y fomentar el diálogo a través de experiencias, saberes, y practicas entre ancianos, adultos, jóvenes y niños de Cherán (Castilleja A; Argueta, A. 2013. p.5).

En este espacio también participaron investigadores que compartieron sus estudios sobre diversidad de plantas y hongos; así como sus usos. Con una actitud de compromiso y responsabilidad, los miembros de ECA diseñaron y ejecutaron los talleres que contenía esta propuesta educativa en dos dimensiones; por un lado: formación de formadores y en un segundo momento acompañaron la réplica de los jóvenes con los niños: *“Jóvenes de los cuatro barrios de Cherán respondieron a la convocatoria, formando un nutrido grupo de trabajo. El esfuerzo estuvo orientado a desarrollar destrezas de comunicación y a la formulación y puesta en marcha de tareas colectivas”* (Castilleja Et al. 2013, p. 5).

El taller formaba parte de un conjunto de encuentros e intercambios entre cheranenses y otras comunidades así como organizaciones, entre las que destacan:

- A finales del 2011, para conocer de manera directa las experiencias organizativas de gobiernos municipales, de cooperativas de productores y de recuperación de bosques; un nutrido grupo del Programa Integral de Reforestación (PIREF), hizo un largo recorrido por Cuetzalan (Puebla) y Capulalpan (Oaxaca). La Tosepan Titataniske de la sierra norte de Puebla y la unión de Pueblos Zapotecos y Chinantecas (UZACHI) de la sierra de Juárez de Oaxaca, respectivamente. En varios de estos lugares se hizo escuchar la voz de los cheranenses (algunos de los asistentes en ese momento, posteriormente formaron parte del consejo mayor de Cherán K'eri).
- Asistieron a diversos talleres: “Explorando territorios bioculturales” (Marzo y abril. Tlaxcala 2012), organizado por la unión de ejidos Vicente Guerrero.
- Primer y segundo encuentro de la Red de Etnoecología y Patrimonio Biocultural (mayo y diciembre 2012). Todos ellos con apoyo de la Red.

Estos encuentros han posibilitado la generación de lazos entre las comunidades en lucha y procesos claros de empoderamiento. Pero sobretodo, les permitió a los cheranenses tener un ímpetu positivo para la generación de organización y para

pedir ayuda sobre lo que ellos consideraban una necesidad para la población. Construir común-unidad. (Castilleja, 2012)

3.4.3. La lucha comunal, como parte aguas para el resignificado comunitario

Como se mencionó en el capítulo 1, el campo de acción contrahegemónica del movimiento de Cherán se da a partir de dos condiciones: su subalternidad histórica como grupo indígena y su lucha contra el despojo de los recursos, es decir en contra de los procesos de acumulación por desposesión, las cuales pueden ser vinculados a otras luchas mundiales anti neoliberales y ambientalistas.

Este fenómeno de incongruencias del sistema capitalista neoliberal, en el cual los campesinos y en general los habitantes de las comunidades rurales son los explotados y excluidos, descrito por Rubio (2010), y planteado con anterioridad, muestra dos escenarios de análisis en Cherán, que no están desligados, para hacer el abordaje de lo que sucedió. Uno de corte micro-político en relación a la lucha interna por el control de los recursos a través de la historia de la administración los bienes comunales y los bosques; y otro, el análisis de las lógicas económicas, políticas, culturales “del territorio” que subyacen a estas disputas y que fueron desplegadas con intensidad en la coyuntura del movimiento del 15 de abril de 2011 y en la nueva autogestión de lo comunal en curso. Lo anterior es rescatado en la siguiente entrevista realizada a una profesora, estudiante de antropología y habitante de la comunidad, en la cual expresa :

hay una serie de causas que lo empiezan a generar en el corto plazo como: la deforestación de los bosques, la inseguridad en la que se vivía que son las dos principales causas. Y que tienen un origen en una base única, que es el crimen organizado el cual cambió su forma de obtener ganancias, pues digamos que ya sabíamos que ellos se dedicaban a vender mercancías ilícitas pero después cambió y empezó a traficar con mercancía pirata y después de eso encuentran un modus operandi diferente: las extorsiones, los secuestros, las cuotas a grandes y pequeños productores y comerciantes. Y esto genera una ola de violencia, con el objetivo de generar más riqueza. Pero también a esa violencia se le aunó por primera

vez que en pueblos indígenas o en lugares donde los recursos son un bien comunal se empezaron a apoderar de los bienes de las comunidades, de los recursos de las comunidades, de las minas de arena, de las minas de piedra, incluso del agua; se empezaron a volver una especie de dueños materiales de los recursos de las comunidades, donde si sacas dos viajes de arena te cobro tanto por seguridad, para protegerte de ellos mismos, para preservar tu vida o a los que tu quieras...

empiezan asociarse con gente de la política local, pero también con autoridades locales, municipales e incluso con autoridades comunales, y comienzan a dismantelar la autoridad comunal pero se asocian con la autoridad municipal; y esto se sale a toda lógica de la política partidista osea no es una bronca política, sino es un problema que tiene que ver con la vida cotidiana de la gente que habita en esta región.

Y entonces pues la gente no aguanta; cómo crees que vas a soportar que te estén secuestrando, que te estén extorsionando que te estén chantajeando, que te estén metiendo droga a lo cabrón aquí a tu comunidad y eso hace que el problema sea mucho mayor y eso hace que hasta a las personas que venden pan, palomitas, churros en la plaza les lleguen a cobrar su mensualidad, y pues quién va a aguantar vivir en un estado de tanta inseguridad, de tanta violencia, y aunado la destrucción que se hizo del bosque, por ellos efectivamente, porque talar y quemar erosiona la tierra y se acabó, no solamente el recurso forestal, sino la flora y la fauna del lugar, entonces la gente se organiza para frenar la tala, pero en realidad estaba todo esto atrás, que la gente no podía aguantar más (entrevista a profundidad, realizada en febrero de 2012, Cheran K'eri).

CAPÍTULO IV.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN, LA CONSTRUCCIÓN COMUNAL DE SIGNIFICADOS A PARTIR DEL DISCURSO DE LOS PROFESORES DEL COLEGIO DE BACHILLERES DE CHERAN K'ERI

El siguiente apartado de esta tesis describe la concreción y articulación de las categorías que describen el proceso de configuración de los discursos de las maestras y maestros, así como el surgimiento articulado de una renovación de la práctica educativa, sobre la práctica misma.

Ahora bien, es importante señalar, que: inmiscuidos en una transformación de su entorno social, las nuevas condiciones de la comunidad afectan directamente su práctica docente y sus intereses como sujetos actores de una transformación social. Esta última no siempre por elección personal, pero sí por una suerte de contrato comunitario.

Lo que se describe a continuación es la articulación entre las condiciones históricas, políticas, ambientales y económicas que se congregan para el surgimiento de una práctica educativa que cimente a los nuevos sujetos que la comunidad renovada de Cherán K'eri, demanda.

De esta manera, abordaré en un principio la categoría de la movilización hacia la demanda de autonomía, para exigir y garantizar la integridad de los habitantes de Cherán.

Escribiré sobre la importancia de lo común. En el sentido de la teoría de la comunalidad y su significación en Cherán K'eri. De acuerdo a lo descrito en el primer y segundo capítulo.

Abordaré la relación entre la preservación del bosque como parte del territorio, y todo lo que este contiene, con respecto a la vida de los habitantes de Cherán K'eri. Mediante las Fotografías del entorno, identificaremos los elementos que permiten la reproducción de los habitantes de Cherán K'eri, la herencia cultural, los saberes comunitarios, algunos significados simbólicos y el quehacer de los profesores de la comunidad a partir de su propio análisis discursivo.

4.1. LA ESCANOGRAFÍA COMO ELEMENTO DE ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS SOCIALES Y PRODUCTIVOS. EL EMPOBRECIMIENTO EN LA REGIÓN

Las “escanografías”, nombre que se asigna en este taller a una técnica para generar una imagen a partir de escanear archivos fotográficos de los participantes que construyan una imagen con diferentes elementos de análisis. Las escanografías es una técnica que permitió dos cosas:

Por un lado generar un espacio para el diálogo entre los asistentes para propiciar confianza y un reconocimiento a profundidad entre compañeros de trabajo, por otro lado permitió conocer la historia de vida y las vivencias significativas de los participantes. En este ejercicio las y los profesores, describían su infancia, sus familias, el entorno en el que crecieron y las condiciones que les permitieron su reproducción.

Por otro lado, las fotografías de archivos personales, fungieron como herramienta para analizar el cambio en las condiciones materiales, económicas y culturales de la región. Así como perfilar la historia de los asistentes como profesores y estudiantes.

Mediante la elaboración de las escanografías, se pudo detectar:

- a. El cambio en el contexto natural de la meseta
- b. El empobrecimiento en la región
- c. Los roles de genero
- d. La importancia de la formación y el carácter comunal de la educación comunitaria.

A continuación muestro la escanografía del profesor Luis Ortega (2013). Esta imagen, muestra tres elementos de análisis; por un lado muestra en el centro, uno de los manantiales de la comunidad de Cherán, en la década de los años 60, lugar que actualmente se encuentra disminuido y con fuertes problemas de contaminación. En el lado derecho el profesor nos describe, como un recuerdo familiar, el camión de transporte de materiales para la construcción, el cual fue el bien familiar gracias al cual, menciona, *“mis hermanos y yo pudimos estudiar, actualmente los bancos de arena, de grava y piedra, tienen propietarios, antes eran administrados por la comunidad y ellos te decían cuanto podías sacar y qué tenías que dar a cambio. Mi papá trabajó en ese camión llevando materiales a toda la región y hasta la cañada... En esos tiempos las necesidades de la región eran resueltas por la región misma, o se hacían intercambios de maderas, ollas, por zapatos o huaraches, esta región daba empleo y subsistencia a los habitantes de otros pueblos cercanos”*.

Por otro lado la escanografía muestra en más del 50% su labor como profesor de grupo y algunas otras labores que le corresponden a él y al resto de sus compañeros, entre las cuales están: dirigir los equipos deportivos, asesorar a los grupos académicos para los eventos inter-bachilleratos, que reciben el nombre de “Jornadas Deportivas y Culturales”, así como hacer posible los viajes de prácticas.



(Escanografía 1. Autor: Jose Luis Ortega, Cherán K'eri, 2013)

Otra escanografía, realizada por la Profesora Victalina Ramos, muestra la importancia que tuvo para ella, el acceso a la educación, a pesar de sus condiciones de precariedad familiar, reconoce que “ahora el acceso a la educación es más sencillo, yo tuve que migrar de mi pueblo para poder estudiar la secundaria, luego regresé a ser la maestra de mis sobrinos, y de los hijos de mis amigas que ya se habían casado, cuando regresé...”



(Escanografía 2. Autora: Vicialina Ramos, Cherán K'eri, 2013)

La profesora Victalina, decide ilustrar esta imagen con sólo una fotografía, de la primera vez que fue maestra de ceremonias en su comunidad, y su certificado de primaria, resalta lo significativo que es para ella la vinculación entre su formación y su trabajo en la comunidad, coloca de fondo flores, pues le recuerdan el cerro, el lugar donde trabajaba y jugaba con sus hermanas, hermanos, primos, etc.

Yo recuerdo que yo crecí en el bosque y yo pasé toda mi vida aquí hasta que salí a estudiar yo crecí con mis abuelos, pepenando, recolectando, sembrando, con mis primos, con mis hermanos, con mis vecinos, recuerdo que me salía con ellos que trabajan en el bosque, con los que sacan resina, para vender, y cuando te das cuenta que otros sin piedad destruyen tus bosques, tu casa, mi pueblo mi entorno, piensas ¿porqué lo hace, con qué derecho? eso duele... por que yo no hago eso en tu casa... por eso exijo respeto...(información tomada del taller impartido en febrero de 2013).

La escanografía del Profesor Salvador, es una selección de fotografías de su archivo familiar, personal, en el cual nos muestra su infancia, en compañía de su familia, hace hincapié en la vida de los habitantes de Cherán, *“por lo general se desarrolla en los espacios abiertos, los juguetes se improvisan, o se improvisaban, de lo que hay, eso detona la imaginación”*. La familia del maestro Chavi, como lo llaman sus compañeros de trabajo, fueron carpinteros de tradición, él aprendió el oficio *“desde que jugaba ahí”*, menciona; elaboraba sus propios juguetes haciendo uso de las herramientas del taller. Las fotos que presenta al centro es el frente del taller familiar, sus días de fiesta en Cherán y el juego con sus hermanos. *“La madera ahora se ha encarecido mucho, además de que hace un tiempo, con el crimen organizado al frente de la tala y la venta de la madera, sólo podía uno conseguir tabla o incluso leña (para cocinar) con ellos. Mis hermanos tuvieron que parar el taller así como muchas otras personas tuvieron que abandonar las actividades en las que trabajaban; ni modo que uno trabaje para mantener a una banda de delincuentes”*.

Chavi, un profesor muy entusiasta egresado de ésta institución, *“estuve buscando juguetes, o fotos con juguetes y lo único que encontré fue esa pelota roja, yo creo que fue lo único que me compraron mis papás o quizá los reyes magos, nosotros en realidad nunca tuvimos muchos juguetes, no se necesitaban, jugábamos en el cero, teníamos que saber bajar panales...”*. los jóvenes que se reconocen como panaleros (recolectores de panales de avispas) obtienen un reconocimiento social, los panales además tienen un uso simbólico en la fiestas del carnaval en Cherán.

Me parece central lo que nos presenta el profesor Chavi, pues ilustra las potencialidades del entorno vinculadas a la imaginación y la creatividad. Fue un elemento que permitiría, en el desarrollo del taller, el retorno a los elementos que provee el entorno como herramienta didáctica en los salones de clase o incluso para poder plantear una posibilidad de formación fuera de él.



(Escanografía 3. Autor: Salvador Jiménez, Cherán K'eri, 2013)

La última escanografía que presentaré en este apartado corresponde a al profesor Bernardo Hernández, esta imagen pretende describir tres apartados fundamentales para comenzar a abordar la mirada actual respecto del otro, que es alumno, y las relaciones de cuidado social. Al mismo tiempo que es la primera ocasión en que se registra (dentro del taller), el número de profesores presentes en esta investigación, los cuales son exalumnos de este Colegio de Bachilleres.

La escanografía de Bernardo está compuesta en un plano central por la imagen de su esposa, su hijo y él. También le da un papel importante a lo que él mismo menciona

en nuestras comunidades los niños cuidan a otros niños, incluso cuando se juega, se juega con ellos en la espalda, o tus amigos te ayudan a cargar a tu hermano o hermana menor... Cuando uno crece, ahora, porque yo hablo de mi juventud pero es más cercana que la de mis compañeros (añade con simpatía), yo trataba de ser diferente, entonces comencé a practicar deportes que no se veían aquí, ya cuando me fui a estudiar a Morelia, me di cuenta de que allá no era nada raro, de hecho era la más común, yo era raro allá pero no era porque usaba patineta, sino por ser de acá, mis compañeros siempre querían venir para acá... (información recabada en el taller. Febrero, 2013).



(Escanografía 4. Autor: Bernardo Hernández, Cherán K'eri, 2013)

Efectivamente el taller se integró por profesores y profesoras de distintas edades. Lo cual nutrió el análisis de las condiciones ambientales, sociales, políticas y económicas de la comunidad de Cherán.

Uno de los discursos más recurrentes en el transcurso de esta investigación fue el tema de la migración. Aun que en un principio no fue pensada como categoría de análisis debido a su frecuencia, decidí incorporarla. Debido a su extensión y recurrencia, además de los vínculos con algunos roles de género; se tratará en el siguiente apartado, apoyándome para su análisis de una escanografía y algunas fotografías de archivos de una de las maestras asistentes.

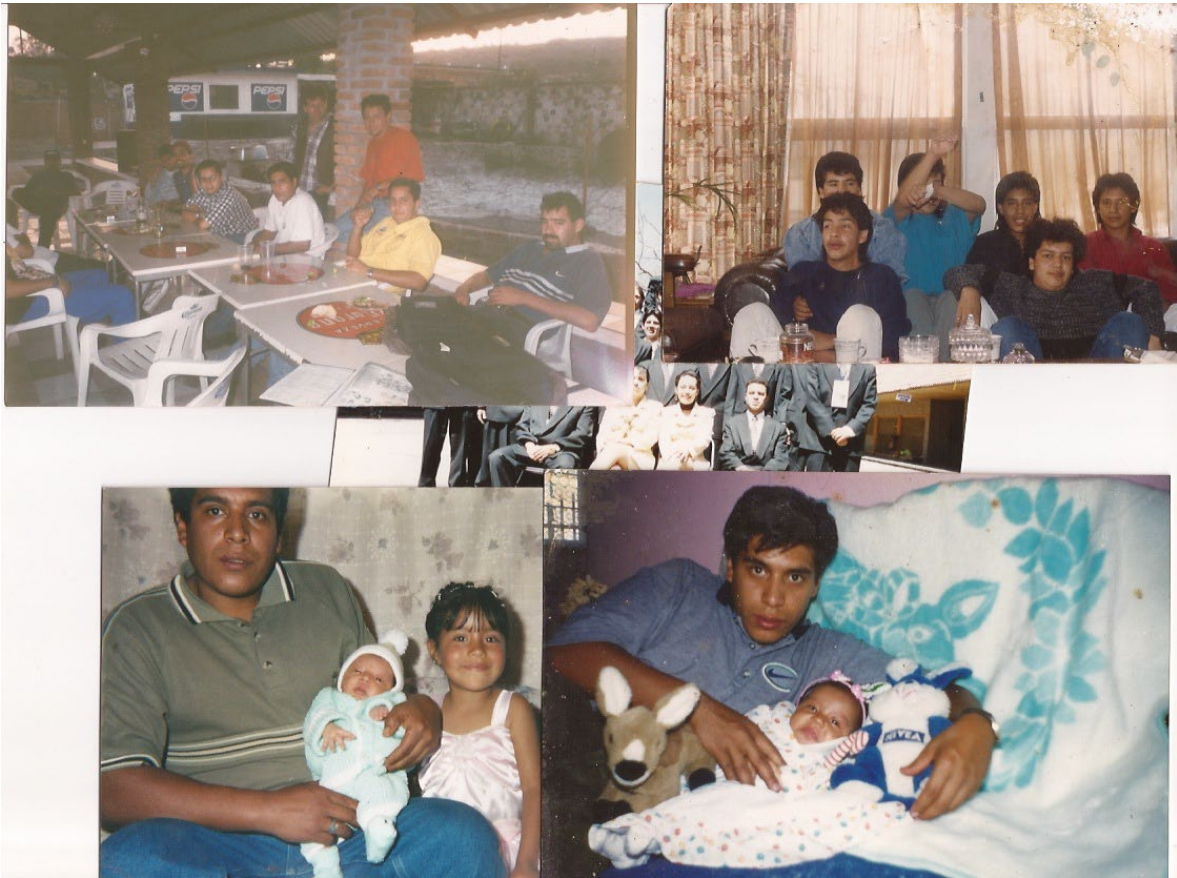
4.1.2. “La migración es un momento que nos llega a todos y a todas” Problemáticas y necesidades comunes

Como lo mencioné en el apartado anterior el fenómeno de migración tiene sus peculiaridades en la comunidad de Cherán, sin embargo no podemos hablar de la migración como esencialidad, pues tiene muchas aristas y componentes, tanto culturales como históricos, propios de cada espacio, territorio o región. En el caso de Cherán la migración, más frecuente hacia los Estados Unidos, la encabezan hombres entre los 14 y los 18 años de edad. Generalmente tienen un familiar que los recibe, comparten asilo, alimento y en ocasiones trabajo; es una dinámica muy parecida a la relación al interior de la comunidad. La identidad de los migrantes es reproducida en el extranjero, se festeja el carnaval, el corpus etc. Conforman grandes colonias en una ciudad determinada en EU y se vigilan y comparten de las fiestas entre paisanos y familiares.

Ilustraré lo que acabo de mencionar con la escanografía del profesor Pedro Avilés;

la composición de esta imagen tiene dos momentos significativos, el momento en el que él emigra a Estados Unidos cerca de los 15 años y la fraternidad que logró entablar con gente de otros lugares, de habla latina, él reconoce que aunque no estaba en la comunidad, su tendencia siempre fue a generar dinámicas de reciprocidad, acompañamiento y diálogo. *“creo que la gente me buscaba porque siempre les contaba de cómo vivía y lo que quería hacer cuando regresara, ellos (los otros) no sabían si regresarían o no, yo desde que me fui, sabía que tenía que regresar”* (febrero, 2013). De esta forma el profesor pedro, otros discursos evidencian su compromiso familiar-comunitario histórico y por lo tanto cultural.

En un segundo momento el profesor Pedro, nos muestra el momento en que forma su familia y se convierte en padre de familia. Efectivamente, Pedro regresa para casarse y formar un hogar dentro de su comunidad, se casa y entonces comienza a estudiar Arquitectura por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), al fondo de esta imagen, muestra su foto de generación entre cortada.



(escanografía del profesor Pedro Avilés. Cherán, Febrero 2013)

La escanografía del profesor Pedro, logra introducir la discusión comunitaria de la migración, el momento familiar en que las familias quedan pobladas principalmente por mujeres, los desprendimientos familiares y la decepción de

el chingado sueño americano, que no es más que un engaño para saber que aquí donde vivimos, se vive mejor, pero que es importante en nuestra formación como adultos y que las condiciones de nuestro pueblo no dan para mantenernos, yo ahorre para estudiar y poder casarme, ayudé a mi familia y al mismo tiempo me ayudé a mi (información del taller. Febrero 2013).

Tras la experiencia de migración el profesor Pedro regresa a la comunidad a ejercer su carrera de arquitecto-profesor.

El relato de la historia de vida del profesor Pedro, nos conecta con las historias familiares de “la mayoría de las mujeres en Cherán”; pues sí bien es cierto que la

mayoría de ellas no migran, sí lo hacen sus parejas, sus papás, sus hermanos, primos, amigos, vecinos. Lo anterior se muestra en la siguiente imagen:



(Fotografía de archivo personal de la Profesora: Norma Pañeda. Recopilada en Enero de 2013)

Es una fotografía tomada por un fotógrafo local, en la fachada de su casa materna. La fotografía fue realizada con el fin de enviarla a su papá y hermanos que se encontraban como migrantes en EU.

Las mujeres no migran, porque se considera que son las que deben criar a los hijos, se cree (por tradición oral) que el pueblo es un mejor sitio para criar a los hijos e hijas en edades pequeñas, los hombres que migran generalmente regresan a casarse a la comunidad (como en el caso del profesor Pedro). Durante estos periodos hombres y mujeres se “cartean” para mantener la comunicación, algunas novias formales, deben acudir a las fiestas familiares realizadas en casa del novio. Con lo cual se formaliza el compromiso entre novios y entre familias. Esta “es una

medida de precaución, pues si la mujer se va también, la pareja ya no vuelve, y los hijos ya nunca conocerán el lugar de origen de los padres ni a las familias, allá estarán solos y ¿quién los va a cuidar ya allá?...” (profesora Norma, Enero, 2014).

La maestra Norma, expone un lazo importante para la preservación del territorio y de lo que él contiene, y es el sentido de pertenencia y de reconocimiento; el cual se ha expuesto en el marco teórico de este trabajo. Es a partir de vivir en la comunidad donde se genera las capacidades necesarias para vivir de lo que provee el propio territorio, para transformar el territorio, y este surge de una suerte de herencia tradicional y de acuerdos entre las personas y de las personas con el entorno. De esto último es que se fundamenta el movimiento de defensa por el territorio de Cherán.

4.2. LOS FOTO-REPORTAJES “ESTE ES EL CERRO KUKÚNDICATA CUANDO TOCARON ÉSTE, FUE QUE DIJIMOS BASTA”

no habrá dinero que nos compre maíz, de dónde vamos a agarrar, si la tierra cada vez se está erosionando más, y aquí en Cherán la gente lo sintió porque una vez que hubo una deforestación tan grande, no tienes idea cómo disminuyó el agua, así pero drástico, y cambió el clima, y fue que juntamos los dos elementos o fue que brincamos por eso, por la deforestación es que cambio el clima, pero en los dos últimos años ha habido una sequía... producto de que se taló buena parte de los bosques que era de donde se captaba el agua, porque hay muchos manantiales que están enclavados en el bosque y que esa agua llega hasta la comunidad en las tarjeas (almacenamiento de agua de uso común, con distribución estratégica en el pueblo) en las pilas que están en el pueblo, o también los ganaderos la utilizan para las vacas, para los caballos... pues se murieron los caballos porque ya no iban a verlos por lo peligroso que estaba subir al bosque (entrevista a profundidad A. Lemus. Cherán, 2012).

El descontento generalizado permitió en un tiempo relativamente corto la movilización comunitaria por la defensa contrahegemónica del territorio. Este es uno de los temas mayormente discutidos en esta investigación, quiero decir, que es el parte aguas para reunirnos, para dialogar sobre el rumbo de las diferentes

instituciones de la comunidad de Cherán k'eri. Y los quehaceres que a cada uno y cada una corresponden.

Comenzaré el abordaje de los foto-reportajes, con sus respectivos pies de foto, realizados por los profesores, a partir del movimiento de Cherán y el aporte de éstos, en el momento de gestión de las condiciones que favorezcan su lucha, la cual, continúa hasta este momento.



“La organización y desafío al crimen organizado que amenaza ecológica, social, cultural y económica; nos enfrentó a las autoridades municipales, instituciones gubernamentales locales y federales hasta luchar con instituciones como el IFE, la PGE. Para reivindicar nuestras cosmovisiones y prácticas organizativas.
(Profesora Lucía Arias, Fotoreportaje. Cherán K’eri, 2011).

Para explicar lo que nos está tratando de decir la profesora Lucía, cito lo siguiente:

La territorialidad es un importante organizador de la vida social, ya que a su vez que permite articular las fronteras entre individuo (territorio de privacidad) y colectividad (territorios públicos) contribuye a afianzar la identidad colectiva, que de hecho se construye en relación con el medio. En sociedades indígenas la relación entre la identidad étnica y la territorialidad es estrecha y vivencial, y la identificación con el territorio

propio puede ser la base de la formación de modalidades identidades ecológicas étnicas (Barabas, 2006, p. 144).

Como he mencionado en los capítulos 2 y 3 de esta tesis; la presión del crimen organizado sobre los recursos de la comunidad, la extorsión y la inseguridad generalizada al interior. Propició el enfrentamiento por la defensa del territorio. Los profesores al igual que la mayoría de la población “sabían” que existían espacios de importancia simbólico-cultural que se cruzan con un espacio de abastecimiento de agua para la comunidad. El hecho de que los grupos paramilitares que extraían la madera del bosque trastocara estos puntos de importancia nodal para la estructura y permanencia de la comunidad propició el levantamiento para la autodefensa, la lucha por la legitimidad de su autogobierno y el principio de la recuperación de sus bosques, manantiales y su gente.

Es en esta recuperación, en la de sus pobladores, que se posiciona la labor de los profesores, el reconocimiento que los profesores hacen del espacio es el punto nodal para este trabajo que usa la educación ambiental como herramienta, debido a su forma cultural de sentirse parte del territorio, así como este territorio como parte de ellos mismos.

A continuación presento la fotografía de la profesora Odilia:



Este es el cerro del Kurinda, cuando tocaron éste, fue que dijimos basta ...el día 15 de abril de 2011, el cerro de Kukúndicata lo incendiaron los tala montes (miembros del crimen organizado) que venían haciendo el destrozo ecológico ya desde meses atrás, quienes con esa actitud demostraron su falta de respeto a la dignidad humana, la gente de esta población siente la impotencia, el coraje y por lo tanto se organizó para defender sus bosques

(Profesora Odilia Estrada. Foto reportaje. Cherán K'eri, 2014).

El movimiento de Cherán es el fundamento para hacer valer su propia existencia, amenazada estructuralmente por un Estado Neoliberal, que los oprime y los borra del aparato reproductor de bienes, de las estructuras de pensamiento y de organización. La defensa del territorio como contrainsurgencia les permite analizar estas contradicciones del sistema económico, político y social.

4.2.1. El cambio en los patrones de consumo, una contradicción interna

los que no vivimos en Cherán, tenemos otra perspectiva, ¿por qué?, porque esa ya no es nuestra fuente primaria de supervivencia... vamos de visita, allá se quedó nuestro abuelo, nuestros papás... pero los que vivimos aquí, que necesitamos agua, maíz, frijoles, que necesitamos vender lo que producimos, no se lo que comemos, calabazas, hongos la gente que trae leña, tierra, fuego para calentarnos, nos damos cuenta de que el problema no es un problema político es un problema económico, que es un problema social y que todos estamos inmersos, que dependemos del entorno en el que vivimos ese es el problema... (entrevista a profundidad, Lemus, 2012)



el movimiento de Cherán, condujo a tomar conciencia de la importancia vital que tiene el cuidado del medio ambiente y la reducción del consumo irresponsable”.

(Profesor Jorge Ospina, Cherán K’eri, 2014)

El pueblo de Cherán, está integrando y reanimando las ideas de comunidad, y la producción y consumo interno hacia la autosuficiencia alimentaria, la producción de la semilla endémica para la recuperación de sus bosques y el reconocimiento de los productos del bosque no maderables, por las generaciones más pequeñas. Basándose en la idea de la resignificación y revaloración del ser de la comunidad, como esencia del sujeto. Se trata de generar espacios para el encuentro, abrir espacios para la producción y la venta de elementos que se obtienen del bosque o que son producidos en las casas, a partir del conocimiento tradicional. En los años de 2011 y hasta nuestras fechas se han organizado diferentes actividades entre las que destaca: Talleres sobre la colecta de alimentos silvestres, identificación de hongos comestibles, ferias de medicina tradicional, intercambio de alimentos de traspatio, intercambios de mercancías producidas por regiones. Sierra, Cañada, Cuenca, Tierra caliente etc.

El esfuerzo, menciona el Profesor Jorge, debe ser integral y apoyado desde las escuelas.

Uno de los espacios donde puede identificarse más la influencia de la intromisión de nuevos materiales, es en la construcción, el profesor Pedro (arquitecto) realizó su foto reportaje al respecto:



Hace algún tiempo el hombre era un ser social preocupado por su entorno, ya que lo consideraba parte de él, con respeto tomaba de la naturaleza solamente lo que necesitaba para habitar. Construyó trojes que hacía de madera, en su construcción había todo un ritual, que consistía en hacer uso de sus conocimientos ancestrales ya que se tenían épocas especiales para la tala de madera así como para su tallado, por otra parte contaba con las construcciones de adobe que consisten en tierra y paja o huinumo.

En contraste el trabajo del profesor pedro, muestra lo siguiente:



Las modificaciones a las formas de vida de esos hombres antiguos, los ha llevado a modificar sus casa, a elevar sus bardas, a colocar puertas con cerraduras que usan claves, ya casi no se conocen.

(autor: Pedro Avilés, Cherán K'eri, 2014)

4.2.2. Sabiduría, salud y territorio. El papel de las mujeres y el conocimiento tradicional vinculado al entorno

a la gente de este pueblo le ha costado preservar sus bosques... esa es la herencia de los que aún no nacen... hay que dejarles para que ellos disfruten y aprendan lo que nosotros sabemos, para que ellos sepan recolectar, cultivar, trabajar, para que se formen... y disfruten de lo que nosotros vivimos, así como sus abuelos me enseñaron cómo se llaman los árboles, y para qué sirven... yo llevé a mi hija cuando estaba chiquita y ella pintaba y mientras ella pintaba yo me ponía a recolectar tejocotes o ver si había quelites, sitúnes (moras silvestres), o lo que fuera... (información tomada del taller, febrero, 2013).

En el capítulo 2 describí cómo es que el conocimiento depositado en el saber popular, en la tradición oral, es un rasgo de pertenencia y de orden social. En el

párrafo anterior, de forma tácita, la profesora Otilia describe la forma en que aprendió a coleccionar, reforestar, cosechar, seleccionar por la enseñanza de los abuelos, refiriéndose a la gente de la tercera edad, no solo sus familiares, porque en el caso de Cherán, y el resto de las comunidades de la región p'urhépecha, el conocimiento para la formación de los habitantes se encuentra en el entorno que se habita, obedece a un plano histórico, de vigilancia social del crecimiento de los hijos, nietos, vecinos, la educación no está dividida a espacios concretos determinados como “espacio formal y espacio informal”; sino que, son múltiples espacios de aprendizaje: la cocina, el solar o patio, el bosque, la milpa, la plaza, la casa ajena, la fiesta, el pueblo, el manantial, la escuela, etc.

Un tema recurrente fue siempre, la participación de la mujer, en la organización y mantenimiento de la comunidad. La siguiente foto se titula: Los alimentos que vienen de nuestra tierra y las personas que nos alimentan, es un retrato hecho por la profesora Victalina, a su abuela de casi 100 años:



a la edad de cien años... mujer que trabaja con fortaleza, sin renegar, sin

cansancio, no toma medicamentos para curarse de enfermedad, torceduras o gripes, entre otras... todo natural” (Autorota: profesora Victalina Ramos, Texto de Victalina y Odalia Estrada. Cherán K’eri, 2013).

La “subordinación-excluyente” es la forma que asume la relación de explotación entre el capital y el campesino como característica principal del modelo neoliberal agrícola; Rubio (2001) demuestra que la exclusión campesina en este modelo es estructural y que se explica precisamente por la entrada de capitales multinacionales, transnacionales y de exportación en la agricultura. Desde esta perspectiva puede explicarse el por qué les era negado el acceso al bosque y el empobrecimiento general a causa del crimen organizado, coludido con los aparatos del estado.

Pero implica también que el campesino continúe subsumido al capital, dado que una desarticulación completa de la base campesina resulta incongruente con las necesidades de extracción de excedentes y el mantenimiento de la renta de la tierra, más aun cuando la base socioeconómica del campesino renueva y gestiona productos, recursos naturales y reproduce fuerza de trabajo.

Por el otro, se plantea la soberanía y la seguridad como una reactivación política que implica autonomía y autodeterminación de los pueblos para decidir sobre las condiciones de su producción, centrada en pequeños campesinos, basada en la sustitución de importaciones y apoyada por una intervención Estatal que regule adecuadamente los mercados.

Lo que los profesores del Colegio de Bachilleres están exponiendo, es la dependencia creada a bienes que podrían producirse desde la propia comunidad, o la región. Lo cual implicaría un cambio en la racionalidad de consumo, una tecnificación situada a las necesidades de oferta y demanda de la población local, así como redes de comercio local, los cuales no necesariamente serían nuevos.



Sí queremos conmemorar algo para que guíe nuestra práctica educativa, debemos hablar del papel importantísimo que juega la mujer de Cherán, la mayoría de estos movimientos ha sido encabezados por mujeres, con iniciativa y valentía excepcionales, continuada y sin menosprecio de hombres; en defensa de sus derechos, de sus fuentes de trabajo, de sus tradiciones y costumbres” (Autora: Profesora Esther Giménez, Cherán K’eri, 2013)

El texto de la profesora Esther, muestra una clara posición de género en espacios de la configuración de la vida de Cherán diferentes: por un lado, su capacidad de agencia, protesta y transformación en el movimiento por la defensa del territorio en Cherán. Lo cual evidencia un compromiso comunitario, conocimiento del territorio y vínculo con el resto de la población mediante el comercio de muchos de los productos que recolecta del cerro o de la milpa, incluso son las mujeres las que heredan el conocimiento tradicional (de forma oral) para la elaboración de los alimentos tradicionales. La profesora Esther hace un énfasis en el hecho de que la enseñanza y el aprendizaje recae primordialmente en las mujeres y se transmite de madres a hijas; no quiero decir con esto que los hombres no se involucran en este proceso, claro que lo hacen. Solo que su proceso de enseñanza-aprendizaje tiene características de orden procedimental, y se forma en el trabajo.



Que, ¿qué somos? somos cómo las estrellas. Lo vemos en los jardines de nuestras abuelas, en la forma en que nos alimentamos y en la que nos curamos cuando estamos enfermos, los patios de nuestras casas se parecen a las noches de nuestro pueblo (Autora: profesora Norma Pañeda, Cherán K'eri 2013).

La descripción de las siguientes fotografías son el punto nodal de este trabajo. Debido a que se manifiesta la esencia del ser del pueblo p'urhépecha, el ser de Cherán K'eri.

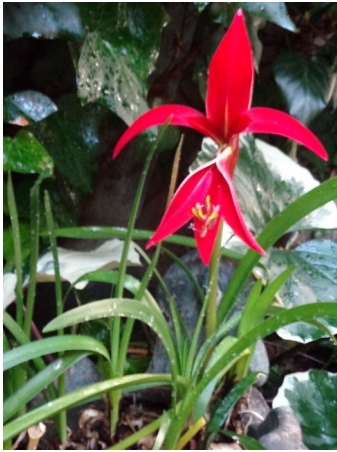
La fotografía muestra la casa materna y el solar (patio) el cual hace una combinación de plantas, algunas de ellas usadas en festividades de la comunidad, y huerto familiar. Estos solares son principalmente cuidados por las mujeres muchas de las veces con semillas que ellas mismas seleccionan e intercambian en la elaboración de la propia comida.



Primavera silenciosa⁶, que calla ante los embates de la sociedad, sintiendo el desastre que cae en torrentes sobre nuestro cuerpo. Interpreto tu silencio y no quiero dejar indefensos a las próximas generaciones ... quiero regresar del sol, del bosque, de la flor (autora: Norma Pañeda, Cherán K'eri, 2013).

Lo que la profesora Norma, nos muestra es la esencia inseparable de ella-ellos y la naturaleza, son hombres del sol, del bosque, de la flor en tanto que uno a otro asegura su reproducción, casi de forma poética, como bien lo plantea la profesora.

⁶ La profesora Norma hace una referencia al texto de R. Carlson "la primavera silenciosa"



La tierra no pertenece al hombre, el hombre pertenece a la tierra . Todo lo que le ocurra a la tierra, al ser humano le ocurrirá.

El paisaje nos espera, con sus bosques, sus praderas, sus selvas, su aire, su agua, su milpa, sus aves...

No esperemos a preguntarnos ¿dónde está la flor? Marchita. ¿Dónde está el venado? Desapareció. ¿Dónde está mi conciencia? ... (autora: Norma Pañeda, Cherán K'eri, 2013)

4.2.3. “Aquí nunca ha habido agua”

El agua ha sido y es un recurso escaso en la región debido a las condiciones descritas en el apartado 2.1.1, respecto a las condiciones fisiográficas y climáticas de la región.



por favor no te acabes, yo te cuidare, para que mis hijos también te puedan conocer (Autora: Profesora Jazmín Juárez (Cherán K'eri, 2013).

El acontecimiento particular que congregó al grupo de campesinos y los incitó a la confrontación de “los malos” (nombre asignado al narco), fue la vulneración de un manantial conocido como *La Cofradía*, ha sido una fuente importante de agua potable para gran parte de esta población desde la época colonial. Además sus pilas han servido al ganado y animales de carga que transitan, Ávila, en su estudio, publicado por el COLMICH sobre la región p’urhépecha y el agua, analiza “la formación de una cultura de escasez del agua (en la meseta) y la existencia de una forma de organización social que permite tener un control comunitario del agua” (Ávila 1996, p. 381).



estamos haciendo un esfuerzo, para que estés más segura conmigo
(Autora: Profesora Jazmín Juárez (Cherán K’eri, 2013).

En relación al manantial La Cofradía de Cherán, la autora señala que el conflicto no había sido mayor hasta esa época porque “*la propia gente discute y decide en*

asamblea la cantidad de agua que se va a destinar por familia y a partir de este acuerdo todos tienen que respetarlo” (1996, pp. 212-213).

El posicionamiento de Cherán K’eri, podría ser equiparable a la argumentación y solo a los posicionamientos teóricos de la agenda 21 en relación a la preocupación por el aseguramiento de la vida y la subsistencia de las futuras generaciones y el garantizar los insumos para la vida comunitaria en Cherán K’eri, dependerán de las mediaciones entre los pobladores y la administración, restauración y mantenimiento del bosque. El mensaje elaborado por la profesora Jazmín, refleja la necesidad de conciencia del agua en las nuevas generaciones.



- Hablan de protegernos, ¿será que también a mí me defraudaran?... o es que simplemente los adultos no valoran a quienes nos dejan respirar...

- es magnífica la naturaleza y jeso que ya casi no la encuentro!
(Autora: Profesora Jazmín Juárez (Cherán K’eri, 2013).

4.2.4. “Somos la escuela de los jóvenes de muchos lados, fue nuestra escuela”; Las nuevas reflexiones hacia los y las alumnas

en Cherán la mayoría de la gente nos conocemos; la familia extensa todavía se preserva, la cuestión del linaje todavía esta muy fuerte, muy, muy fuerte esos valores esas prácticas de reconocernos a nosotros mismos, de que te duela el dolor ajeno, es lo que hizo que nosotros pudiéramos a lo mejor medio subsanar un problema, porque no hemos solucionado nada, el problema está ahí porque no hemos parado nada, la gente está talando, porque no sabemos cómo vivir de otra forma, las nuevas estrategias aún están por venir, eso nos implica esfuerzo a todos (información obtenida en el taller. Febrero, 2013).



debemos recordar que a nuestra escuela acuden muchachos y muchachas de diferentes lugares, ellos también reconocen las diferencias entre ellos, las diferencias entre sus pueblos y sus tradiciones, es necesario dialogar sobre nuestras debilidades y también sobre las fortalezas que reconocemos en los otros (Autor: Profesor Bernardo Hernández. Cherán K'eri, 2014)

El movimiento de defensa de Cherán, comenzó en presencia de los lugareños y extraños. A partir de este momento, las miradas, el apoyo y también la crítica ha estado sobre su proceso de auto-organización. Los jóvenes reconocen que pueden identificar “diferencias de organización y solidaridad” entre las poblaciones vecinas y el pueblo de Cherán.

En la actualidad el Colegio de Bachilleres de Cherán cuenta con un gran reconocimiento y demanda de oferta educativa en la región.



Entre hombres y mujeres se genera un pueblo, entre hombres y mujeres debemos re-aprender nuevas cosas (Autor: Luis Ortega. Cherán K’eri, 2014).

Evidencia una dualidad Hombre-mujer, común en un pueblo donde lingüísticamente no existe la diferencia hombre-mujer.

Mediante el análisis de las condiciones preestablecidas en la comunidad de Cherán K'eri, para el trabajo de los profesores y profesoras, pudieron debatir diferentes condiciones sobre el entorno socio-ambiental y económico. Al respecto mencionan:

la economía está tambaleando, la cuestión política, míranos como atacan a la comunidad, cuando la comunidad solo quiere una vida tranquila... se quiere ofrecer a nuestros hijos, a nuestros alumnos una mejor calidad de vida, no de un discurso político, de gobierno, sino de que garanticemos a nuestros hijos educación alimentación, vivir como nosotros vivimos, una tierra que de frutos para sembrar y cosechar, un cerro que cuidar y conocer, un lugar que nos úna con nuestros abuelos (información recabada en el taller. Febrero, 2013).

La cita textual anterior, muestra por primera ocasión (dentro del taller) la relación de percepción similar entre los hijos y los alumnos. Lo cual es un argumento nodal para poder replantear -su saber y su saber hacer- en el trabajo como formadores de nuevas generaciones.



Todos ellos son como las semillas, unas más claras, otras más oscuras, unas rojas, otras moradas, qué importa, lo importante es que todas ellas darán frutos
(Autor: Profesor Luis Ortega. Cherán K'eri, 2014).

El profesor Luis es el más grande del grupo. Considero un logro su trabajo, es el único que en esta etapa retomó la forma de entender y observar a los alumnos.

4.2.5. Análisis de resultados

El trabajo con profesores y profesoras en Cherán, fue un trabajo demandante, considero fundamental el hecho de que hayan decidido acudir de forma voluntaria, así como el hecho de haberme presentado como originaria de una comunidad vecina.

La integración de cada uno de los asistentes se dio con respeto y mucha disposición al aprendizaje y también una disponibilidad a escuchar las historias de vida de sus compañeros de trabajo.

Al inicio de las sesiones, los profesores ocupaban cierto sector de la sala aaudio visual del colegio de Bachilleres, lugar que nos fue asignado para realizar las sesiones del trabajo de campo. Con el paso del tiempo el grupo fue integrándose y rompiendo la barrera del espacio entre hombres y mujeres.

Para avanzar en el análisis categorico de la comunidad se crearon academias por áreas temáticas de interés en la resolución de conflictos.

- A) ciencias de la salud, ecología, derecho
- B) lectura y redacción, literatura y ética y valores
- C) Construcción, biología, diseño,
- D) Economía y Diseño de Maquinas

Los profesores del las materias que se integraron en el área A, están interesados en modificar y/o adaptar sus ejes temáticos par abordar desde la interdisciplina algunas problemáticas comunidad como: contaminación del agua, parcela, reforestación y la gestión legal de la conservación del territorio.

Los profesores del área B, plantearon alternativas para abordar el análisis de la comunidad desde los alumnos, así como generar un análisis de la práctica docente desde la visión de las y los jóvenes para encontrar carencias y modificar algunas herramientas caducas en la labor de la enseñanza-aprendizaje. Algunas de las problemáticas que reconocen los alumnos en la comunidad coinciden con el análisis de los profesores, principalmente en la problemática generada por venta de piratería y el tiempo que pasan los jóvenes frente al televisor.



Para generar el análisis de los y las alumnas, las profesoras de tres asignaturas se reunieron para planear y convocar a los alumnos a usar como herramienta el teatro, la fotografía o la música (foto de archivo personal, Cherán agosto de 2014). El tema más recurrente fue el comercio de mercancía ilegal al interior de la población y los efectos en la población. Así como los vicios de la comunicación entre la población. Esta actividad fue la primera actividad educativa en academia en la que las maestras echan mano del arte y el trabajo colectivo usando un espacio diferente del salón de clase.

Los alumnos representaron la unidad que ellos notan en la comunidad de Cherán (incluyeron a alumnos que no pertenecen a Cherán, pero que han vivido de cerca el movimiento y la reorganización de la comunidad), mediante un montaje.



(fotografía de archivo personal, Cherán K'eri, 2014)

Para los jóvenes es de gran importancia el salir del salón, recorrer su comunidad, las maestras que generaron esta actividad convocaron al director, el cual no asistió, pero ellas quedaron gratamente sorprendidas por la participación de los

alumnos, algunos otros generaron un fotoreportajes, no solo de Cheran sino de las comunidades cercanas a las que pertenecen los alumnos.

En las categorías C y D, los profesores propusieron a la coordinación general modificar la terminal (debido que el Colegio de Bachilleres tiene una terminal que denominan capacitación técnica para el trabajo), para pasar de “Técnicos en Construcción” a “Agentes de Bioconstrucción”, los profesores del área C, están tratando de que los alumnos de la terminal en “técnicos contables” puedan ayudar a la generación de empresas comunitarias, para diseñar y administrar una planta recicladora comunitaria, la cual generaría empleos y disminuiría el impacto de las botellas de PET, vidrio y metal.

Un rasgo característico de la actividad fue la disposición para compartir, y analizar de forma colectiva el avance en los proyectos de los y las profesoras. Entre ellos fueron capaces de enriquecer la reflexión, analizar los textos, cada uno de ellos presentó sus avances por semana, donde aclaramos dudas y se fortalecieron los trabajos.





Algunas profesoras madres de familia se presentaban al curso acompañados de sus hijos, el cuidado de ellos era compartido entre las asistentes al taller. (fotografías de archivo personal)

Aun que la artista visual Alejandra Velázquez facilitó la técnica en la captura de las fotografías, ellos socializaban los aprendizajes para reforzar la indicación.



(archivo personal, Cherán, 2014)



(archivo personal, Cherán, 2014)

Los profesores y profesoras que participaron en esta investigación mostraron, una disposición de escucha y diálogo fraterno, identificaron sus sentimientos a la hora de conmemorar su práctica educativa. *“nunca pensé que se podía analizar la práctica también desde los aspectos emocionales... pero sí es cierto, yo recuerdo con gran cariño a un profesor al que trato de parecerme, para que mis alumnos me recuerden igual y me saluden con respeto en la calle”* dice el profesor Irineo (Diario de campo, p.9),

Las y los profesores tienen claro que este es el espacio donde viven, que su trabajo, tiene un impacto real en la comunidad, y que aún que se jubilen de este trabajo, no dejarán de vivir en Cherán, las personas en las que hoy inciden en de forma directa podrían llegar a ser sus compañeros de trabajo o incluso familiares.

En Cherán, la seguridad de un individuo, depende del colectivo. La historia de la población así lo ha demostrado.

Un 50% de los asistentes al taller, fueron egresados este bachilleres. Algunos de los asistentes mayores de este grupo, fueron los profesores de los maestros actuales.



Mis más sinceros agradecimientos, por su capacidad de compartir y su disposición para el análisis.

CAPITULO V. DISCUSIONES FINALES

B. Rubio (2013) señala que la crisis alimentaria que inicia fuertemente en nuestro país en 2008 es:

“[...] partera de una nueva configuración del sector agroalimentario mundial, la cual se sostiene de la revalorización de los bienes agropecuarios, los granos para agrombustibles, el incremento de la concentración de la tierra y los recursos naturales por las grandes empresas multinacionales y los países emergentes que comprar tierras extranjeras para cultivar sus alimentos, el surgimiento de la renta financiera y el resurgimiento de la renta tierra en los bienes agropecuarios; el impulso de los monocultivos sustentados en la nueva tecnología de transgénicos y el dominio que tienen las empresas semilleras, comercializadoras y de agrocombustibles e insumos químicos” (2013, p.200)

Este proceso define una forma esquizoide de pobreza que se caracteriza por escasez a causa de imposibilidades de acceso a los alimentos. Así la crisis, que en su conceptualización clásica es un proceso de sobreproducción ahora se combina con una escasez relativa, es una crisis multidimensional en cuyo seno no hay solamente sobreproducción o escasez relativas de mercancías sino el deterioro progresivo de los recursos naturales y recursos sociales asociados.

El consejo mayor de Cherán K'eri y algunos comuneros mencionan que “el comunalismo” de principios del siglo XX es el auténtico “comunalismo indígena de Cherán”, en una sincronía entre sembrar y cosechar en colectivo, libertad de uso de los montes, relación del sistema de cargos con el cívico, prominencia de valores de respeto, y sobre todo la presencia de *juramukua*, que significa el gobierno de la casa sobre todas la esferas de la vida comunitaria y familiar.

La etnogénesis como reivindicación política de una identidad étnica, es un proceso que cruza todos los escenarios del proyecto de autodefensa, empoderamiento y el rescate del territorio a lo largo de la configuración histórica de la comunidad. Los

marcadores étnicos que revitaliza evocan elementos del sentido comunitario histórico de la localidad.

La parangua (fogón de leña), institución del hogar p'urhépecha sale en forma de fogata, en su organización en calle retoma elementos de la fiesta, las relaciones de familia extensa (en ocasiones sin lazo filial sino político-social-cultural) alrededor del fuego crean un gran espacio de sociabilización, la casa como la familia nuclear, la familia extensa incluye al resto de la comunidad.

En este ámbito, los roles tradicionales se enfatizan, las mujeres cuidan los víveres, preparan alimentos, enseñan a los niños; los hombres jóvenes y adultos hacen el rondín, asisten las barricadas; los mayores son portadores de la tradición oral que da cuenta de las formas antiguas de organización y niños y jóvenes dinamizan el movimiento.

La rearticulación de lo que para las comunidades indígenas de Oaxaca sería “La Comunalidad”; permite la alerta, el proyecto colectivo y la unión. Entre las calles es común escuchar que ya no se conocían entre vecinos, que después del autositio rearticularon el tejido social.

Volver a la lengua puré, volver al saludo, a las fiestas, volver a la ropa autóctona - como el huanengo (blusa), el rollo, la enagua y las fajas, retornar al respeto a la palabra, a la sabiduría de los adultos, ha permitido a adultos, pero sobre todo a jóvenes, recobrar su identidad basada en un pasado común. Son una serie de elementos que resurgen con fuerza. Si bien, el comunalismo se rearticula en el autositio, al término de éste se vuelven a generar las tensiones entre la comunidad vivida en la fiesta, la reciprocidad, la identidad compartida; y la comunidad territorial fragmentada.

La reflexión de la práctica educativa (enseñanza-aprendizaje) genera un cuestionamiento sobre la formación de los jóvenes, para estructuras degeneradas,

donde el sistema educativo subsume a los estudiantes a un patrón de servicios - sin mercado laboral.

Con una tendencia a la desvinculación directa con el espacio que habitan, separado del patrón cultural y las demandas que surgen de las necesidades de la población a la que éstos jóvenes pertenecen, desvinculándolos así del territorio y cultura que habitan.

Desde esta perspectiva todos los resultados de “foto-reportaje”, con sus descripciones textuales, evidencian la necesidad urgente de replantear el ejercicio de la práctica educativa. Acompañado de un posicionamiento racional comunitario y fuertemente político que reivindica las prácticas culturales de la población de Cheran K’eri.

Se generaron acciones importantes encaminadas al fortalecimiento de la comunalidad, a pesar de que: por un lado a que los profesores son sujetos de un proceso histórico de dominación de pensamiento y de ejercicio profesional, y por otro lado es una confrontación directa con la institución en la cual laboran. Creando dos bloques en contraposición dentro del propio plantel educativo. Es decir los que asistieron al taller y los que no lo hicieron.

Algunas de las prácticas que generó el taller: se armó un grupo inter-académico, de las materias de Ética y Valores, Sociología y Derecho (a cargo de las profesoras, Lucía, Victalina y Norma respectivamente), generaron una actividad en colectivo, para evaluar el cierre de semestre con los alumnos de 5º semestre.

Los profesores de construcción y técnicas de materiales, así como diseño, a cargo de los últimos semestres, en las materias que integran la Formación Para el Trabajo, están planteando la posibilidad de que su capacitación pase de ser “Construcción” a “Bio-construcción”, lo cual implicaría la necesidad de involucrar un número mayor de profesores de asignatura.

Los profesores identificaron como problemática interna, la falta de generación de empleo y la restricción del uso forestal, como medida para la restauración del bosque después del saqueo, en este sentido las materias de mecánica, y economía, plantearon la posibilidad de que los jóvenes generen una empresa comunitaria para la captación y reciclaje de PET, vidrio, metal. Sería la única en las comunidades indígenas de la región meseta. Esto implicaría una vinculación directa de la escuela y el gobierno comunitario de Cherán K'eri. Lo cual sería *“perfectamente posible”*, a decir de los profesores

El presente trabajo ha involucrado muchos retos, personales y colectivos, que se han compartido con entusiasmo y agrado.

La lucha para el emprendimiento en Cherán K'eri, por la rearticulación de las condiciones mínimas para el sostenimiento del bosque y la cuenca, así como de una sociedad que re-nace de su propia etnogénesis y nos muestra lo que ahora se denominada “pedagogía de los movimientos sociales” enmarca nuevas formas de reencontrarnos, de percibirnos pero también de colocarnos como actores clave para un futuro ambiental y socialmente sostenible. Desde lo que somos, históricamente sociales, comúnmente en construcción. Comúnmente en búsqueda de significados.

REFERENCIAS

- Aguirre, G. (1952) Problemas de la población indígena de la cuenca del Tepalcatepec, Instituto Nacional Indigenista, tomo III. México, 1952.
- Alzate P. A., Castillo, L. A., Garavito, B. A. y Muñoz, P. (1994). Propuesta pedagógica para el desarrollo local ambiental. Una estrategia en construcción. Planeta Rica, Colombia.
- Ávila, P. (2006) Escasez de agua en una región indígena de Michoacán, El Colegio de Michoacán, México.
- Barraza, Laura. 2000, Educar para el futuro: En busca de un nuevo enfoque de investigación en educación ambiental, México, Memoria del Foro Nacional de Educación Ambiental.
- Barkin D. (2001) Herramientas y metodologías para trabajar la concertación social en el manejo del agua. Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. México, DF MEXICO
- Bauman, Z. (2006) Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Siglo XXI, Madrid.
- Bertely, Maria, Jorge Gasché y Rossana Podestá (2008) “Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües” Quito: Abya Yala.
- Cardoso, Ciro y Pérez H. (1976) “Los métodos de la historia” México: Edit Grigalbo.
- Carson, Rachel. Silent Spring (Boston: Houghton Mifflin, 1962), Mariner Books, 2002.
- Castilleja, A. Argueta, J. (2012) “Conociendo y reconociendo nuestro territorio, Cheran K’eri. Coord. Colectivo Angatapu. México.
- CDI, (2009) recuperado de http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=604&Itemid=62. Consultado el 22 de mayo de 2014.

- Colectivo Angátapu. Red de Etnoecología y Patrimonio Biocultural. ECA, AC. CONACyT Col. (2013) Cherán K' eri. Conociendo y reconociendo nuestro territorio. México.
- Cuadernos del Sur, (2013) Revista de ciencias sociales del sur. Número 34 Enero-Junio, publicación semestral. México: CIESAS.
- Boaventura, De Sousa Santos. B. (2009) "Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social" México: S.XXI; CLACSO.
 - Boaventura, De Sousa Santos, B. (2010) "Descolonizar el saber, reinventar el poder" Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Declaración de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental. (1997) Tbilis. Recuperado de <http://www.jmarcano.com/educa/docs/tbilisi.html>
- Declaración de Salónica. Conferencia Internacional Medio ambiente y Sociedad: Educación para la Sensibilización y para la Sostenibilidad. (1997). Recuperado de <http://www.jmarcano.com/educa/docs/salonica.html>
- Durkheim, E. (1982) "Las formas elementales de la vida religiosa", Madrid, España. Editorial Akal.
- Dussel, E. (1992) "El Encubrimiento del Otro; Hacia el origen del mito de la Modernidad" Bogotá: Antrophos.
- Fanon, F. (2003) "Los condenados de la tierra" México: FCE.
- Freire, P. (2001) "Educación y actualidad Brasileña". Siglo XXI: México.
- Freire, P. (2012) "Pedagogía del oprimido" 2ª edición. Siglo XXI: México.
- Gallopin G. (2001). Science and Technology, sustainability and sustainable development. Economic Commission for Latin American and the Caribbean.
- García, C. N. (2010) "La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia" Argentina: Edit. Katz.

- García, A. A. "Del conservacionismo a la sostenibilidad" Revista Futuros No. 12. Recuperado de: <http://www.revistafuturos.info>
- Gasché, J. (2008a). "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?", en Bertely, Maria, Gasché, Jorge y Rossana Podestá (Coods). Educando en la Universidad. Investigaciones y Experiencias Educativas Bilingües. Quito. Abya-Yala.
- Gasché, J. (2008b). "Niños, Maestros, Comuneros y textos Antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura". http://pucp.edu.pe/ridei/pdfs/niños_maestros_comuneros_modelo_sintactico_de_cultura.pdf
- Garibay Orozco, Claudio. (2008) Comunalismo y liberalismo campesino. Identidad comunitaria, empresa social forestal y poder corporado en el México contemporáneo. El Colegio de Michoacán. México.
- Gramsci A. (1967) "La Formación de los intelectuales" Versión al español de Ángel Gonzáles Vega. México DF: Edit. Grigalbo.
- Gramsci A (1932) "Apuntes para una introducción y una iniciación en el estudio de la filosofía y de la historia cultural" Fragmento del cuaderno de la cárcel No 11.
- Grodin, J. (2001), "Diálogo donde se pasa revista a toda la obra de Gadamer y se da fe de su recepción histórica", en ANTOLOGÍA. Ediciones Sígueme, colección Hermeneia 50, Salamanca.
- Gonzales, G. E. (2000) "La educación ambiental en México: logros, perspectivas y retos de cara al nuevo milenio" presentado en el I Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, Caracas, Venezuela.
- Gutiérrez, Pérez, J. (1995) "La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientación extracurriculares". La Muralla, S.A. Madrid.

- Harvey. D. (1990) "La condición de la posmodernidad, investigación sobre los orígenes del cambio cultural" Amorrortu editores. Buenos Aires, Argentina.
- Marx. K (1863) "la tecnología del capital. La subsunción formal y subsunción formal del proceso de trabajo al proceso de valoración". Trad. Bolívar Echeverría. En cuadernos políticos num. 37. ERA. México.
- Leff, E. (2010) "Discursos sustentables" México: Siglo XXI.
- Márquez Joaquín, Pedro, (2003), "Gobierno, organización social y retos del pueblo p'urhépecha en el fin del milenio. El caso de Chaeranzicuri", en: Carlos Paredes Martínez y Marta Terán, coordinadores, Autoridad y gobierno indígena en Michoacán, Volumen I, El Colegio de Michoacán, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México.
- Salgado, M. J. (2007) "Una propuesta participativa para el trabajo pedagógico" México.
- Sauvé, L. (2004) Una cartografía de las corrientes en educación ambiental. Cátedra de investigación de Canadá en educación ambiental. Recuperado de: http://www.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf/Cartografia_de_corrientes_en_educacion_ambiental-Lucie_Sauve.pdf el día 12 de enero 2012
- Sieder, Rachel (2004) "El uso de la ley en los movimientos indígenas" en Constitución y pluralismo jurídico, Fernando Flores Giménez (coord.), Corporación Editorial Nacional Quito. Pp. 195-211
- Sosa, N. (1985) Ética y Ciencia: la responsabilidad moral del científico, Cuadernos de Realidades Sociales, 23 (24), pp. (5–19). Salamanca.
- Sosa, N.M.(1995) Los caminos de fundamentación para un ética ecológica. Departamento de Sociología. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca.
- Toledo, A. (1998) Economía de la biodiversidad, Serie Textos Básicos para la Formación Ambiental, #2, México, PNUMA.

- Tönnies, F. (1947) Comunidad y sociedad. Losada, Buenos Aires.
- Iturrialde G, D. (2001) "Tierras y territorios indígenas: discriminación, inequidad y exclusión" Conference on Racism and PublicPolicy, Septiembre 2001, Durban, South Africa.
- Rodríguez, G., Gil J. (1999) "Metodología de la investigación cualitativa" Málaga: Edit Aljibe.
- Rubio, B. (2012) El modelo neoliberal y el dominio desarticulado de la industria sobre la agricultura 1990-2002. "Explotados y excluidos. Los campesinos latinoamericanos en la fase agroexplotadora neoliberal" pp. (113-169). México: Plaza y Valdéz Editores.
- Rudé, G. (1981). "Revuelta popular y conciencia de clase" Barcelona: Edit Crítica; Grupo Editorial Grijalbo.
- Ostrom, E (2000) "El Gobierno de los Bienes Comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva", UNAM, CRIE, FCE. México.
- Orr, D. (1996). Re-ruralizing education. In Vitek. W et Jackson, W. (1996). Rooted in the land – Essays on community and place (p. 226- 234). London: Yale University Press.
 - Orr, D. (1992). Ecological Literacy – Education and the transition to a postmodern World. Albany : State University of New York Press.
- Podestá S. R. (2000) "Análisis de las cosmovisiones de los niños Nahuas del estado de Puebla. Hacia una propuesta metodológica" (Tesis de Maestria. Universidad Autónoma Metropolitana).
- Portal, A. M (1997) "Ciudadanos desde el pueblo, identidad urbana y religiosidad popular en San Andrés Totaltepec, Tlalpan." México DF: Colección Antropología.
- Walsh C. (2007) "Interculturalidad, Colonialidad y Educación" Revista educación y pedagogía. Pp.(25-57). Medellín, Bogotá.
- West R. (1948), Cultural geography of the modern tarascan area, Smithsonian Institution, Washington, EUA.

- Zapata Olivella, M. (1989). Las claves mágicas de América. Plaza y Yanes. Bogotá
- Zemelman, H. (2002) "Necesidad de conciencia, un modo de construir conocimiento" México: Edit. Anthropos.

Información recabada en campo

- Lemus, A. entrevista a profundidad realizada en Cheran el 12 de febrero de 2012.